

Christian Fridrich, Barbara Herzog-Punzenberger, Helga Grössing, Harald Knecht, Norbert Kraker, Gundula Wagner (Hg.)

# > **Forschungsperspektiven 17**

Norbert Kraker: **Vorwort**

Christian Fridrich, Helga Grössing, Harald Knecht, Gundula Wagner: **Bildung in Schul- und Hochschulkontexten**

*Vorschulische und schulische Bildung*

Helmuth Benda: **Co-Teaching mit geteilter Klassenführung**

Christiane Gesierich: **Offene Ohren – Volksschulalltag als akustische Belastung?**

Bernhard Koch: **Klima-Bildung im Setting Kindergarten. Eltern und Fachkräfte im Fokus**

Daniela Kriener: **Übergangsgestaltung vom Kindergarten in die Volksschule**

Thomas Leitgeb, Wolfram Rollett: **Effekte individueller Merkmale auf das Fähigkeitsselbstkonzept von Schüler\*innen im Wahlpflichtfach Coding und Robotik**

*Hochschulbildung*

Claudia Leditzky: **Diskriminierungskritik als Bildungsinhalt: Chancen und Herausforderungen für die Hochschullehre**

Michaela Panzenböck, Alexandra Marksteiner, Andrea Möller: **Einstellungen österreichischer Biologielehrkräfte zur schulischen Sexualbildung**

Peter Vogl, Michael Methlagl, Barbara Hanfstingl: **Emotionsregulationstraining für Studierende des Lehramts Primarstufe**

Andreas Schreier: **Schulisches Employer Branding: Strategien für ein wertschätzendes und kommunikatives Arbeitsumfeld**

Anastasiya Savran, Thomas Ballhausen, Hendrik Renneberg, Rolf Laven, Michael Hoch: **Forschungsprojekt zum Kunst- und Wissenschaftsvermittlungsformat Cultural Collisions**

*Methodenbeitrag*

Gundula Wagner: **Kurzanleitung zum qualitativen Forschen**

Pädagogische Hochschule Wien  
Christian Fridrich, Helga Gössing,  
Barbara Herzog-Punzenberger, Harald Knecht,  
Norbert Kraker, Gundula Wagner (Hg.)

Forschungsperspektiven 17

# PH Wien

Forschungsperspektiven

Band 17

---

LIT

Pädagogische Hochschule Wien  
Christian Fridrich, Helga Gössing,  
Barbara Herzog-Punzenberger, Harald Knecht,  
Norbert Kraker, Gundula Wagner (Hg.)

# Forschungsperspektiven 17

---

LIT

Die Verantwortung für die Beiträge liegt bei der jeweiligen Autorin bzw. beim jeweiligen Autor.

Die Fachbeiträge dieses Bandes haben ein Double Blind Peer Review durchlaufen.



Gedruckt auf alterungsbeständigem Werkdruckpapier entsprechend ANSI Z3948 DIN ISO 9706

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-643-51266-6 (br.)

ISBN 978-3-643-66266-8 (PDF)

ISBN 978-3-643-66267-5 (OpenAccess)

ISSN 2412-799X

DOI <https://doi.org/10.52038/9783643512666>

© LIT VERLAG GmbH & Co. KG

Wien 2025

Garnisongasse 1/19

A-1090 Wien

Tel. +43 (0) 1-409 56 61 Fax +43 (0) 1-409 56 97

E-Mail: [wien@lit-verlag.at](mailto:wien@lit-verlag.at) <https://www.lit-verlag.at>

**Auslieferung:**

Deutschland: LIT Verlag, Fresnostr. 2, D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-620 32 22, E-Mail: [vertrieb@lit-verlag.de](mailto:vertrieb@lit-verlag.de)

## Inhalt

Vorwort . . . . .	1
Norbert Kraker	
Bildung in Schul- und Hochschulkontexten . . . . .	3
Christian Fridrich, Helga Grössing, Harald Knecht, Gundula Wagner	
<b>Vorschulische und schulische Bildung</b>	
Co-Teaching mit geteilter Klassenführung: Eine Fallstudie aus der Primarstufe . . . . .	13
Helmuth Benda	
Offene Ohren –Volksschulalltag als akustische Belastung? Eine deskriptive Studie zur Situation in Niederösterreich . . . . .	25
Christiane Gesierich	
Klima-Bildung im Setting Kindergarten. Eltern und Fachkräfte im Fokus	41
Bernhard Koch	
Übergangsgestaltung vom Kindergarten in die Volksschule aus Perspektive durchführender Akteur*innen . . . . .	55
Daniela Krienzer	
Die Effekte individueller Merkmale auf das Fähigkeitsselbstkonzept von Schüler*innen im Wahlpflichtfach Coding und Robotik an burgenländischen Sekundarstufenschulen . . . . .	73
Thomas Leitgeb, Wolfram Rollett	

## Hochschulbildung

Diskriminierungskritik als Bildungsinhalt: Chancen und Herausforderungen für die Hochschullehre im Lehramtsstudium . . . . . 95

Claudia Leditzky

Einstellungen österreichischer Biologielehrkräfte zur schulischen Sexualbildung . . . . . 115

Michaela Panzenböck, Alexandra Marksteiner & Andrea Möller

Emotionsregulationstraining für Studierende des Lehramts Primarstufe. Qualitative Forschungsergebnisse einer Interventionsstudie. 137

Peter Vogl, Michael Methlagl und Barbara Hanfstingl

Schulisches Employer Branding: Strategien für ein wertschätzendes und kommunikatives Arbeitsumfeld aus der Perspektive angehender Lehrpersonen . . . . . 159

Andreas Schreier

Kreative Lernprozesse zwischen Kunst und Wissenschaft. *MOBILITY* gestalten im Forschungsprojekt Cultural Collisions . . . . . 179

Anastasiya Savran, Thomas Ballhausen, Hendrik Renneberg, Rolf Laven, Michael Hoch

## Methodenbeitrag

Kurzanleitung zum qualitativen Forschen: Tipps für das Verfassen sowie Betreuen einer Masterarbeit . . . . . 201

Gundula Wagner

# Vorwort

Norbert Kraker

Bildung ist weit mehr als die Weitergabe von Wissen. Sie eröffnet Räume der individuellen Entfaltung, fördert kritische Urteilsfähigkeit und schafft die Grundlage für gesellschaftliche Teilhabe. In Zeiten tiefgreifender Transformationen, verursacht durch Globalisierung, Digitalisierung, Migration und ökologische Krisen, zeigt sich, dass Bildung nicht nur Wissen vermittelt, sondern zugleich grundlegende Fragen nach Gerechtigkeit, Partizipation und Mündigkeit aufwirft.

Der vorliegende Band 17 der Reihe Forschungsperspektiven greift diese Dimensionen auf und beleuchtet aktuelle Fragestellungen in schulischen und hochschulischen Kontexten. Die Beiträge thematisieren unter anderem Co-Teaching, Belastungen im Volksschulalltag, Klimabildung, Übergänge im Elementarbereich sowie Diskriminierungskritik, Sexualbildung und Emotionsregulation im Studium. Ergänzt wird der Band durch einen methodischen Beitrag, der praxisnah in qualitative Forschungsmethoden einführt und eine hilfreiche Orientierung für Studierende wie auch für Betreuende bietet.

Die thematische Vielfalt steht im Zusammenhang mit dem ProfiltHEMA Urban Diversity Education der Pädagogischen Hochschule Wien, das die Chancen und Herausforderungen kultureller, sprachlicher und sozialer Diversität in urbanen Bildungsräumen untersucht. Die Beiträge in diesem Band verdeutlichen, wie Bildungsprozesse unter Bedingungen von Heterogenität, Inklusion und gesellschaftlicher Transformation gestaltet werden können und welche Impulse daraus für Praxis, Forschung und bildungspolitische Strategien entstehen.

Alle Beiträge eint die Überzeugung, dass Bildung in einer komplexen Welt kontinuierlich neu gedacht, erforscht und gestaltet werden muss. Nur wenn sie persönliche Entwicklung ermöglicht, kritische Reflexion anregt und zugleich

soziale Verantwortung übernimmt, kann sie ihre volle Wirkung entfalten und eine nachhaltige gesellschaftliche Relevanz entwickeln.

Mit diesem Band möchte die Pädagogische Hochschule Wien die Vielfalt der Perspektiven sichtbar machen und Impulse für Forschung, Lehre und Praxis geben.

Norbert Kraker  
Vizekanzler für Hochschulentwicklung,  
Forschung, Internationalisierung

# Bildung in Schul- und Hochschulkontexten

Christian Fridrich, Helga Grössing, Harald Knecht, Gundula Wagner

Bildung ist als mehrdimensionale Kategorie im Kontext tiefgreifender gesellschaftlicher Transformationen zu verstehen. Dies bedeutet, dass Bildung nicht auf die bloße Vermittlung von Wissen reduziert werden kann und soll. Vielmehr ist sie Ausdruck eines komplexen sozialen, kulturellen und historischen Phänomens, das in enger Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Entwicklungen steht. Der Bildungsbegriff verweist somit auf einen dynamischen Prozess, der weit über kognitive Akkumulation hinausgeht. In Anlehnung an Wilhelm von Humboldt stellt Bildung die „Formung des ganzen Menschen“ in den Mittelpunkt und verbindet subjektive Entfaltung mit der Weltaneignung (Humboldt 1793/2002). Diese klassische Idee wurde in der Moderne vielfach weiterentwickelt und auf unterschiedlichen Maßstabsebenen problematisiert, insbesondere im Hinblick auf soziale Gerechtigkeit, Pluralität und globale Ungleichheiten.

Im Detail sind Bildung und Bildungssysteme erstens als Spiegel und Produkt gesellschaftlicher Entwicklungen wahrzunehmen und nicht autonom, sondern stets eingebettet in kulturelle, politische und ökonomische Kontexte. Sie spiegeln bestehende Machtverhältnisse, soziale Disparitäten und normative Leitbilder wider – und reproduzieren diese zum Teil. Das wurde bereits vor Jahrzehnten zutreffend beschrieben und analysiert (z. B. Bourdieu & Passeron 1971). Gleichzeitig bieten Bildungsprozesse auch Potenziale zur Transformation gesellschaftlicher Zustände. Insofern fungiert Bildung sowohl als Spiegel als auch als Produkt gesellschaftlicher Entwicklungen. Besonders deutlich wird das alles in Zeiten von Krisen und Transformationen, ja Umbrüchen. Globalisierung, Digitalisierung, Migration und ökologische Krisen stellen etablierte Bildungsformate infrage und fordern neue didaktische sowie institutionelle Antworten (Rosa 2016; Biesta 2011). Damit wird deutlich, dass Bildung immer auch ein politischer Raum ist, in dem normative Fragen von

Gerechtigkeit, Teilhabe und Mündigkeit verhandelt werden (vgl. Nussbaum, 2010).

Bildung ist zweitens aber auch Motor individueller Entfaltung. Im Sinne einer subjektorientierten Perspektive stellt Bildung ein Medium der Selbstverwirklichung dar. In der Tradition der Kritischen Theorie hebt insbesondere Theodor W. Adorno hervor, dass Bildung eine Form der „Selbstreflexion des Subjekts“ darstellt, die zu „Mündigkeit“ führen kann – verstanden als Fähigkeit zu Autonomie und zu einer kritischen Grundhaltung (Adorno 1971). Auch heutige Konzepte, etwa die Capabilities Approach nach Amartya Sen und Martha Nussbaum, verstehen Bildung als zentralen Ermöglichungsfaktor für ein gelingendes Leben im Sinne individueller und sozialer Entfaltung (vgl. Nussbaum 2010). Individuelle Bildung entfaltet sich jedoch nicht im luftleeren Raum, sondern ist – wie bereits oben angedeutet – strukturell eingebettet in gesellschaftliche Möglichkeitsräume. Diese Optionen sind hochgradig ungleich verteilt, was die Relevanz bildungspolitischer Maßnahmen zur Herstellung von Chancengerechtigkeit betont (vgl. Solga 2005).

Drittens kann Bildung schließlich ein Schlüssel zu mehr gesellschaftlicher Gerechtigkeit sein. Eine demokratische Gesellschaft ist auf Bildung angewiesen – nicht nur als Mittel zur Ausbildung von Fachkräften im Sinne von Ausbildung, sondern in Form von Bildung als Voraussetzung für informierte, reflektierte und handlungsfähige Bürger\*innen. In diesem Sinne ist Bildung zentral für die Realisierung sozialer Gerechtigkeit, Emanzipation und Partizipation. Paulo Freire spricht in diesem Zusammenhang zugespitzt von einer „Pädagogik der Unterdrückten“, in der Bildung zur Bewusstwerdung und damit zur Befreiung beitragen kann (Freire 1970). Der Diskurs um Bildungsgerechtigkeit verweist auf bestehende Exklusionsmechanismen innerhalb formaler Bildungssysteme und ruft nach einer Neujustierung institutioneller Strukturen im Sinne der Inklusion und Diversität (Mecheril 2010). Besonders in Krisenzeiten, wie etwa während der COVID-19-Pandemie, traten soziale Ungleichheiten im Bildungsbereich noch deutlicher zutage und verlangten nach resilienteren, gerechteren Bildungssystemen (OECD 2021).

Dies führt zum letzten Aspekt, nämlich zu Bildung im Zeichen der Krise – als Notwendigkeit reflexiver Erneuerung. In einem Zeitalter permanenter Transformationsprozesse – etwa durch die Digitalisierung, die Klimakrise oder überregionale geopolitische Spannungen – steht Bildung zunehmend unter dem Druck, sich selbst zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Hierbei

geht es nicht allein um technokratische Reaktionen, sondern um ein tiefgreifendes Nachdenken über Sinn, Ziel und Form von Bildung (Biesta 2011). Bildungsprozesse müssen offen sein für Ungewissheiten und Differenzen sowie methodisch vielfältig und dialogisch orientiert sein. Der Bildungsdiskurs bedarf daher einer kritischen Analyse und empirischen Fundierung, die nicht nur deskriptiv, sondern auch normativ argumentiert.

Mit Blick auf die Zukunft der Bildung plädiert Gert Biesta für eine „pädagogische Reduktion der Komplexität“ durch ein besonnenes Nachdenken über das Warum, Was und Wie von Bildungsprozessen (ebd.). Dies erfordert intellektuelle Offenheit, methodische Genauigkeit und ein klares Bewusstsein für die gesellschaftlichen Herausforderungen, denen Bildung begegnen muss. Ansätze davon sind in diesem Band versammelt.

Bildung ist weit mehr als die Weitergabe von Wissen. Sie ist Spiegel und gleichzeitig Produkt gesellschaftlicher Entwicklungen, ein Motor für individuelle Entfaltung und einer der Schlüssel zu einer gerechteren gesellschaftlichen Zukunft. Besonders in Zeiten, die von Unsicherheiten, Krisen und tiefgreifendem Wandel geprägt sind, stehen auch Bildungsprozesse und pädagogische Konzepte unter wachsendem Druck, sich zu hinterfragen, weiterzuentwickeln und neu zu denken. So erscheint es umso wichtiger, vor dem Hintergrund wankender vertrauter Strukturen und alter Gewissheiten mit klarem Blick, intellektueller Offenheit und methodischer Sorgfalt, weitere Erkenntnisse zu generieren, nach Lösungen zu suchen und so einen Beitrag zur (Re-)Orientierung im Bildungsbereich zu bieten.

Der Band 17 der Reihe der Forschungsperspektiven hält sich in diesem Sinne thematisch offen und versucht, Sie auf die Reise durch die Gedankenwelt unterschiedlicher Forschungsansätze im Bildungsbereich mitzunehmen.

Im ersten Beitrag zeigt *Helmuth Benda* mittels qualitativer Fallstudie, wie sich das subjektive Erleben von Lehrpersonen und Eltern von Schüler\*innen in einer geteilten Klassenführung mit Co-Teaching in einer ersten Schulstufe der Primarschule darstellen lässt. Er versucht dabei die Potenziale und förderlichen Aspekte, genauso aber auch die Herausforderungen, die sich für die beteiligten Erwachsenen ergeben, herauszufinden. Die Studie betont die Notwendigkeit gezielter Schulungen und langfristiger Forschung zur Weiterentwicklung des Modells.

Einen Einblick in das hochkomplexe und sensible Sinnesorgan, das menschliche Ohr, und die bemerkenswerten Fähigkeiten des Gehörsinns aber

auch den möglichen Belastungen des sensiblen Organs durch Lärm, finden wie im Beitrag von *Christiane Gesierich*. Die Autorin zeigt, wie sich niederösterreichische Lehrer\*innen mit Schallreizen konfrontiert sehen und verbindet ihr Forschungsinteresse mit Ergebnissen einer ähnlich gelagerten Studie an steirischen Volksschullehrer\*innen.

Die nächste Station unserer Reise durch unterschiedliche Forschungsansätze führt uns in den elementarpädagogischen Bereich, in dem klimarelevantes Verhalten und die Akzeptanz staatlicher Klima-Maßnahmen ermittelt wurden. *Bernhard Koch* führte im Rahmen eines Projekts zur Vermittlung von Klimakompetenz bei elementarpädagogischen Fachkräften und Eltern eine begleitende Online-Befragung durch. Dem Setting „Kindergarten“ kommt bezüglich Klimaschutz eine besondere Rolle zu, da die emotionale Nähe zwischen Eltern und Kindern als Ausgangspunkt für Klimakommunikation genutzt werden kann. Das Forschungsinteresse des Autors galt konkreten persönlichen Handlungen, der Akzeptanz bestimmter Klimaschutzmaßnahmen der Regierung sowie die Relevanz elementarer Bildungseinrichtungen als „Keimzelle“ für Klimaschutz.

Übergänge gehören zum Leben des Menschen, wie auch der Übergang vom Kindergarten in die Schule. Dieser muss von mehreren Akteur\*innen bewältigt werden\* den Kindern, deren Eltern und Erziehungsberechtigten, und von den Professionist\*innen der Institutionen Kindergarten und Grundschule. Der Forschungsbericht von *Daniela Krienzer* widmet sich der Gestaltung der Übergänge aus eben jener Perspektive und sucht nach Antworten auf die Fragen, was wann von wem geleistet werden mit welchem Ziele verfolgt werden müssen. Erhoben wurde mittels Leitfadeninterviews an 40 Pädagog\*innen und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.

Im Zentrum der Untersuchung von *Thomas Leitgeb* und *Wolfram Rollett* steht die Frage, wie individuelle Merkmale – darunter Geschlecht, Migrationshintergrund, familiärer Wohlstand und Bücherbestand im Haushalt – das Fähigkeitsselbstkonzept von Schülerinnen im Wahlpflichtfach Coding und Robotik (C&R) beeinflussen. Ihre Befunde unterstreichen die Bedeutung umfassender curricularer Konzepte für Computational Thinking und Educational Robotics sowie gezielte Unterstützungsmaßnahmen, um Bildungsungleichheiten langfristig zu verringern.

Um angehende Lehrkräfte für die gesellschaftliche Vielfalt in einer postkolonialen Migrationsgesellschaft professionell auszubilden, bedarf es sowohl

der Wissensvermittlung als auch der Sensibilisierung für gesellschaftliche Ungleichheiten und diskriminierende Strukturen. Global Citizenship Education und der Anti-Bias-Ansatz bieten dazu didaktisch-methodische Wege an. *Clau-dia Leditzky* zeigt damit im Zusammenhang in ihrem Text „Diskriminierungskritik als Bildungsinhalt: Chancen und Herausforderungen für die Hochschul-lehre im Lehramtsstudium“ das Dilemma der Reproduktion von Diskriminierung sowie die Gefahr der Erzeugung von Widerstand auf.

Im Rahmen einer österreichweiten Online-Befragung von Biologielehrkräften aus AHS und BHS erfassten *Michaela Panzenböck*, *Alexandra Marksteiner* und *Andrea Möller* die Einstellungen von Lehrpersonen zum Sexualunterricht im Allgemeinen sowie zu speziellen Themen und die Bedeutung der Lehramtsausbildung bzw. externer sexualpädagogischer Angebote. Ihre Ergebnisse verweisen auf ein großes individuelles Engagement der Lehrpersonen bezüglich Vorbereitung auf den Sexualunterricht

Mit Emotionsregulationstraining für Studierende des Lehramts Primarstufe beschäftigen sich *Peter Vogl*, *Michael Methlagl*, und *Barbara Hanfstingl* in ihrem Beitrag. Im Rahmen eines qualitativen Forschungsdesigns einer Interventionsstudie zeigen sie, welche Trainingsinhalte Studierende im Unterricht als hilfreich erleben.

Eine weitere interessante Perspektive im Bildungsbereich können wir im Beitrag von *Andreas Schreier* gewinnen, der sich mit den Möglichkeiten von Schulen, ein wertschätzendes und kommunikatives Arbeitsumfeld zu schaffen, beschäftigt. Er generiert Ansätze aus dem Blickwinkel angehender Lehrpersonen und versucht so einen Beitrag zur Attraktivierung des Arbeitsplatzes Schule zu leisten.

*Anastasiya Savran*, *Thomas Ballhausen*, *Hendrik Renneberg*, *Rolf Laven* und *Michael Hoch* führen uns mit ihrem Beitrag „Kreative Lernprozesse zwischen Kunst und Wissenschaft MOBILITY gestalten im Forschungsprojekt Cultural Collisions“ auf holistische Wege der Erarbeitung von Lerninhalten. Sie verweisen dabei auf deren motivationale und diversitätsschätzende Wirkung, stellen zahlreiche kreative, innovative Lösungsvorschläge vor und analysieren ihre gewonnen Erkenntnisse für die Praxis und Forschung.

Den Abschluss bildet ein Methodenbeitrag mit dem Titel *Eine Kurzanleitung zum qualitativen Forschen* von *Gundula Wagner*. Er soll Studierende beim Planen und Verfassen ihrer Masterarbeit unterstützen, indem er sehr anschaulich aufarbeitet, worauf es bei einer qualitativen Studie tatsächlich ankommt,

richtet sich aber auch an Betreuende, für die er ebenso eine hilfreiche Handreichung sein kann.

## Literatur

- Adorno, T. W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Biesta, G. (2011). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder: Paradigm.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *La Reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Humboldt, W. von (1793/2002). *Theorie der Bildung des Menschen*. In: Flitner, A., & Giel, K. (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden*. Bd. 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Mecheril, P. (2010) (Hrsg.). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge: Harvard University Press.
- OECD (2021). *The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic*. Paris: OECD-Publishing.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Solga, H. (2005). *Bildung und soziale Ungleichheit: Zur Bedeutung von Bildungsarmut in modernen Gesellschaften*. Frankfurt a.M.: Campus.

Wir wünschen eine anregende Lektüre!

Christian Fridrich Helga Grössing Harald Knecht Gundula Wagner Christian Fridrich,

Mag. Dr. habil.; Hochschulprofessor für Geographische und Sozioökonomische Bildung, Bereichsordinator für Forschung an der Pädagogischen Hochschule Wien, Privatdozent an der Universität Graz und Lehrbeauftragter an der Universität Wien. Mitherausgeber von wissenschaftlichen Reihen bei Springer sowie der Reihe Forschungsperspektiven der Pädagogischen Hochschule Wien.

Kontakt: christian.fridrich@phwien.ac.at

Helga Grössing, Mag. BEd; Lehramt für Sekundarstufe I, Studium der Soziologie und Pädagogik an der Universität Wien, Mediatorin; Mitherausgeberin der Reihe Forschungsperspektiven der Pädagogischen Hochschule Wien.

Kontakt: helga.grossing@phwien.ac.at

Harald Knecht, BA BEd MA MA; Lehramt für Sekundarstufe I, Studium der Politikwissenschaft und Politischen Bildung an der Universität Wien und Universität Linz, Studium des Angewandten Wissensmanagement an der Hochschule Burgenland; Mitherausgeber der Reihe Forschungsperspektiven der Pädagogischen Hochschule Wien.

Kontakt: harald.knecht@phwien.ac.at

Gundula Wagner, Dr. MEd; Hochschulprofessorin für Schulpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der empirischen Forschungsmethoden; Lehrbeauftragte an der Universität Wien; Bereichsordinatorin für Forschung am Institut für Schulentwicklung, Leadership und Praxisschulen; Mitherausgeberin der Reihe Forschungsperspektiven der Pädagogischen Hochschule Wien.

Kontakt: gundula.wagner@phwien.ac.at



# Vorschulische und schulische Bildung



# Co-Teaching mit geteilter Klassenführung: Eine Fallstudie aus der Primarstufe

Helmuth Benda

## Abstract Deutsch

Diese Studie untersucht Co-Teaching mit geteilter Klassenführung in der Primarstufe. Mittels einer qualitativen Fallstudie wurden Lehrpersonen und Eltern zu Vorteilen und Herausforderungen der geteilten Klassenführung mit Bezug auf die Zusammenarbeit der beiden Lehrpersonen befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass Co-Teaching sich positiv auf die individuelle Förderung von Schüler\*innen auswirken kann, die Zusammenarbeit der Lehrpersonen unterstützt und zur Weiterentwicklung von Unterrichtsprozessen beiträgt. Herausforderungen ergeben sich in der Rollenverteilung und der zeitlichen Abstimmung der Lehrpersonen. Die Studie betont die Notwendigkeit gezielter Schulungen und langfristiger Forschung zur Weiterentwicklung des Modells.

## Stichwörter

Co-Teaching, geteilte Klassenführung, Primarstufe, qualitative Forschung, Unterrichtsorganisation, Lehrer\*innenkooperation

## Abstract English

This study examines co-teaching with shared classroom leadership in primary education. Using a qualitative case study, teachers and parents were interviewed about benefits and challenges of sharing a class and the teachers' collaboration. Results indicate that co-teaching can positively influence individual student support, enhance teacher collaboration, and contribute to the development of instructional processes. Challenges arise in the teachers' role distribution and time coordination. The study highlights the need for targeted teacher education continuous development as well as and long-term research to further refine the model.

## Keywords

Co-teaching, shared classroom leadership, primary education, qualitative research, instructional organization, teacher collaboration

## Zum Autor

Helmuth Benda, BEd MEd, Pädagogische Hochschule Wien, Institut Schulentwicklung, Leadership und Praxisschulen

Kontakt: [helmuth.benda@phwien.ac.at](mailto:helmuth.benda@phwien.ac.at)

## 1 Einleitung

Co-Teaching mit geteilter Verantwortung als Unterrichtsmodell gewinnt in der Primarstufe zunehmend an Bedeutung, insbesondere in der inklusiven und differenzierten Unterrichtsgestaltung (Friend & Cook 2010). Diese Studie untersuchte das subjektive Erleben von Lehrpersonen und Eltern in einer geteilten Klassenführung mit Co-Teaching, im Unterschied zu Modellen mit einer klassenführenden Lehrperson und einer Teamlehrperson, in einer ersten Schulstufe. Die zentrale Forschungsfrage lautete: Welche Aspekte des Unterrichts werden durch das Co-Teaching im Rahmen einer geteilten Klassenführung in der Primarstufe von Lehrpersonen und Eltern als förderlich wahrgenommen? Die Untersuchung basierte auf einer qualitativen Fallstudie und analysierte Herausforderungen sowie Potenziale dieser Lehrform (Mewald 2014).

## 2 Definition und Modelle des Co-Teachings

Co-Teaching wird als eine Unterrichtsform verstanden, in der zwei Lehrpersonen gemeinsam eine Lerngruppe unterrichten (Murawski & Swanson 2001). Es existieren verschiedene Modelle des Co-Teachings, die sich durch die Rollenverteilung zwischen den Lehrpersonen, durch die (räumliche) Aufteilung in Lerngruppen, oder durch die Aufteilung der Verantwortung unterscheiden. Scruggs et al. (2007) zählen folgende fünf Varianten auf:

- *One Teach, One Assist*: Eine Lehrperson leitet hauptverantwortlich den Unterricht, während die andere unterstützend tätig ist.
- *Parallel Teaching*: Die Klasse wird in zwei Gruppen geteilt, die parallel unterrichtet werden.
- *Station Teaching*: Die Schüler\*innen wechseln zwischen verschiedenen Stationen, die von den Lehrpersonen betreut werden.
- *Alternative Teaching*: Eine Lehrperson unterrichtet für einen bestimmten Zeitraum und zu einem bestimmten Thema eine kleine Lerngruppe außerhalb des Klassenraums.
- *Team Teaching*: Beide Lehrpersonen teilen sich die Verantwortung für den Unterricht gleichberechtigt und sind gleichzeitig und aktiv in das Unterrichtsgeschehen involviert.

Eine geteilte Klassenführung ist per Definition nach Scruggs et al. (2007) nur im *Team Teaching* vorgesehen, kann jedoch – mit Ausnahme der Variante *One Teach, One Assist* – auch in den anderen Modellen umgesetzt werden. Wenn also im vorliegenden Beitrag von Co-Teaching mit geteilter Klassenführung gesprochen wird, sind all jene Modelle gemeint, in denen eine gemeinsame Verantwortung umgesetzt werden kann. Verbleibt aber die Klassenführung nicht bei einer Lehrperson, sondern wird geteilt, erfordert dies eine klare Absprache und Aufteilung von Verantwortung zwischen den Beteiligten (Mewald 2014).

## 2.1 Vorteile und Herausforderungen

In allen Formen des Co-Teachings können Schüler\*innen gezielter gefördert werden. Forschungsergebnisse zeigen, dass Co-Teaching sich positiv auf die Unterrichtsqualität und die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen auswirken kann (Kricke & Reich 2016). Vorteile umfassen nach Chanmugam und Gerlach (2013):

- Erhöhung der Differenzierungsmöglichkeiten im Unterricht,
- Entlastung der Lehrpersonen durch Arbeitsteilung,
- Förderung der Kooperation und professionellen Weiterentwicklung,
- Verbesserung der Schüler\*innenbetreuung.

Co-Teaching bietet zahlreiche Vorteile für Lehrpersonen und Schüler\*innen. Eine der bedeutendsten Stärken liegt in der Möglichkeit, den Unterricht stärker zu differenzieren und den individuellen Bedürfnissen der Schüler\*innen gerecht zu werden (Kricke & Reich 2016). Durch die Zusammenarbeit zweier

Lehrpersonen können verschiedene didaktische Methoden parallel angewandt und unterschiedliche Lernstile besser berücksichtigt werden. Zudem ermöglicht die geteilte Verantwortung eine Entlastung der Lehrpersonen und reduziert den Stress durch alleinige Unterrichtsführung (Chanmugam & Gerlach 2013). Weitere Vorteile umfassen eine intensivere individuelle Betreuung der Schüler\*innen, eine erhöhte Flexibilität in der Unterrichtsgestaltung sowie eine stärkere Reflexion und Professionalisierung der Lehrpersonen (Mewald 2014).

Dennoch bestehen nach Kaplan (2012) mehrere Herausforderungen:

- Unklare Rollenverteilung zwischen den Lehrpersonen,
- Unterschiedliche Lehrstile und pädagogische Ansätze,
- Hoher Abstimmungsaufwand und Zeitbedarf für Planung.

Demzufolge bringt trotz der positiven Aspekte das Co-Teaching auch Herausforderungen mit sich. Eine klare Rollenverteilung ist essenziell, um Missverständnisse und Konflikte zwischen den Lehrpersonen zu vermeiden (Kaplan 2012). Wenn keine gemeinsame Unterrichtsstrategie entwickelt wird, können unterschiedliche Lehrstile und pädagogische Ansätze zu Reibungspunkten führen. Darüber hinaus erfordert das Co-Teaching eine enge Abstimmung und zusätzliche Planungszeit, was eine erhebliche Mehrbelastung für die Beteiligten bedeuten kann (Duran et al. 2021). Eine unzureichende institutionelle Unterstützung kann zudem die nachhaltige Umsetzung des Modells erschweren. Um diese Herausforderungen zu bewältigen, sind regelmäßige Reflexionsphasen und professionelle Weiterbildungen notwendig, um eine effektive Zusammenarbeit zu gewährleisten (Toman 2007).

## 2.2 Institutionelle Rahmenbedingungen für das Co-Teaching

Der institutionelle Rahmen spielt eine zentrale Rolle für die erfolgreiche Implementierung von Co-Teaching. Studien zeigen, dass eine klare schulische Verankerung sowie administrative Unterstützung hierfür entscheidend sind (Friend & Cook 2010). Zudem erfordert Co-Teaching eine gezielte Fortbildung der Lehrkräfte, um effektive Zusammenarbeit und Rollenverteilung sicherzustellen (Murawski & Lochner 2018).

### 3 Methode

Die vorliegende Untersuchung verfolgte einen qualitativen Forschungsansatz und nutzte eine ethnografische Fallstudie als methodologischen Rahmen (Glaser & Strauss 1967). Zusätzlich zur in der Einleitung beschriebenen Forschungsfrage wurden die folgenden Unterfragen formuliert, um die Hauptfrage weiter zu konkretisieren und die Datenerhebung gezielt zu steuern:

1. Welche spezifischen Vorteile und Herausforderungen treten bei der Durchführung von Co-Teaching in der geteilten Klassenführung auf?
2. Wie stellen sich die Rollen der Lehrpersonen im Rahmen einer geteilten Klassenführung dar?
3. Wie beschreiben Lehrpersonen und Eltern die Lern- und Entwicklungsprozesse der Schüler\*innen im Co-Teaching der geteilten Klassenführung?

Die Untersuchung wurde an einer Volksschule im Süden Wiens im Schuljahr 2019/20 durchgeführt. Die 1. Klasse bestand aus 25 Schüler\*innen, darunter 11 Mädchen und 14 Buben. Die Kinder sprachen eine Vielzahl an Erstsprachen, darunter Deutsch, Englisch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Türkisch, Tschetschenisch, Arabisch und Kurdisch. Viele der Kinder hatten Geschwister, von denen einige bereits die Schule besuchten. Fünf Kinder hatten bereits die Vorschulklasse besucht, darunter auch ein Einzelkind. Das Interesse und die Beteiligung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten am schulischen Erfolg ihrer Kinder variierten, war jedoch größtenteils vorhanden. Ziel war es, durch verschiedene qualitative Daten ein umfassendes Bild der Erfahrungen der Beteiligten zu gewinnen.

#### 3.1 Forschungsdesign

Das Untersuchungsdesign basiert auf einer ethnografischen Fallstudie, die tiefgehende Einblicke in das Erleben von Co-Teaching in einer ersten Schulstufe der Primarstufe ermöglichte. Diese Forschungsmethode erlaubt es, Kontexte, Interaktionen und subjektive Erfahrungen detailliert zu analysieren (Denzin & Lincoln 2005).

### 3.2 Datenerhebung

Die Daten wurden durch mehrere Methoden erhoben, um durch die Datentriangulation eine höhere Objektivierung zu gewährleisten. Die nachfolgende Übersicht 1 gibt einen Überblick.

Methoden	Anzahl	Details
Teilnehmende Beobachtung	11	Beobachtungen in Unterrichtssequenzen und in Pausen
Leitfadengestütztes Interview	7	1 Lehrperson, 6 Eltern bzw. Erziehungsbeauftragte
Forschungstagebuch	44	Beobachtungsnotizen analysiert

Übersicht 1: Art der Erhebungsmethoden (Quelle: eigene Darstellung)

- *Teilnehmende Beobachtung*: Über einen Zeitraum von mehreren Wochen wurden Unterrichtseinheiten vom Autor beobachtet, wobei besonderes Augenmerk auf die Interaktion der Lehrpersonen, die Rollenverteilung und die Unterrichtsgestaltung gelegt wurde.
- *Leitfadengestützte Interviews*: Der Autor führte Interviews mit den beteiligten Lehrpersonen sowie mit Eltern durch, um deren Wahrnehmung des Co-Teaching-Modells zu erfassen. Die Interviews wurden transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet.
- *Forschungstagebuch*: Reflexionen und Beobachtungen während des Forschungsprozesses wurden vom Autor in einem Tagebuch dokumentiert, um informelle Interaktionen und subjektive Wahrnehmungen festzuhalten.

### 3.3 Datenanalyse

Die gesammelten Daten wurden mit der Constant Comparative Method (Charmaz 2006) analysiert. Mit dieser Technik aus der Grounded Theory, die den Vergleich und die Kategorisierung von Mustern und Themen ermöglicht (Glaser & Strauss 1967), erfolgte die Analyse in mehreren Schritten:

1. Offenes Kodieren: Erste Kategorien wurden aus den transkribierten Daten abgeleitet.
2. Axiales Kodieren: Beziehungen zwischen den Kategorien wurden herausgearbeitet.

3. Selektives Kodieren: Zentrale Themen wurden identifiziert und in den theoretischen Rahmen eingeordnet.

Um die Glaubwürdigkeit der Ergebnisse weiter zu stärken, wurde eine Triangulation (Altrichter et al. 2018) der Daten aus unterschiedlichen Quellen angewandt, indem Beobachtungen, Interviews, Dokumentenanalysen und Befunde aus der Literatur miteinander verglichen wurden. Die Interviews mit Eltern und der Lehrperson wurden mit den Abkürzungen „EoE1“, „EoE2“, „LP1“ usw. gekennzeichnet, wobei „EoE“ für „Eltern von neu eingeschulten Kindern“ steht, „LP“ für „Lehrperson“ und die Nummer die spezifische Interviewperson bezeichnet. Für die Forschungstagebuch-Einträge wird „FTB“ verwendet, was für „Forschungstagebuch“ steht. Diese Abkürzungen dienen der Anonymisierung der Daten und ermöglichen eine strukturierte Bezugnahme auf die Quellen.

## 4 Ergebnisse

Die Analyse der Daten ergab, dass Co-Teaching mit geteilter Klassenführung sowohl von Lehrpersonen als auch von Eltern als vorteilhaft wahrgenommen wurde. Die zentralen Vorteile umfassten demnach:

- *Intensivere individuelle Betreuung der Schüler\*innen:* Eine Mutter (EoE1) berichtete: „Er geht gerne in die Schule und erzählt immer so positive Sachen“ (Interview, EoE1), was die Wahrnehmung der positiven Auswirkungen des Co-Teaching auf die Schüler\*innen untermauert.
- *Entlastung der Lehrpersonen durch Arbeitsteilung:* Die Lehrpersonen beschrieben die Zusammenarbeit als eine Erleichterung. Eine Lehrperson sagte: „[...] es ist wirklich für jeden, der da mitmacht, eigentlich eine Bereicherung, weil man neue Blickwinkel bekommt, neue Ideen und nicht so festgefahren sein kann“ (Interview, LP1). Dies zeigt, wie die Arbeitsteilung die Belastung der Lehrpersonen verringert und den Unterricht bereichert.
- *Stärkung der professionellen Zusammenarbeit und Reflexion:* Der tägliche Austausch zwischen den Lehrpersonen wurde als äußerst wertvoll angesehen. Ein Lehrer notierte im Forschungstagebuch: „Der tägliche Austausch über Erlebnisse und Auffälligkeiten der Kinder half, besser auf deren Bedürfnisse einzugehen“ (FTB 11.02.2020).
- *Erhöhte Flexibilität in der Unterrichtsgestaltung:* Die Möglichkeit, sich auf spezifische Fachgebiete zu konzentrieren, wurde von den Lehrpersonen

als Vorteil beschrieben. Eine Lehrperson erklärte: „Durch die klare Trennung der Fächer konnten wir uns tiefer in unsere Themen vertiefen“ (FTB 14.05.2020).

Gleichzeitig wurden Herausforderungen identifiziert:

- *Notwendigkeit einer klaren Rollenverteilung und Kommunikation:* Die Lehrpersonen berichteten, dass die Rollenverteilung zu Beginn nicht immer klar war. Eine Lehrperson sagte: „Es ist wichtig, dass sich beide Lehrpersonen mit den Aufgaben identifizieren können, ohne dass es unauthentisch wirkt“ (Interview, LP1), was auf die Bedeutung einer klaren und authentischen Kommunikation hinweist.
- *Zeitaufwand für Abstimmungen und Planung:* Die Notwendigkeit für regelmäßige Besprechungen und die Zeit, die für die Planung aufgewendet wird, wurde als herausfordernd empfunden. Eine Lehrperson stellte fest: „Es ist wirklich wichtig, sich nach dem Unterricht regelmäßig Zeit zu nehmen, um alles zu besprechen, damit sich keine Probleme aufstauen“ (FTB 11.02.2020).
- *Unterschiedliche Lehrstile und didaktische Vorstellungen:* Es gab Hinweise darauf, dass unterschiedliche didaktische Ansätze von den Lehrpersonen als bereichernd, aber auch als Herausforderung wahrgenommen wurden. Eine Mutter sagte: „Es erklärt ja doch jeder anders, und das hilft meinem Kind, es auf verschiedene Weisen zu verstehen“ (Interview, EoE2), was zeigt, wie verschiedene Lehrstile unterschiedliche Lernmöglichkeiten bieten.

In den Beobachtungen und Interviews zeigte sich ein klares Bild der Vorteile und Herausforderungen des Co-Teachings. Die positiven Rückmeldungen über die individuelle Betreuung und die Entlastung durch Arbeitsteilung verstärkten den Eindruck, dass das Modell sowohl den Lehrpersonen als auch den Schüler\*innen zugutekommt. Allerdings wurde auch der Zeitaufwand für Planung und Abstimmungen und die Notwendigkeit einer klaren Rollenverteilung als Herausforderung identifiziert. Es wurde mehrfach betont, dass die Kommunikation zwischen den Lehrpersonen eine zentrale Rolle spielt, um das Modell erfolgreich umzusetzen.

## 5 Interpretation & Diskussion

Die Ergebnisse dieser Studie verdeutlichen, dass Co-Teaching in einer ersten Schulstufe vielfältige Potenziale bietet, aber auch Herausforderungen mit sich bringt. Die qualitative Analyse zeigte, dass insbesondere die enge Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen als förderlich für die Unterrichtsgestaltung wahrgenommen wurde. Die gemeinsame Planung und Reflexion führte zu einer bewussteren und flexibleren Unterrichtspraxis, wodurch die Lehrpersonen in der Lage waren, gezielter auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler\*innen einzugehen. Eine Lehrperson erklärte im Interview: „Es ist wirklich für jeden, der da mitmacht, eigentlich eine Bereicherung, weil man neue Blickwinkel bekommt, neue Ideen und nicht so festgefahren sein kann“ (Interview, LP1). Dies deckt sich mit den Erkenntnissen von Scruggs et al. (2007), die betonen, dass Co-Teaching zur Förderung differenzierter Lernangebote beiträgt.

Ein zentrales Ergebnis der Studie ist, dass Schüler\*innen mit besonderem Förderbedarf durch das Co-Teaching vermehrt individuelle Unterstützung erhielten. Beobachtungen und Interviews zeigten, dass sich die Schüler\*innen durch die Anwesenheit von zwei Lehrpersonen sicherer fühlten und mehr Gelegenheiten zur individuellen Betreuung erhielten. Eine Mutter berichtete: „Er geht gerne in die Schule und erzählt immer so positive Sachen“ (Interview, EoE1), was die Wahrnehmung der positiven Auswirkungen des Co-Teachings auf die Schüler\*innen untermauert. Lehrpersonen berichteten zudem, dass sie durch den kollegialen Austausch neue didaktische Perspektiven gewinnen konnten, was ihre eigene professionelle Weiterentwicklung positiv beeinflusste. Dies wird auch in der Literatur als Innovationspotential beschrieben (Friend & Cook 2010).

Die Literatur beschreibt jedoch auch Herausforderungen, insbesondere im Bereich der Rollenverteilung. Einige Lehrpersonen empfanden die Zusammenarbeit zunächst als herausfordernd, da keine klaren Absprachen zur Unterrichtsplanung und -durchführung existierten. Dies führte teilweise zu Unsicherheiten und Konflikten, insbesondere wenn unterschiedliche didaktische Ansätze aufeinandertrafen (Kaplan 2012). Ein Beispiel aus den Interviews verdeutlicht dies: „Es ist wichtig, dass sich beide Lehrpersonen mit den Aufgaben identifizieren können, ohne dass es unauthentisch wirkt“ (Interview, LP1). Eltern äußerten ebenfalls Bedenken hinsichtlich der Verantwortlichkeiten, da nicht immer ersichtlich war, welche Lehrkraft für bestimmte Bereiche

zuständig war. Diese Unsicherheiten verdeutlichen die Notwendigkeit klarer Strukturen und Rollenverteilungen innerhalb des Co-Teaching-Ansatzes.

Ein weiterer zentraler Aspekt, der in der Fallstudie sichtbar wurde, war die zeitliche Belastung der Lehrpersonen. Die Analyse der Interviews zeigte, dass die gemeinsame Unterrichtsplanung einen erheblichen Mehraufwand bedeutete, der nicht immer durch institutionelle Rahmenbedingungen abgedeckt wurde. Eine Lehrperson stellte fest: „Es ist wirklich wichtig, sich nach dem Unterricht regelmäßig Zeit zu nehmen, um alles zu besprechen, damit sich keine Probleme aufstauen“ (FTB 11.02.2020). Dies deckt sich mit den Erkenntnissen von Mehrenberg (2019), die zeigen, dass effektives Co-Teaching zusätzliche Zeitressourcen erfordert, die im schulischen Alltag nicht immer ausreichend zur Verfügung stehen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Co-Teaching in einer ersten Schulstufe erhebliche Potenziale für die Unterrichtsqualität und die Schüler\*innenbetreuung bietet. Gleichzeitig zeigt sich, dass eine erfolgreiche Umsetzung klare Strukturen, gezielte Fortbildung und institutionelle Unterstützung erfordert. Die vorliegenden Ergebnisse bieten wichtige Anhaltspunkte für die Weiterentwicklung von Co-Teaching-Modellen im schulischen Kontext und legen nahe, dass langfristige Forschung notwendig ist, um nachhaltige Implementierungsstrategien zu entwickeln.

## 6 Ausblick

Die vorliegende Fallstudie liefert wertvolle Erkenntnisse zur Praxis des Co-Teachings mit geteilter Klassenführung. Für zukünftige Forschung bietet sich eine longitudinale Untersuchung an, um langfristige Effekte auf die Lernleistung der Schüler\*innen und die berufliche Entwicklung der Lehrpersonen zu analysieren (Murawski & Lochner 2018). Zudem könnte die Anwendung des Co-Teaching-Modells in anderen Bildungskontexten weiter untersucht werden (Kaplan 2012). Eine stärkere Verknüpfung von Theorie und Praxis durch kontinuierliche Fortbildungsmaßnahmen und wissenschaftliche Begleitung könnte die Implementierung von Co-Teaching nachhaltig verbessern. Insgesamt scheint das Co-Teaching mit geteilter Klassenführung für Lehrpersonen wie auch für Lernende mehr Vorteile als Herausforderungen zu bringen, was bei der Einführung von neuen Lehrpersonen in das Berufsleben oder der

Bewältigung herausfordernder Klassensituationen (z. B. Mehrsprachigkeit, Inklusion . . .) vorteilhaft sein könnte.

## Literatur

- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 5. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Chanmugam, A. & Gerlach, B. (2013). A co-teaching model: A response to students with diverse learning needs. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 2(1), 1–15.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage Publications
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research*. 3. Aufl. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Duran, L., Brunvand, S., Ellsworth, J. & Sendry, J. (2021). Co-teaching strategies for student success in inclusive classrooms. *Education Sciences*, 11(3), 79.
- Friend, M. & Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. 7. Aufl. Boston: Pearson.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley: Sociology Press.
- Kaplan, S. N. (2012). Co-teaching: Collaboration for a more inclusive classroom. *Teaching Exceptional Children*, 44(3), 8–15.
- Kricke, M. & Reich, K. (2016). *Teamteaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens*. Weinheim: Beltz.
- Mehrenberg, R. L. (2019). Co-teaching and its impact on student engagement. *Journal of Inclusive Education*, 24(2), 121–135.
- Mewald, C. (2014). Teaching as a team – more than just team teaching Collaborative teaching and learning in teacher education. *Re&E-SOURCE*, 2. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/66/>
- Murawski, W. W. & Lochner, W. W. (2018). Beyond co-teaching basics: A data-driven, no-fail model for continuous improvement. *Educational Leadership*, 75(4), 30–35.
- Murawski, W. W. & Swanson, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258–267.
- Toman, H. (2007). *Classroom-Management. Praxishilfen für das Classroom-Management*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416.



# Offene Ohren –Volksschulalltag als akustische Belastung? Eine deskriptive Studie zur Situation in Niederösterreich

Christiane Gesierich

## Abstract Deutsch

Der vorliegende Beitrag präsentiert Teilergebnisse einer größeren Studie zur Hörerziehung in der Volksschule, im Rahmen derer auch Daten zur akustischen Belastung von  $N = 373$  Lehrkräften an niederösterreichischen Volksschulen erhoben wurden. Von Interesse war hier die Fragestellung, wie häufig Lehrkräfte den Volksschulalltag als akustisch belastend empfinden. Die deskriptiv ausgewerteten Daten zeigen, dass unabhängig von Alter und Dienstjahren mehr als die Hälfte der Lehrkräfte den Volksschulalltag sehr häufig als akustisch belastend empfinden, wobei dies bei einem Viertel sogar mehrmals täglich zutrifft. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf ein weiteres Erkenntnisinteresse im Rahmen nachfolgender Studien.

## Schlüsselwörter

Gehör, akustische Belastung, Volksschule, Lehrkräfte

## Abstract English

This article presents partial results from a larger study on auditory education in elementary schools, which also collected data on acoustic stress among  $N = 373$  teachers in elementary schools in Lower Austria. The question of interest was how often teachers perceive everyday life in elementary schools as acoustically stressful. The descriptively evaluated data show that, regardless of age and years of service, more than half of teachers very often find everyday life in elementary schools acoustically stressful, with a quarter even finding this to be the case several times a day. The article concludes with an outlook on further research interests in the context of subsequent studies.

## Keywords

Hearing, acoustic stress, elementary school, teachers

## Zur Autorin

Christiane Gesierich, Prof. Mag. art., B.A. PhD, Pädagogische Hochschule Wien, Institut Professionalisierung im Bereich Elementar- und Primarbildung (I:PEP)

Kontakt: [Christiane.Gesierich@phwien.ac.at](mailto:Christiane.Gesierich@phwien.ac.at)

## 1 Der Gehörsinn als Sensor für akustische Reize

Das menschliche Gehör ist ein hochkomplexes und sensibles Sinnesorgan, das aus mehreren Teilen besteht. Es setzt sich aus dem äußeren Ohr, dem Mittelohr und dem Innenohr zusammen, wobei jedem Teil eine eigene Aufgabe im Hörvorgang zuteilwird (Menche 2012, S. 167ff.). Das sich im Innenohr befindende Corti-Organ, das Schallreize in Nervenimpulse umsetzt (Rötter 2005, S. 35), beschrieb der Physiologe Karl-Heinz Plattig als das empfindlichste Sinnesorgan des menschlichen Organismus (Plattig 1995, Sp. 1078). Zur Empfindlichkeit kommt eine hohe Differenzierungsmöglichkeit in Bezug auf das zeitliche Eintreffen und das Erkennen der Eigenschaften des Schalls hinzu, über die sich der Psychologe Stefan Kölsch wie folgt äußerte: „The human ear has striking abilities of detecting and differentiating sounds. It is sensitive to a wide range of frequencies as well as intensities and has an extremely high temporal resolution“ (Koelsch 2012, S. 3). Da das Gehör über eine derart hohe Sensibilität und Aufnahmefähigkeit verfügt, kann es auch zu Situationen kommen, die das empfindliche und hochkomplexe Sinnesorgan belasten. Wie der Hörforscher und -pädagoge Raymond Murray Schafer ausführte, veränderte sich unsere akustische Umwelt, also jene der sogenannten modernen Zivilisation, dahingehend, dass sie durch den zunehmenden Einsatz von Maschinen geräuschvoller wurde. Er warnte vor, durch selbstproduzierten Lärm ausgelöst, Hörstürzen und Ohrgeräuschen und fragte sich, ob es neben den physiologischen Gefahren auch mögliche psychologische Auswirkungen von Lärm auf das Hören geben könnte (Schafer 2002, S. 14). Doch wie kann Lärm definiert und beschrieben werden?

## 1.1 Lärm – eine Begriffsbestimmung

Schafer (2002) beschäftigte sich unter anderem mit der Entwicklung des Lärmbegriffs. Als Kanadier verwendete er dazu den englischen Begriff *noise*, wobei in diese Auseinandersetzung sein musikalischer Background als Musikpädagoge und Komponist miteinflusst. Seinen Ausführungen zufolge gibt es vier Bedeutungszuordnungen von *noise*: (1) unerwünschter Laut, (2) nicht musikalischer Laut, (3) jegliches laute Schallereignis und (4) Störungen in der Signalübertragung. Die bis heute zufriedenstellendste Definition ist *unerwünschter Laut*, wodurch *noise* zu einem subjektiven Begriff wird, denn „des einen Musik kann des anderen Lärm sein“ (Schafer 2002, S. 299). Dennoch gibt es innerhalb einer Gesellschaft im Sinne eines Kollektivs von Menschen mit gleicher sozialer und kultureller Prägung tendenziell überwiegend Übereinstimmung in Bezug auf unerwünschte Laute. Die Gesetzgebung bezieht sich auf Dezibel (dB)<sup>1</sup> um Grenzen für unerwünscht lauten Schall zur Bewahrung vor Gehörschäden festzulegen. Schafer merkte kritisch an, dass nicht alle unerwünschten Laute zwingend in einem hohen dB-Bereich liegen müssen (Schafer 2010, S. 298–302). Der Hör- und Lärmforscher August Schick wies in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es im Bereich der Schallwirkungsforschung zwar bereits international vergleichbare subjektive Skalen gibt, es jedoch von individuellen, sozio-kulturellen und biologischen Faktoren abhängt, ob ein Mensch einen Schallreiz als Lärm empfindet, da Lautstärke von Mensch zu Mensch anders wahrgenommen wird (Langer 2003). Neben der hörenden Person selbst und deren Einstellung zum Geräusch bzw. zur Schallquelle hängt es auch beispielsweise vom Ort, dem Zeitpunkt, dem Schalldruckpegel und der Frequenz ab, ob eine Geräuschquelle als Lärm empfunden wird (Bundesministerium 2006, S. 8). Laut dem Deutschen Institut für Normung ist bei der Begriffsdefinition von *Lärm* über die Jahre 1959 bis 2009 eine Verschiebung zugunsten der subjektiven Wahrnehmung zu bemerken: Von der Definition im Jahr 1959, laut der es sich bei Lärm um *Schall* handelte, der eine Störung der Stille oder einer gewollten Schallaufnahme darstellte und zu einer Belästigung oder gesundheitlichen Störung führte, entwickelte sich der

---

<sup>1</sup> Die Lautstärke eines Geräusches wird in Dezibel (dB) angegeben. Es handelt sich hierbei um die Einheit des Schalldruckpegels, wobei 0 dB die Wahrnehmbarkeitsschwelle darstellt (Bundesministerium 2006).

Begriff im Jahr 1969 zum *Hörschall*<sup>2</sup> mit der eben beschriebenen Wirkung. Im Jahre 2009 wurde Lärm als *unerwünschter* Hörschall bzw. als Hörschall, der stört, belästigt, beeinträchtigt oder Schäden herbeiführen kann, definiert, wobei bei dieser Definition neben dem Wort Lärm auch das englische Pendant *noise* angeführt wurde (Fischer 2019, S. 103f.).

## 1.2 Auswirkungen von Lärm

Die Begriffsdefinition des Deutschen Instituts für Normung zu *Lärm* aufgreifend, wird nachstehend ein kurzer Überblick zum Zusammenhang mit gesundheitlichen Störungen des Gehörsinns gegeben:

Eine Dauerbelastung von 85 dB kann bereits Hörschäden zur Folge haben. Die Schmerzgrenze liegt bei 120 bis 130 dB, wobei eine Knalleinwirkung von 125 dB bereits zu einer dauerhaften Schädigung des Gehörs führen kann. Im Zusammenhang mit Angaben in dB ist Folgendes zu beachten: Die in dB gemessene Lautstärke verdoppelt sich nicht linear, sondern subjektiv etwa alle 6 dB, was bedeutet, dass 120 dB nicht doppelt, sondern etwa zehnmal so laut erlebt werden wie 60 dB (Bigenzahn 1997, S. 301).

Doch Lärm kann nicht nur den Gehörsinn negativ beeinträchtigen: Untersuchungen des deutschen Bundesumweltamtes zeigten, dass achtzehn Prozent der Bevölkerung einem erhöhten Risiko von Herz- und Kreislauferkrankungen durch einen verkehrsbedingten Lärmpegel von über 65 dB ausgesetzt sind (Liedtke 2006, S. 185).

Außerdem kann Lärm Konzentrationsstörungen zur Folge haben, was vor allem im Zusammenhang mit Arbeits- und Lernorten problematisch ist: Der Psychologe Marc André Günther erfasste im Rahmen seiner Diplomarbeit unter anderem die Lärmsituation in steirischen Volksschulklassen. Dafür führte er unter anderem sechzehn Schallpegel- und Nachhallzeitmessungen in dreizehn steirischen Volksschulen durch und befragte 139 Volksschullehrkräfte mittels Fragebogen (Günther 2013). „Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der gemessene [...] Dauerschallpegel während des Unterrichts<sup>3</sup> die empfohlenen und vorgeschriebenen Werte übersteigt, aber die Überschreitung für eine Gehörgefährdung der VolksschullehrerInnen nicht erreicht. Die

---

<sup>2</sup> Anzumerken ist an dieser Stelle das Einbinden der Silbe *Hör* in das Wort *Schall*.

<sup>3</sup> Der Mittelwert des kontinuierlichen Hintergrundgeräuschpegels, der aus den sechzehn Messungen während der Unterrichtszeit resultierte, betrug 68,16 dB(A) (Günther 2013, S. 45).

Nachhallzeiten liegen bei mehr als einem Drittel der gemessenen Volksschulklassen über dem Toleranzbereich der optimalen Nachhallzeiten. Es liegen somit weder optimale Voraussetzungen für die Lern- und Entwicklungsprozesse der SchülerInnen noch für die Arbeitstätigkeit der VolksschullehrerInnen vor“ (ebd., S. 64). Der Nachhall, der die wichtigste Kenngröße der Akustik darstellt, entspricht der Nachklingzeit eines Schallereignisses, welche in Sekunden angegeben wird. Bleiben Geräusche zu lange im Raum, ist von einer langen Nachhallzeit die Rede. Diese begünstigt eine Steigerung des Lärmpegels (Kutting 2011, S. 58). Zudem ist das Ohr durch einen Unterricht in Klassenzimmern mit großer Nachhallzeit einem enormen Stress ausgesetzt, da die Sprachverständlichkeit durch die akustischen Gegebenheiten leidet (Langer 2003).

Eine schlechte Raumakustik kann nicht nur negative Auswirkungen auf die Sprachverständlichkeit haben, sondern auch das Auftreten von Kopfschmerzen begünstigen und darüber hinaus bei Lehrkräften zu Stimmproblemen führen, was eventuell in weiterer Folge Arbeitsunfähigkeit verursacht (Kamps & Oberdörster 2002, S. 98f.).

Auch Klante, Meis und Schick (2002, S. 19) wiesen darauf hin, dass die Lärmbelastung in Schulen laut internationaler Studien oftmals über den zumutbaren Grenzen der Lehrkräfte liegt, was von Huber und Kahlert untermauert wurde: „So empfinden sie [Lehrer\*innen, *Anm. d. Verf.*] zum Beispiel Schüler, die in einem halligen Raum unterrichtet werden, als lauter. [...] Die Lärmbelastung wirkt somit nicht nur auf die mentalen Leistungen der Kinder, wie Sprachverarbeitungsprozesse, Kurzzeitgedächtnis, Aufmerksamkeit und Konzentration, sondern auch auf die psychische Verfassung von Lehrkräften. Unbestritten ist auch die Wirkung von Lärm auf das soziale Klima: Lärm fördert Aggression“ (Huber & Kahlert 2002, S. 12).

Auch Tiesler (2002, S. 72) führte an, dass die Geräuschkulisse in der Volksschule oft den für geistige Arbeit empfohlenen Pegel von 55 dB übersteigt, und es folglich zu Konzentrationsproblemen und Ermüdungserscheinungen kommen kann. Lärm zählt zu einer weit verbreiteten Belastung im Lehrberuf. Festzuhalten ist in diesem Zusammenhang, dass die Lärmtoleranz mit zunehmendem Alter und der steigenden Zahl an Dienstjahren sinkt (ebd. S. 62). Auch Ziegler führte in ihrem Beitrag zu den Visionen, Wünschen, Ängsten und Befürchtungen von Wiener Lehrkräften im Alter 55+ an: „Viele ältere Kolleginnen und Kollegen nehmen Lärm in den Klassen und in den Pausen als immer belastend wahr“ (Ziegler 2016, S. 191).

## 2 Forschungsdesign

Angeregt durch die Studie von Günther (2013) an steirischen Volksschulen wurden im Rahmen einer größeren Studie zur Hörerziehung in der Volksschule (Gesierich 2024) auch Daten zur akustischen Belastung von Lehrkräften an niederösterreichischen Volksschulen erhoben. Ziel des vorliegenden Beitrags ist die Beantwortung folgender Forschungsfrage: *Wie oft empfinden niederösterreichische Volksschullehrkräfte den Volksschulalltag als akustisch belastend?*

### 2.1 Durchführung der Untersuchung

Durchgeführt wurde eine Online-Befragung, deren Link den Schulleitungen mit der Bitte um Weiterleitung an die jeweiligen Lehrkräfte ihres Standorts im Oktober 2019 übermittelt wurde. Ein Pretest in Form eines Probedurchlaufes des Fragebogens hatte im April/Mai 2019 im Salzburger Schulbezirk Pongau stattgefunden.

Die Entscheidung für eine Onlinebefragung fiel aufgrund der gleichzeitigen Erreichbarkeit aller niederösterreichischen Volksschullehrkräfte, die zeitunabhängig und freiwillig an der Befragung teilnehmen konnten. Zudem konnte durch die Nutzung eines Online-Umfragetools im Sinne der Nachhaltigkeit eine große Papierflut vermieden werden (Konrad 2015, S. 54).

Zum Zeitpunkt der Aussendung des Umfragelinks im Oktober 2019 gab es 643 Volksschulen mit 6.628 Lehrkräften in Niederösterreich. An der quantitativen Datenerhebung im Oktober und November 2019 nahmen insgesamt  $N = 484$  niederösterreichische Lehrkräfte teil. Da nicht bekannt ist, ob tatsächlich alle 6.628 Lehrkräfte von der Umfrage von ihren Schulleitungen erfahren haben, gestaltet sich die Berechnung der Rücklaufquote schwierig. Da für den vorliegenden Beitrag nur jene Lehrkräfte für die Datenauswertung relevant sind, die die Fragen zur akustischen Belastung im Volksschulalltag beantwortet haben, können von den 484 Datensätzen  $N = 373$  für die Auswertung übernommen werden, was einem Prozentsatz von 77,1 entspricht. Wird davon ausgegangen, dass tatsächlich alle 6.628 Volksschullehrkräfte den Umfragelink erhalten haben, beträgt die Rücklaufquote 7,3 %, wobei 5,6 % die Fragen zur subjektiven akustischen Belastung beantwortet haben.

## 2.2 Beschreibung des Erhebungsinstruments

Beim Erhebungsinstrument handelte es sich um einen vollstandardisierten Fragebogen mit unterschiedlichen Frageformaten (Einfach- und Mehrfachantwortmöglichkeiten sowie Felder mit selbst einzutragenden Zahlenwerten). Laut den Empfehlungen von Döring und Bortz (2016, S. 239f.) wurde gleich zu Beginn des Fragebogens die Zusicherung zur Wahrung der Anonymität gegeben, um der Tendenz, sozial erwünschte Antworten zu erhalten, entgegenzusteuern. Dies wurde zusätzlich durch den darauffolgenden Hinweis unterstrichen, der da lautete: „Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten; es geht um Ihre individuellen Erfahrungen als Volksschullehrkraft“.

Zur Ermittlung von Häufigkeiten wurde bei der Fragebogengestaltung bewusst keine abstrakte Häufigkeitsratingskala verwendet, da sie den Nachteil einer fehlenden Konkretisierung aufgewiesen hätte. Was Personen jeweils unter Formulierungen wie beispielsweise „oft“ verstehen, wäre nicht nachvollziehbar gewesen (Döring & Bortz, S. 247). Aus diesem Grund wurden die zu erfassenden Zeiträume konkretisiert und bei der Frage nach der Häufigkeit des Empfindens des Volksschulalltages als akustische Belastung wie folgt formuliert: „mehrmals täglich“, „einmal täglich“, „mehrmals in der Woche“, „einmal in der Woche“, „mehrmals im Monat“, „einmal im Monat“, „mehrmals im Semester“, „einmal im Semester“, „mehrmals im Schuljahr“, „einmal im Schuljahr“, „mehrmals in 4 Schuljahren“, „einmal in 4 Schuljahren“, „weniger als einmal in 4 Schuljahren“, „nie“. Der Zeitabschnitt von vier Schuljahren wurde bewusst gewählt: Es handelt sich dabei um die Dauer der Ausbildungszeit einer Volksschulklasse vom Schuleintritt bis zum Schulabschluss.

## 2.3 Auswertung

Die Auswertung der soziodemographischen Daten sowie jener Daten zum subjektiven akustischen Belastungserleben der Lehrkräfte im Volksschulalltag erfolgte mithilfe des Tabellenkalkulationsprogrammes Excel sowie des Statistikprogrammes SPSS, wobei zunächst eine entsprechende Datenmatrix erstellt wurde. Nach Auswertung der numerischen Datenwerte wurden die Ergebnisse mittels deskriptiver Statistik in Form von Häufigkeitstabellen und grafischen Darstellungen aufbereitet.

### 2.3.1 Beschreibung der Stichprobe

Hinsichtlich des soziodemographischen Hintergrundes lässt sich festhalten, dass der Großteil der befragten Personen (97,1 %) biologisch weiblich und demgegenüber 2,9 % der befragten Lehrkräfte biologisch männlich ist.

Die in einem freien Textfeld einzeln erhobenen Geburtsjahre wurden zur übersichtlicheren Darstellung in Fünfjahresschritten zusammengefasst, wobei der letzte Zeitabschnitt eine Ausnahme bildet: Da keine der im Datensatz erfassten Personen nach dem Jahr 1997 geboren wurde, wurde der Zeitabschnitt entsprechend angepasst (siehe Übersicht 1). Die gesamte erfasste Zeitspanne der Geburtsjahre umfasst die Jahre 1955 bis 1997, wobei zwei Teilnehmende kein Geburtsjahr angegeben haben und etwas mehr als ein Drittel der befragten Personen (36,5 %) zwischen 1965 und 1974 geboren wurde. In Folge war zum Zeitpunkt der Befragung ohne Kenntnis des genauen Geburtsdatums, das zur Wahrung der Anonymität der befragten Personen, nicht erfasst wurde, die jüngste teilnehmende Person 22 und die älteste teilnehmende Person 64 Jahre alt. Zwei Teilnehmende haben keine Angaben getätigt.

	N	%
1955-1959	32	8,6%
1960-1964	54	14,5%
1965-1969	70	18,8%
1970-1974	66	17,7%
1975-1979	51	13,7%
1980-1984	33	8,8%
1985-1989	21	5,6%
1990-1994	37	9,9%
1995-1997	7	1,9%
k.A.	2	0,5%

Übersicht 1: Geburtsjahr der Proband\*innen (Quelle: eigene Darstellung)

Da nicht ausgeschlossen werden kann, dass die eine oder andere befragte Volksschullehrkraft vor ihrer Lehrtätigkeit bereits einer anderen beruflichen Beschäftigung nachgegangen ist, wurde der Beginn der Unterrichtstätigkeit in einem freien Textfeld einzeln erhoben. Der genannte Zeitraum liegt im Bereich 1977 bis 2019. Somit reicht die Bandbreite von Lehrkräften mit 42 Dienstjahren bis hin zu Lehrkräften im ersten Unterrichtsjahr. Zur besseren Übersicht wurden die erhobenen Daten in Fünfjahresabschnitten zusammengefasst, wobei niemand vor 1977 zu unterrichten begonnen hat und der Zeit-

abschnitt folglich entsprechend angepasst wurde (siehe Übersicht 2). Etwa ein Drittel der befragten Personen (32,7 %) hat die Lehrtätigkeit in den Jahren 1990 bis 1999 begonnen. Vier Teilnehmende haben keine Angaben getätigt.

	N	%
1977-1979	21	5,6%
1980-1984	37	9,9%
1985-1989	51	13,7%
1990-1994	66	17,7%
1995-1999	56	15,0%
2000-2004	38	10,2%
2005-2009	28	7,5%
2010-2014	34	9,1%
2015-2019	38	10,2%
k.A.	4	1,1%

Übersicht 2: Beginn der Lehrtätigkeit (Quelle: eigene Darstellung)

### 2.3.2 Darstellung der Ergebnisse der akustischen Belastung

Wie in Kapitel 1.2 erläutert, kann der Schulalltag von Lehrkräften als akustisch belastend erlebt werden. Dass dies auch in den Volksschulen in Niederösterreich der Fall ist, zeigen die nachfolgenden Ergebnisse: Mehr als ein Viertel der befragten Volksschullehrkräfte (26,0 %) empfindet den Volksschulalltag mehrmals täglich als akustisch belastend. 22,8 % haben diesen Eindruck mehrmals in der Woche und 11,8 % mehrmals im Monat. Im Gegensatz dazu erleben 11,0% den Volksschulalltag nie als akustisch belastend (siehe Übersicht 3).

	N	%
mehrmals täglich	97	26,0%
einmal täglich	31	8,3%
mehrmals in der Woche	85	22,8%
einmal in der Woche	23	6,2%
mehrmals im Monat	44	11,8%
einmal im Monat	11	2,9%
mehrmals im Semester	22	5,9%
einmal im Semester	3	0,8%
mehrmals in 4 Schuljahren	11	2,9%
einmal in 4 Schuljahren	1	0,3%
weniger als einmal in 4 Schuljahren	4	1,1%
nie	41	11,0%

Übersicht 3: Häufigkeit der akustischen Belastung (Quelle: eigene Darstellung)

Im Aufgriff der Ergebnisse aus der Lärmwirkungsforschung der Universität Bremen in Hinblick auf die berufliche Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften, welche darlegen, dass die Lärmtoleranz mit zunehmendem Alter und der steigenden Zahl an Dienstjahren sinkt (Tiesler 2002, S. 62), wurden die Ergebnisse der Datenerhebung in Niederösterreich hinsichtlich des Alters und der Dienstjahre der befragten Personen analysiert.

Zur übersichtlicheren Darstellung wurde der Datensatz, der konkrete unterschiedliche Zeiträume erfasst, zunächst zu einem allgemeineren Datensatz transformiert, der die erhobenen Ergebnisse sinnvoll zusammenfasst. Die ursprünglich von den befragten Lehrkräften zuzuordnenden Begriffe wurden wie folgt zugewiesen:

- sehr häufig: mehrmals täglich, einmal täglich, mehrmals in der Woche
- häufig: einmal in der Woche, mehrmals im Monat
- selten: einmal im Monat, mehrmals im Semester
- sehr selten: einmal im Semester, mehrmals in 4 Schuljahren, einmal in 4 Schuljahren, weniger als einmal in 4 Schuljahren
- nie: nie<sup>4</sup>

Nachfolgend befindet sich die Häufigkeitstabelle der transformierten Variable (siehe Übersicht 4).

	N	%
sehr häufig	213	57,1%
häufig	67	18,0%
selten	33	8,8%
sehr selten	19	5,1%
nie	41	11,0%

Übersicht 4: Häufigkeit der akustischen Belastung (Quelle: eigene Darstellung, transformiert)

Wie in Übersicht 4 deutlich ersichtlich wird, empfindet mehr als die Hälfte der Volksschullehrkräfte (57,1 %) den Volksschulalltag sehr häufig als akus-

<sup>4</sup> Auch wenn das Wort *immer* das Gegenteil vom Wort *nie* ist, kann diese Symmetrie bei den vorliegenden Daten nicht erreicht werden, da die Antwort „mehrmals täglich“ nicht mit „immer“ gleichzusetzen ist.

tisch belastend, wobei dies bei einem Viertel (26,0 %) sogar mehrmals täglich zutrifft (siehe Übersicht 3).

Bei genauer Betrachtung der erhobenen Daten nach Alter sortiert, kann festgestellt werden, dass in der Gruppe der 22- bis 24-jährigen Lehrkräfte<sup>5</sup> 71,4 % den Volksschulalltag sehr häufig als akustisch belastend empfinden. In der Altersgruppe 25 bis 29 Jahre fühlen sich 59,5 % der befragten Lehrkräfte sehr häufig im Volksschulalltag akustisch belastet. Die Betrachtung der Rückmeldungen der höchsten Altersgruppen führt zu folgendem Ergebnis: In der Altersgruppe 55 bis 59 Jahre fühlen sich 46,3 % der befragten Lehrkräfte sehr häufig im Volksschulalltag akustisch belastet. Von den 60- bis 64-jährigen Lehrkräften empfinden 59,4 % den Volksschulalltag sehr häufig als akustisch belastend.

Die folgende Übersicht 5 gibt mit Fokus auf die Altersgruppe über die gesamte Verteilung der vorliegenden Stichprobe in Bezug auf die Rückmeldung, dass der Volksschulalltag sehr häufig, also mindestens mehrmals pro Woche als akustisch belastend empfunden wird, Auskunft.

Altersgruppe	% von Altersgruppe
22–24	71,4%
25–29	59,5%
30–34	57,1%
35–39	42,4%
40–44	60,8%
45–49	68,2%
50–54	55,7%
55–59	46,3%
60–64	59,4%

Übersicht 5: Volksschulalltag als sehr häufige akustische Belastung, nach Altersgruppen (Quelle: eigene Darstellung)

Ein ähnliches Bild ergibt sich für die Betrachtung der Anzahl der Dienstjahre anstelle der Altersgruppe: Bei genauer Betrachtung der erhobenen Daten nach der Anzahl der Dienstjahre sortiert, kann festgestellt werden, dass in der Gruppe der Lehrkräfte mit 0<sup>6</sup> bis 4 Dienstjahren 61,9 % den Volksschulalltag

<sup>5</sup> Wie bereits weiter oben angeführt, gab es keine Teilnehmenden, die jünger als 22 Jahre waren.

<sup>6</sup> Es handelt sich dabei um Lehrkräfte im 1. Dienstjahr.

sehr häufig als akustisch belastend empfinden. Von den Lehrenden mit 5 bis 9 Dienstjahren fühlen sich 51,4 % der befragten Lehrkräfte sehr häufig im Volksschulalltag akustisch belastet. Die Betrachtung der Rückmeldungen der Lehrkräfte mit den meisten Dienstjahren führt zu folgendem Ergebnis: Von den Lehrenden mit 35 bis 39 Dienstjahren fühlen sich 58,8 % der befragten Lehrkräfte sehr häufig im Volksschulalltag akustisch belastet. 57,9 % der Lehrenden mit 40 bis 42<sup>7</sup> Dienstjahren empfinden den Volksschulalltag sehr häufig als akustisch belastend.

Die folgende Übersicht 6 gibt mit Fokus auf die Anzahl der Dienstjahre über die gesamte Verteilung der vorliegenden Stichprobe in Bezug auf die Rückmeldung, dass der Volksschulalltag sehr häufig als akustisch belastend empfunden wird, Auskunft:

Dienstjahre	% von Dienstjahre
0–4	61,9%
5–9	51,4%
10–14	45,1%
15–19	65,2%
20–24	66,1%
25–29	52,6%
30–34	50,0%
35–39	58,8%
40–42	57,9%

Übersicht 6: Volksschulalltag als sehr häufige akustische Belastung, nach Dienstjahren (Quelle: eigene Darstellung)

Anhand von Übersicht 5 und 6 wird deutlich, dass durchgängig ein hoher Prozentsatz aller Lehrkräfte unabhängig von Alter und Dauer der Unterrichtstätigkeit den Volksschulalltag sehr häufig, also mindestens mehrmals in der Woche, als akustisch belastend empfindet.

### 3 Conclusio und Ausblick

Die im Rahmen dieses Beitrags gestellte Forschungsfrage *Wie oft empfinden niederösterreichische Volksschullehrkräfte den Volksschulalltag als akustisch belas-*

<sup>7</sup> Wie bereits weiter oben angeführt, gab es keine Teilnehmenden mit mehr als 42 Dienstjahren.

tend? kann aufgrund der in Kapitel 2 erläuterten Datenlage wie folgt beantwortet werden:

Mehr als die Hälfte der Volksschullehrkräfte empfindet den Volksschulalltag sehr häufig als akustisch belastend, wobei dies bei einem Viertel sogar mehrmals täglich zutrifft. Auffallend ist, dass laut den vorliegenden Studienergebnissen ein hoher Prozentsatz aller Lehrkräfte unabhängig von Alter und Dienstjahren den Volksschulalltag scheinbar durchgängig als akustisch belastend erlebt. Diese Ergebnisse decken sich nicht mit den Ausführungen von Tiesler (2002) oder Ziegler (2012), die von einem Zusammenhang zwischen dem Alter und dem Belastungserleben sprechen. Daher erscheinen Nachfolgestudien zur Ergründung weiterer Ursachen einer erlebten akustischen Belastung, abseits des angenommenen Zusammenhangs mit dem Alter, notwendig. Neben der Befragung von Lehrkräften wären aber auch tatsächliche Messungen der Lärmbelastung an Schulen sinnvoll. Ein solches Studiendesign wäre realistischerweise nur an einem Standort im Rahmen einer Einzelfallanalyse möglich, wo alle am Schulleben aktiv beteiligte Personen zur akustischen Situation befragt und zusätzlich noch akustische Messungen zur Erfassung der räumlichen Gegebenheiten (z. B. Nachhallzeit) durchgeführt werden. Weitere Studien wie etwa jene von Günter (2013) aus der Steiermark, im Rahmen derer unter anderem kontinuierliche Hintergrundgeräuschpegel und Nachhallzeiten erfasst wurden, wären wünschenswert.

## Literatur

- Bigenzahn, W. (1997). Ohren. In V. Corazza et al. (Hrsg.), *Kursbuch Gesundheit* (S. 300–301). Köln: Verlag Kiepenheuer und Witsch.
- Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft (Hrsg.) (2006). *[Laut]schrift. Informationen zu Lärmschutz in Österreich*. Wien: Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft. Abrufbar unter: <https://www.laerminfo.at/service/laermpublikationen/lautschrift.html> (2021–07–07).
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl., S. 597–784). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Fischer, S. von (2019). *Das akustische Argument. Wissenschaft und Hörerfahrung in der Architektur des 20. Jahrhunderts*. Zürich: gta.
- Gesierich, C. (2024). *Senso(h)r – Hörerziehung als integraler Bestandteil von Musikunterricht in der Volksschule* [Unveröffentlichte Dissertation]. Salzburg: Universität Mozarteum Salzburg.

- Günther, M. A. (2013). *Erfassung der Lärmsituation in steirischen Volksschulklassen sowie des Hörvermögens und subjektiven Lärmempfindens von VolksschullehrerInnen*. Graz: Diplomarbeit zur Erlangung des akademischen Grades eines Magisters der Naturwissenschaften (Mag. rer.nat.) an der Karl-Franzens-Universität Graz am Institut für Psychologie [vom Autor als pdf zur Verfügung gestellt].
- Huber, L., Kahlert, J. & Klatte, M. (2002). Ganz Ohr sein können. Vorüberlegungen zur akustischen Gestaltung von Schulen. In L. Huber, J. Kahlert & M. Klatte (Hrsg.), *Die akustisch gestaltete Schule. Auf der Suche nach dem guten Ton* (S. 9–16). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kamps, P. & Oberdörster, M. (2002). Akustik in Klassenzimmern. Ein Forschungsbericht. In L. Huber, J. Kahlert & M. Klatte (Hrsg.), *Die akustisch gestaltete Schule. Auf der Suche nach dem guten Ton* (S. 89–100). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Klatte, M., Meis, M. & Schick, A. (2002). Lärm in Schulen – Auswirkungen auf kognitive Leistungen von Kindern. In L. Huber, J. Kahlert & M. Klatte (Hrsg.), *Die akustisch gestaltete Schule. Auf der Suche nach dem guten Ton* (S. 19–42). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Koelsch, S. (2012). *Brain & Music*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Konrad, K. (2015). *Mündliche und schriftliche Befragung. Ein Lehrbuch*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Kutting, D. (2011). *Lehrer und Gesundheit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Langer, A. (2003, 3. Mai). „Der Belästigung hilflos ausgeliefert“. Interview mit Lärmexperten August Schick. *Der Spiegel*. Abrufbar unter: <http://www.spiegel.de/sptv/reportage/0,1518,251040,00.html>. (2025–08.30).
- Liedtke, R. (2006). Die Vertreibung der Stille – Gefahren durch Lärm und laute Musik. In V. Bernius, P. Kemper, R. Oehler & K.-H. Wellmann (Hrsg.), *Der Aufstand des Ohrs – die neue Lust am Hören* (S. 184–195). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Menche, N. (Hrsg.) (2012). *Biologie. Anatomie. Physiologie* (7. Aufl.). München: Elsevier.
- Plattig, K.-H. (1995): Gehör. II. Periphere Verarbeitung. In L. Finscher (Hrsg.), *Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik begründet von Friedrich Blume. Sachteil 3: Eng – Hamb* (Sp. 1077–1093). Kassel: Bärenreiter/Karl Vötterle.
- Rötter, G. (2005). Anatomie und Physiologie des Ohrs. In H. de la Motte-Haber & G. Rötter (Hrsg.), *Musikpsychologie* (S. 33–39). Laaber: Laaber-Verlag.
- Schafer, R. M. (2002). *Anstiftung zum Hören. Hundert Übungen zum Hören und Klänge Machen*. Aarau, Schweiz: HBSNepomuk.
- Schafer, R. M. (2010). *Die Ordnung der Klänge. Eine Kulturgeschichte des Hörens*. [ohne Ort] Schott.

- Tiesler, G. (2002). Lärm in Schulen – Subjektive Empfindung oder Realität? In L. Huber, J. Kahlert & M. Klante (Hrsg.), *Die akustisch gestaltete Schule. Auf der Suche nach dem guten Ton* (S. 61–73). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wellenreuther, M. (2000). *Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Weinheim/München: Juventa.
- Ziegler, M. (2016). „55+ .. eine Herausforderung“ – Visionen, Wünsche, Ängste und Befürchtungen von Wiener Lehrerinnen und Lehrern. In C. Fridrich, R. Klingler, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 7* (S. 185–196). Wien: LIT.



# Klima-Bildung im Setting Kindergarten. Eltern und Fachkräfte im Fokus

Bernhard Koch

## Abstract Deutsch

Dem Setting „Kindergarten“ kommt in der Klima-Bildung eine besondere Rolle zu, da die emotionale Nähe zwischen Eltern und Kindern als Ausgangspunkt für Klimakommunikation genutzt werden kann. Im Rahmen eines vom Land Tirol geförderten Projekts zur Vermittlung von Klimakompetenz bei Eltern und elementarpädagogischen Fachkräften wurde eine begleitende Online-Befragung (N = 133) durchgeführt. Diese hatte das Ziel, klimarelevanten Verhalten und die Akzeptanz staatlicher Klima-Maßnahmen zu ermitteln. Die Ergebnisse zeigen ein im Vergleich zu anderen Erhebungen höheres Maß an klimafreundlichem Verhalten und deuten darauf hin, dass durch gezielte Klima-Informationen vermeintlich unpopuläre staatliche Maßnahmen mehrheitsfähig sein könnten.

## Schlüsselwörter

Elementarpädagogik, Kindergarten, BNE, Klima, Eltern, Fachkräfte

## Abstract English

The preschool setting has a special role to play in climate education, as the emotional closeness between parents and children can be used as a starting point for climate communication. An accompanying online survey (N = 133) was carried out as part of a project funded by the state of Tyrol to teach climate competence to parents and preschool teachers. The aim of this was to determine climate-relevant behavior and the acceptance of government climate measures. The results show a higher level of climate-friendly behavior compared to other surveys and indicate that specific climate information could make supposedly unpopular government measures more acceptable to the majority.

## Keywords

Early childhood education, Kindergarten, Education for Sustainable Development, Climate, Parents, Professionals

## Zum Autor

Bernhard Koch, HS-Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Tirol, Institut für Elementarpädagogik

Kontakt: [bernhard.koch@ph-tirol.ac.at](mailto:bernhard.koch@ph-tirol.ac.at)

## 1 Ausgangslage und Forschungsstand

Bildung für nachhaltige Entwicklung ist bereits seit vielen Jahren im Fokus der Bildungspolitik und der Elementarpädagogik. Für die Bewältigung der Klima-Herausforderungen sind sowohl auf politischer Ebene als auch auf individueller Ebene einschneidende Maßnahmen erforderlich (APCC 2023; Kumpu 2022; Allmendinger 2021; Kromp-Kolb 2023), die allerdings nur sehr langsam erfolgen (Europäisches Parlament, 2021). Viele Behörden haben Nachhaltigkeits- und Klimastrategien beschlossen, die Ziele und Handlungsschwerpunkte benennen (z. B. Amt der Tiroler Landesregierung 2021). Regierungen und Parlamente befürchten allerdings mitunter, dass wirksame klimarelevante Maßnahmen keine Mehrheiten in der Bevölkerung finden. Zugleich zeigen Befragungen, dass 90 % der Bevölkerung Umwelt- und Klimaschutz für sehr oder eher wichtig halten und 73 % stimmten zu, dass sich zum Bremsen des Klimawandels der Lebenswandel grundlegend ändern müsse (vgl. Umweltbundesamt 2024, S. 92). Umfragen bestätigen, dass viele Menschen Klimaschutz als wichtiges Thema wahrnehmen (Umweltbundesamt, 2023). 40 bis 50 % der Österreicher\*innen meinen, dass sowohl die Regierungen (Österreich, EU etc.) als auch jede einzelne Person für die Bekämpfung des Klimawandels verantwortlich ist (European Commission 2023).

Doch während 70 % der befragten Personen ihren Müll trennen (was klimamäßig wenig Effekte hat), erwägen beispielsweise nur 19 % bei der Planung ihres Urlaubs und anderer Fernreisen die CO<sub>2</sub>-Bilanz ihrer Verkehrsmittel und passen ihre Pläne manchmal entsprechend an. Steuerliche Anreize, infrastrukturelle Veränderungen oder Verbote können Aktivitäten mit hohen Emissionen einschränken bzw. solche mit niedrigen Emissionen verstärken

(vgl. Smetschka et al. 2023, S. 217). Einen deutlichen Einfluss auf individuelle Einstellungen zum Klimawandel haben Studien (z. B. Lübke 2021) zufolge Geschlecht und Bildung: So sorgen sich Frauen mehr als Männer, Menschen mit höherem Bildungsabschluss mehr als solche mit niedrigem Bildungsabschluss (vgl. auch Seidl 2023).

Es spricht einiges dafür, Orte, die mit einer sozial-emotionalen Bedeutung versehen sind für Botschaften in Bezug auf die Klimakrise zu nutzen (CC-CA 2018; Schweizer et al. 2013, S. 53; Wijnen et al. 2023; Leiserowitz et al. 2023), eine emotionale Beteiligung wird als wichtige Motivationsquelle gesehen. Weiters gibt es zahlreiche Hinweise darauf, dass Kinder bei Eltern den Blick auf Klimaschutzmaßnahmen verändern können (Brosch 2021; Schradler 2022; Ekholm & Olofsson 2017). Studien zeigen, dass die Wirkungen der Kinder am stärksten bei Vätern sind und bei jenen Eltern sind, die vor der Intervention die geringsten Klimabedenken zeigten (Lawson et al. 2019), Töchter schienen die Eltern besonders effektiv beeinflussen zu können.

Die Akzeptanz von Klimaschutzmaßnahmen (in den drei Stufen der Zustimmung nämlich „Toleranz“, „positive Einstellung“ und „aktives Engagement“) sei ein Schlüsselthema für die erfolgreiche Umsetzung von staatlichen Klimaschutzmaßnahmen (Wissenschaftsplattform Klimaschutz 2023, S. 13f).

Dem Bildung- und Erziehungsfeld „Klimaschutz“ kommt im Elementarbereich gegenwärtig noch ein geringerer Stellenwert zu als im Schulbereich. Dabei hat die Phase der Familiengründung Wirkungen auf das Wertesystem von Eltern und könnte für Klimaschutzaktivitäten und Klimakommunikation genutzt werden. Gleichzeitig könnten Projekte im Setting „Kindergarten“ Neugierde bei Kindern auslösen und als Impuls im familiären Kontext aufgenommen werden. Es gibt bereits einige Initiativen und Weiterbildungen zum Thema Klimaschutz wie etwa die Initiative „klimaaktiv“<sup>1</sup> oder Klimaschutzlehrgänge für Leiter\*innen elementarer Bildungseinrichtungen<sup>2</sup>, doch in der Regel stehen die Kinder im Zentrum der Klimabildung. Auch wenn über 100 Kindergärten in Österreich als „Klimabündnis-Einrichtung“ gelistet sind und zahlreiche Kindergärten Lizenznehmer des „Umweltzeichen Kindergarten“ sind: Es scheint so zu sein, dass – bei dünner Forschungslage – hinsichtlich der wichtigsten klimarelevanten Faktoren beim Klimaverhalten noch

---

<sup>1</sup> <https://www.klimaaktiv.at/klimabildung>

<sup>2</sup> <https://www.klimabuendnis.at/klimaschutzlehrgang-fuer-elementare-leiterinnen-2024/>  
57 elementare Bildungseinrichtungen der Steiermark hatten den Lehrgang absolviert.

hoher Nachholbedarf sowohl bei Eltern als auch bei Fachkräften zu bestehen scheint (vgl. Koch, 2019). Insbesondere Eltern als bedeutende Akteure im Konsum- und Wahlverhalten werden seltener in den Blick genommen. Es gibt kaum Studien, die Klimainformationen bei Kindergärten in Zusammenhang mit Verhalten und Einstellungen von Erwachsenen empirisch untersuchen.

## 2 Ziele und Forschungsfragen

Das Ziel eines vom Land Tirol geförderten Projektes war, Eltern von Krippen- und Kindergartenkindern sowie elementarpädagogische Fachkräfte einer bestimmten Region bezüglich der Klimakrise zu sensibilisieren und hinsichtlich ihres Klimaverhaltens und ihrer Akzeptanz von Aspekten staatlicher Klimaschutzmaßnahmen zu befragen (vgl. Koch et al. 2024). Die zentralen Fragen:

- Inwieweit werden persönliche Handlungen gesetzt?
- Inwieweit werden bestimmte Klimaschutzmaßnahmen der Regierung akzeptiert?
- Inwieweit können elementare Bildungseinrichtungen als „Keimzelle“ für Klimaschutz gesehen werden?

## 3 Methode

*Intervention: Klima-Information bei Eltern und Fachkräften im Setting Kindergarten*

Eltern von Kleinkindern wurden beim Bringen (bzw. auch Abholen) ihres Kindes in die Kinderbetreuungseinrichtung von geschultem Personal über zentrale Fakten und Handlungsmöglichkeiten mittels Klima-Flyer informiert (N = 91 Einrichtungen). Die zentralen Botschaften des Klima-Flyers lassen sich in folgenden vier Statements zusammenfassen: „Klimaschutz ist Kinderschutz“, „Jede Tonne CO<sub>2</sub> zählt“, „Sowohl Individuen als auch Staaten sind wichtig“, „Individuell hochgradig klimawirksam ist, vegan und autofrei zu leben sowie nicht zu fliegen“ (Abbildung Klima-Flyer siehe Koch et al. 2024, S. 17). Über einen QR-Code gelangen Eltern und Fachkräfte zu einer Webseite mit weiteren Klima-Informationen und zum Online-Fragebogen (<https://ph-tirol.ac.at/kindundklima>).

### *Fragebogenentwicklung*

Der Fragebogen umfasste folgende Fragen bzw. Frageblöcke: Eigener Beitrag zur Bekämpfung des Klimakrisis, Problembewusstsein, eigenes klimarelevantes Verhalten, Ausmaß der Akzeptanz bzw. Ablehnung staatlicher Klimaschutzmaßnahmen, Vorstellungen für die Zukunft, soziodemographische Merkmale. Um einen Vergleich mit anderen Befragungsgruppen ziehen zu können, wurden Fragen aus einer Eurobarometer-Umfrage (European Commission, 2023) übernommen, einige Fragen wurden in Anlehnung an verschiedene Quellen (vgl. Brudermann, 2022; Schiller, 2022) selbst entwickelt. Die Fragen zur Akzeptanz ausgewählter staatlicher Maßnahmen orientierten sich an der Bedeutung für Klimaschutz und an wissenschaftlich begründeten Vorschlägen und Empfehlungen für eine Reduktion der CO<sub>2</sub> Emissionen (vgl. Kromb-Kolb 2023).

### *Fragebogen-Rücklauf und Auswertung*

Der Fragebogen war vier Monate lang vom März 2024 bis Juli 2024 online. Aufgrund der verschiedenen Formen der Flyerverteilung lässt sich keine quantifizierbare Grundgesamtheit festlegen und keine aussagekräftige Rücklaufquote benennen. Nach der Datenbereinigung konnten 133 Fragebögen ausgewertet werden. Die Auswertung erfolgte mit dem Programm SPSS vorwiegend deskriptiv.

## 4 Ergebnisse

Der Fragebogen wurde mehrheitlich (53 %) von Müttern ausgefüllt, 25 % der Befragten waren Väter, 8 % sind Fachkräfte, ein kleiner Teil (4 %) sind andere Bezugspersonen des Kindes. Damit scheint der Anteil von Vätern bei der Befragung deutlich höher zu sein als der Anteil der Väter bei Bring- und Holdiensten, bei denen der Väteranteil erfahrungsgemäß im Durchschnitt bei etwa 10 % liegt.

### *Wahrnehmung der Klimakrise:*

Auf die Frage „Was denken Sie? Inwieweit stellt der Klimawandel aktuell ein ernstes Problem dar?“ wurde bei einer Antwortmöglichkeit von „1 = überhaupt kein ernstes Problem“ bis „10 = ein äußerst ernstes Problem“ im Mittel ein Wert von 8,9 erreicht, der Klimawandel stellt für 85 % der befragten Eltern und Fachkräfte ein „sehr ernstes Problem“ (Stufe 7 – 10) dar. Im Vergleich

dazu ist dies nur für 62 % der in der Eurobarometer (Österreich) Befragten der Fall (European Commission, 2023, S. 1). Rund 80 % haben sich über den Flyer „Ihr Kind und die Klimakrise“ oder auf der Webseite zur Klimakrise „kurz“ (61 %) oder „ausführlich“ (19 %) informiert. Die Webseite des Klimaministeriums „mission11.at“, auf der Tipps des Klimaministeriums gegeben werden, um Energiekosten um 11 % einzusparen, kennen nur rd. 8 % der Befragten.

#### *Klimarelevantes Verhalten:*

79 % der Befragten gaben an, in den letzten sechs Monaten persönlich etwas zur Bekämpfung des Klimawandels beigetragen zu haben, 7 % verneinen dies (14 % „weiß ich nicht“). Auch dieser Wert ist höher als in der Eurobarometer-Umfrage (European Commission, 2023, S. 1) mit 63 % Zustimmung und 31 % „Nein“.

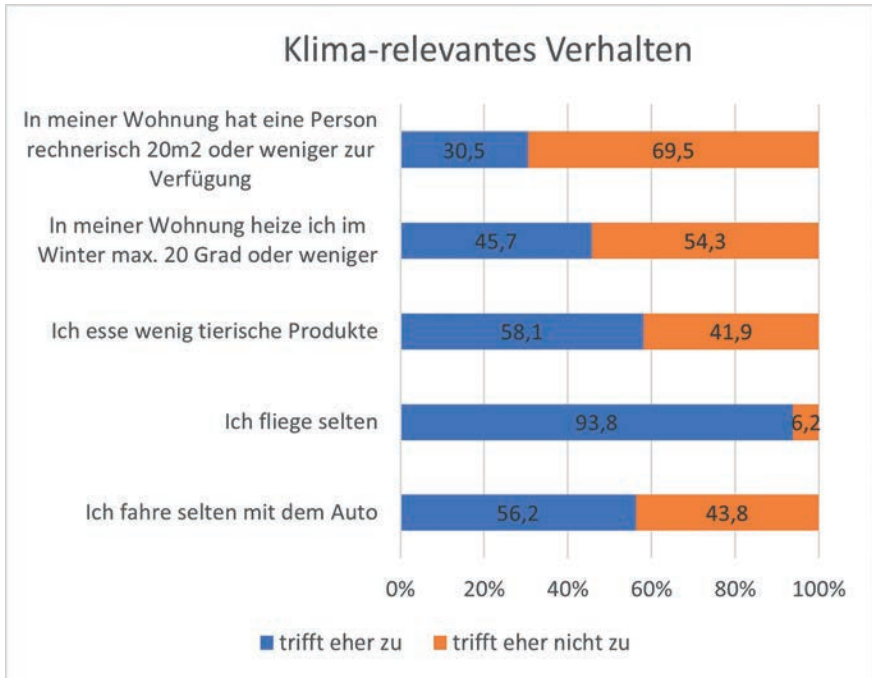
Die Fragen nach dem konkreten Verhalten bezüglich den klima-relevanten Faktoren „Mobilität“, „Ernährung“ und „Wohnen“ zeigen folgende Ergebnisse (Antwortmöglichkeiten: „trifft eher nicht zu“ bzw. „trifft eher zu“) (Übersicht 1).

56 % der Befragten stimmen der Aussage „Ich fahre selten mit dem Auto“ und 94 % der Aussage „Ich fliege selten“ eher zu. Bezüglich Ernährung stimmen 42 % der Aussage „Ich esse wenig tierische Produkte“ eher zu. 54 % stimmen der Aussage „In meiner Wohnung heize ich im Winter max. 20 Grad oder weniger“ eher zu. Und der Aussage zur Wohnungsgröße als klimarelevantem Indikator „In meiner Wohnung hat eine Person (egal ob Erwachsener oder Kind) rechnerisch 20 m<sup>2</sup> oder weniger zur Verfügung“ stimmen 70 % eher zu.

#### *Akzeptanz von Klimaschutzmaßnahmen:*

Eltern und Fachkräfte wurden auch danach befragt, inwieweit sie Klimaschutz-Maßnahmen einer Regierung akzeptieren bzw. befürworten würden. (Antwortmöglichkeiten „sicher nicht“, „eher nicht“, „eher ja“, „ja, sicher“)

Wie in der Übersicht 2 dargestellt, werden fast alle vorgeschlagenen Maßnahmen von über 70 % der Befragten akzeptiert oder befürwortet. Dies betrifft die Verdoppelung der Flugticket-Preise für Vielflieger (eher 24 %, sicher 51 %), eine Erhöhung der CO<sub>2</sub>-Steuer bei gleichzeitiger Erhöhung des Klima-

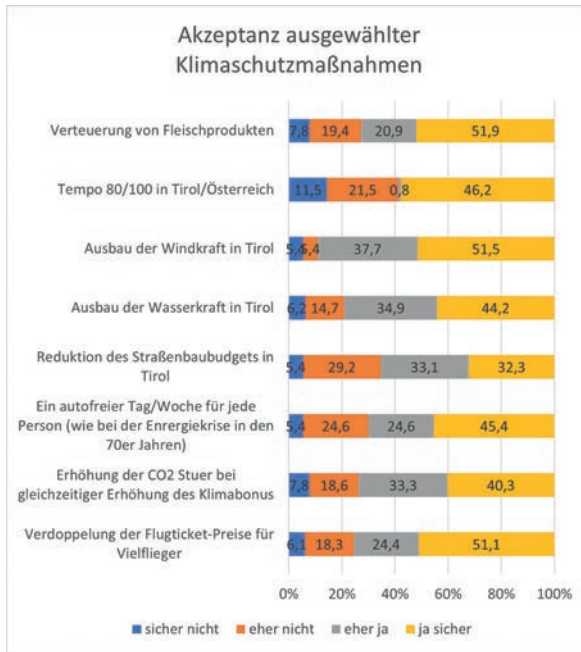


Übersicht 1: Klima-relevantes Verhalten, N = 33 (Quelle: eigene Darstellung)

bonus (eher 33 %, sicher 40 %), ein autofreier Tag/Woche für jede Person (wie bei der Energiekrise in den 70er Jahren; eher 25 %, sicher 45 %), Ausbau der Windkraft in Tirol (eher 38 %, sicher 52 %). Etwas weniger hoch, aber jeweils über 65 %, ist die Zustimmung zur Reduktion des Straßenbaubudgets in Tirol (eher 33 %, sicher 32 %), Ausbau der Wasserkraft in Tirol (eher 35 %, sicher 44 %), Tempo 80/100 in Tirol/Österreich (eher 21 %, sicher 46 %) und einer Verteuerung von Fleischprodukten (eher 21 %, sicher 52 %). Der Maßnahme „Ein persönliches Emissionsbudget für alle Bürger, das regelt, wie viel man als Einzelperson an CO<sub>2</sub> emittieren darf“ stimmt nur eine Minderheit von rund 40 % zu (eher 27 %, sicher 13 %).

#### *Motivation für Klimaschutzverhalten*

Es wurde weiters danach gefragt, inwiefern das gegenständliche Projekt die Motivation zum Klimaschutz verändert habe. Rund drei Viertel (77 %) stimmen der Aussage „Das Projekt „Ihr Kind und die Klimakrise“ erhöht mei-



Übersicht 2: Akzeptanz ausgewählter Klimaschutzmaßnahmen (Quelle: eigene Darstellung)

ne Motivation zum Klimaschutz beizutragen“ zu („etwas“ 54,8 %, „sehr“ 22,2 %). Des Weiteren gaben 77,7 % der Befragten an, dass sie sich gut vorstellen können, dass ihr Lebensstil in einem Jahr klimafreundlicher ist. Bezüglich der Unterstützung von Klimaschutzmaßnahmen der Regierung, welche für die Befragten persönlich mit Unannehmlichkeiten verbunden sein könnten, äußerten sich 75,4 % positiv.

Eine Reihe von Personen teilten ihre Meinungen und Kommentare zum Projekt und zum Klimaschutz in einem freien Textfeld mit (N = 34): Dabei wurde z. B. das eigene klimabewusste Verhalten geschildert ([...] unser letzter Flug vor 6 Jahren“) und Vorschläge für Maßnahmen unterbreitet (z. B. „gratis Nutzung aller öffentlicher Verkehrsmittel“), einige äußerten sich unzufrieden über die Klimapolitik, die zu wenig Maßnahmen ergreife („[...] es muss gesetzlich vorgegeben werden, sonst ändert sich nichts“), Regulationen („[...] zumindest auf europäischer Ebene“) wären notwendig. In mehreren Anmerkungen wurde Bezug auf das eigene Verhalten, den begrenzten Handlungsspielraum und die Verantwortung der Politik bzw. der Industrie genom-

men (z. B. „Ich persönlich lebe schon sehr klimabewusst [...] mein eigener Handlungsspielraum ist ziemlich ausgeschöpft, deshalb bin ich unbedingt für strengere gesetzliche Rahmenbedingungen weltweit“).

#### *Ergebnisse der Korrelationsanalyse:*

Die Befragten, die sich im Zuge des Projekts über Klimaschutz informiert hatten, fühlen sich signifikant motiviert, zum Klimaschutz beizutragen (als Wähler\*in oder als Konsument\*in ( $r = .24, p < .01$ ). Dies deutet darauf hin, dass die Informationsvermittlung durch das Projekt eine motivierende Wirkung auf das Klimahandeln haben könnte. Des Weiteren zeigt sich, dass diejenigen, die den Klimawandel als ernstes Problem ansehen, nach eigener Einschätzung in den vergangenen sechs Monaten einen Beitrag zum Klimaschutz geleistet haben ( $r = .23, p < .01$ ) und motiviert sind, ihren Lebensstil im Verlauf des nächsten Jahres klimafreundlicher zu gestalten ( $r = .26, p < .01$ ). Der moderate Effekt dieser Korrelation verdeutlicht, dass die Wahrnehmung des Klimawandels als ernstes Problem signifikant mit der Bereitschaft zur Verhaltensänderung korreliert.

## 5 Zusammenfassung und Diskussion

Klima-Befragungen von Eltern und Fachkräften im Setting Kindergarten stellen ein bisher wenig beachtetes Feld der Bildung für Nachhaltige Entwicklung, der Kommunikation über die Klimakrise und der Bildungsforschung dar. Die nach erfolgter Klimainformation durchgeführte Online-Befragung zeigt folgende Ergebnisse: Für eine große Mehrheit (rd. 80 %) der befragten Eltern und Fachkräfte stellt der Klimawandel ein ernstes Problem dar und sie geben an, in den letzten sechs Monaten persönlich etwas zur Bekämpfung des Klimawandels beigetragen zu haben. Diese Werte liegen über jenen einer in Österreich durchgeführten Eurobarometer-Umfrage, bei der lediglich rd. 60 % der Befragten den Klimawandel als ernstes Problem wahrnehmen. Des Weiteren lässt sich aus der Datenanalyse ableiten, dass die Befragten, die sich im Rahmen des Projektes informiert haben, eine signifikant höhere Motivation aufweisen, einen Beitrag zum Klimaschutz zu leisten, als diejenigen, die sich nicht oder kaum informiert haben. Zudem sind diejenigen, die den Klimawandel als ernstes Problem ansehen, motiviert, ihren Lebensstil im Verlauf des nächsten Jahres klimafreundlicher zu gestalten und unterstützen zukünftige

ge Klimaschutzmaßnahmen, auch wenn diese für sie persönlich unangenehm sein könnten.

Sehr viele Befragte (80 %) geben an, sich im Rahmen der Kampagne (Flyer, Gespräche, Website, siehe Koch et al. 2024) über die Klimakrise informiert zu haben, die Webseite des Klimaministeriums „mission11.at“ (in der Tipps zur Einsparung von Energiekosten um 11 % gegeben werden) kennen nur rd. 8 % der Befragten.

Bei einigen Fragen zu klimarelevanten Verhalten zeigt sich ein eher ausgeglichenes Antwortverhalten („eher ja“ vs. „eher nein“), jedenfalls keine deutliche Mehrheit für klimafreundliches Verhalten (56 % „Ich fahre selten mit dem Auto“; 42 % „Ich esse wenig tierische Produkte“; 54 % „In meiner Wohnung heize ich im Winter max. 20 Grad“). Gleichzeitig wohnen 70 % auf eher kleinem Raum und 94 % fliegen „eher selten“, was bezüglich der individuell steuerbaren CO<sub>2</sub> Bilanz höchst bedeutsam erscheint.

Folgende denkbaren klimarelevanten staatlichen Maßnahmen werden von über 70 % der Befragten akzeptiert: Verdoppelung der Flugticket-Preise für Vielflieger, Erhöhung der CO<sub>2</sub>-Steuer bei gleichzeitiger Erhöhung des Klimabonus, ein autofreier Tag/Woche für jede Person (wie bei der Energiekrise in den 70er Jahren), Ausbau der Windkraft und der Wasserkraft in Tirol, Tempo 80/100 in Tirol/Österreich und eine Verteuerung von Fleischprodukten. Etwas weniger hoch (65 %) ist die Zustimmung zur Reduktion des Straßenbaubudgets in Tirol. Der Maßnahme „Ein persönliches Emissionsbudget für alle Bürger, das regelt, wie viel man als Einzelperson an CO<sub>2</sub> emittieren darf“ stimmt eine Minderheit von rund 40 % zu.

## 6 Fazit und Ausblick

Im Setting Kindergarten kann die emotionale Nähe zwischen Elternteil und Kind für Klimakommunikation genutzt werden („Ich Sorge für eine gute Zukunft meines Kindes“). Gleichzeitig kann eine bestimmte Bevölkerungsgruppe (Erwachsene mit Kindern) nahezu vollständig *an einem Ort* erreicht werden, da (fast) jedes Kind in Österreich einen Kindergarten besucht. Die Befragung von Eltern und Fachkräften zeigt beim eigenen klimarelevanten Verhalten ein eher ausbalanciertes Ergebnis entsprechend den abgefragten Indikatoren. Mehrheitlich Zustimmungen finden sich jedoch bei vielen der klimapolitischen Maßnahmen. Trotz aller methodischer Einschränkungen: Die Ergeb-

nisse der Befragung, die nach einer „Klima-Information“ durchgeführt wurde, zeigen Tendenzen für stärkeres klimaschonendes Verhalten und eine höhere Akzeptanz staatlicher Klimaschutzmaßnahmen. Elementarpädagogische Einrichtungen scheinen somit das Potential zu haben, in irgendeiner Weise als „Keimzelle“ für Klimaschutz zu wirken. Inwieweit dies gelingen kann, müssen breiter angelegte Projekte und Studien herausfinden. Hilfreich dürfte jedenfalls die Etablierung von Fortbildungen für elementarpädagogische Leitungskräfte zu Klima-Botschafter\*innen sein, die Klimaprojekte – mit ausreichend Ressourcen ausgestattet – für Kinder, Eltern und elementarpädagogische Mitarbeiter\*innen eigenverantwortlich durchführen.

#### *Limitationen:*

Die Methodik und die vergleichsweise geringe Anzahl an auswertbaren Fragebögen (n = 133) erlaubt keine repräsentative Aussage über persönliches Klimaverhalten und zur Akzeptanz staatlicher Klimamaßnahmen bei Eltern von Kindern in elementarpädagogischen Einrichtungen und bei Fachkräften. Es könnte sein, dass vor allem jene Personen an der Befragung teilnahmen, die bereits seit längerem einen klimafreundlichen Lebensstil pflegen und/oder sich mehr als andere im Bereich Klimaschutz engagieren. Der Nachweis der Wirkung einer einzelnen Maßnahme (Klimakommunikation im Setting Kindergarten) hätte ein deutlich aufwändigeres Forschungsdesign erfordert mit Interventions- und Kontrollgruppe.

## Literatur

- Allmendinger, J. (Hrsg.). (2021). *Klimakrise: Herausforderungen an Politik, Gesellschaft, Wissenschaft*. Wissenschaftszentrum Berlin, WZ. B.-Mitteilungen (Heft 174, Dezember 2021). Abrufbar unter: [https://bibliothek.wzb.eu/fulltext/journal-vt/wzb-mitteilungen/wm2021\\_174.pdf](https://bibliothek.wzb.eu/fulltext/journal-vt/wzb-mitteilungen/wm2021_174.pdf) (2025–08–30).
- Amt der Tiroler Landesregierung. (2021). *Leben mit Zukunft: Tiroler Nachhaltigkeits- und Klimastrategie*. Abrufbar unter: [https://www.tirol.gv.at/fileadmin/themen/landesentwicklung/raumordnung/Nachhaltigkeit/NaNachhaltigkei-\\_und\\_Klimakoordination/Publicationen/Nachhaltigkeits-und-Klimastrategie\\_2021.pdf](https://www.tirol.gv.at/fileadmin/themen/landesentwicklung/raumordnung/Nachhaltigkeit/NaNachhaltigkei-_und_Klimakoordination/Publicationen/Nachhaltigkeits-und-Klimastrategie_2021.pdf) (2025–08–30).
- APCC (2023). Austrian Panel on Climate Change. *APCC Special Report: Strukturen für ein klimafreundliches Leben (APCC SR Klimafreundliches Leben)* (C. Görg, V. Madner, A. Muhar, A. Novy, A. Posch, K. Steininger & E. Aigner, Hrsg.). Sprin-

- ger Spektrum. Abrufbar unter: [https://klimafreundlichesleben.apcc-sr.ccca.ac.at/\(2025-08-30\)](https://klimafreundlichesleben.apcc-sr.ccca.ac.at/(2025-08-30)).
- Brosch, T. (2021). Affect and emotions as drivers of climate change perception and action: A review. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 42, 15–21. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2021.02.001> (2025-08-30).
- Brudermann, T. (2022). *Die Kunst der Ausrede: Warum wir uns lieber selbst täuschen, statt klimafreundlich zu leben*. Ökom Verlag.
- CCCA (2018). Climate Change Centre Austria. *Fact Sheet Nr.23: Klimakommunikation in Österreich – AkteurInnen, Zielgruppen und Themenschwerpunkte* (Körfggen et al., UIBK 2018). Abrufbar unter: [https://ccca.ac.at/fileadmin/00\\_DokumenteHauptmenue/02\\_Klimawissen/FactSheets/23\\_klimakommunikation\\_in\\_%C3%B6sterreich\\_v1--20180418.pdf](https://ccca.ac.at/fileadmin/00_DokumenteHauptmenue/02_Klimawissen/FactSheets/23_klimakommunikation_in_%C3%B6sterreich_v1--20180418.pdf) (2025-08-30).
- Eklholm, S., & Olofsson, A. (2017). Parenthood and worrying about climate change: The limitations of previous approaches. *Risk Analysis*, 37(2), 305–314.
- Europäisches Parlament. (2021). *Briefing: Fortschritte der EU beim Klimaschutz – Wie kommen die Mitgliedstaaten voran? Klimaschutz in Österreich: Aktueller Stand*. Abrufbar unter: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2021/696186/EPRS\\_BRI\(2021\)696186\\_DE.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2021/696186/EPRS_BRI(2021)696186_DE.pdf) (2025-08-30).
- European Commission (2023). *Special Eurobarometer 538: Climate Change*. Abrufbar unter: [https://climate.ec.europa.eu/system/files/2023--07/at\\_climate\\_2023\\_en.pdf](https://climate.ec.europa.eu/system/files/2023--07/at_climate_2023_en.pdf) (2025-08-30).
- Koch, B. (2019). Bildung für nachhaltige Entwicklung in Österreichs Kindergärten: Überblick und Forschungsdesiderate. *Transfer Forschung-Schule: Annual Journal der Pädagogischen Hochschule Tirol*, 5, S. 29–39.
- Koch, B., Groder, M., Hanning, J., Ried, L. (2024). Ihr Kind und die Klimakrise. Klimakommunikation mit Eltern im Setting „Kindergarten“. Projektbericht. Pädagogische Hochschule Tirol. Innsbruck. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-317289 – Abrufbar unter: DOI: 10.25656/01:31728 (2025-08-30).
- Kromp-Kolb, H. (2023). Für Pessimismus ist es zu spät: Wir sind Teil der Lösung. Molden Verlag.
- Kumpu, V. (2022). What is public engagement and how does it help to address climate change? A review of climate communication research. *Environmental Communication*, 16, 304–316. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1080/17524032.2022.2055601> (2025-08-30).
- Lawson, D., Stevenson, K., Peterson, N., Carrier, S., Strnad, R., Seekamp, E. (2019). Children can foster climate change concern among their parents. *Nature Climate Change*, 9, 458–462.
- Leiserowitz, A., Maibach, E., Rosenthal, S., Kotcher, J., Goddard, E., Carman, J., Ballew, M., Verner, M., Marlon, J., Lee, S., Myers, T., Goldberg, M., Badull-

- ovich, N., & Thier, K. (2023). *Climate Change in the American Mind: Beliefs & Attitudes, Fall 2023*. Yale University and George Mason University. Abrufbar unter: <https://climatecommunication.yale.edu/wp-content/uploads/2024/01/climate-change-american-mind-beliefs-attitudes-fall-2023.pdf> (2025–08–30).
- Lübke, C. (2021). Einstellungen zu Klimaschutzmaßnahmen und persönliche Handlungsbereitschaft. In *Bundeszentrale für politische Bildung. Datenreport 2021*. Abrufbar unter: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/sozialbericht-2024/553429/einstellungen-zu-klimaschutzmassnahmen-und-persoelliche-handlungsbereitschaft/> (2025–08–30).
- Schiller, S. M. (2022). *Zustimmung von klima- und energiepolitischen Maßnahmen in der österreichischen Bevölkerung* [Masterarbeit, Universität Klagenfurt]. Abrufbar unter: <https://netlibrary.aau.at/obvuklhs/content/titleinfo/8646512/full.pdf> (2025–08–30).
- Schrader, C. (Hrsg.). (2022). *Über Klima sprechen: Das Handbuch*. Klimafakten.de. Abrufbar unter: [https://klimakommunikation.klimafakten.de/wp-content/uploads/HandbuchKlimakommunikation\\_Gesamt-mitLinks\\_final.pdf](https://klimakommunikation.klimafakten.de/wp-content/uploads/HandbuchKlimakommunikation_Gesamt-mitLinks_final.pdf) (2025–08–30).
- Schweizer, S., Davis, S., & Thompson, J. (2013). Changing the conversation about climate change: A theoretical framework for place-based climate change engagement. *Environmental Communication*, 7(1), 42–62.
- Seidl, C. (2023). 42 Prozent in Österreich wünschen sich mehr Klimaschutzmaßnahmen. *Der Standard*. Abrufbar unter: <https://www.derstandard.at/story/2000145044827/42-prozent-der-oesterreicherinnen-und-oesterreicher-wuenschen-sich-mehr-klimaschutz> (2025–08–30).
- Smetschka, B., Hofbauer, J., Penker, M., Jany, A., Frey, H., & Wiedenhofer, D. (2023). Überblick Handlungsfelder. In C. Görg, V. Madner, A. Muhar, A. Novy, A. Posch, K. W. Steininger, E. Aigner (Hrsg.), *APCC Special Report: Strukturen für ein klimafreundliches Leben (APCC SR Klimafreundliches Leben)* (S. 217–226). Springer Spektrum.
- Umweltbundesamt (2023). *Befragung Klimawandel in Österreich: Ergebnisse für Tirol*. Abrufbar unter: [https://klar-anpassungsregionen.at/fileadmin/user\\_upload/Befragung-2023/Befragung\\_Auswertung\\_TIROL.pdf](https://klar-anpassungsregionen.at/fileadmin/user_upload/Befragung-2023/Befragung_Auswertung_TIROL.pdf) (2025–08–30).
- Umweltbundesamt (Hrsg.) (2024). *Zwischenbericht: Effiziente Ansätze in der Klimakommunikation* (AutorInnen: C. Schrader, J. Diels, C. Thorun, M. Münsch, C. Mohn, M. A. Jenny). Abrufbar unter: [https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/11850/publikationen/16\\_2024\\_cc\\_klimakommunikation.pdf](https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/11850/publikationen/16_2024_cc_klimakommunikation.pdf) (2025–08–30).
- Wissenschaftsplattform Klimaschutz (2023). *Lücken in der deutschen Klimapolitik: Herausforderungen für eine wirksame Langfriststrategie. Stellungnahme der Wissenschaftsplattform Klimaschutz*. Berlin.



# Übergangsgestaltung vom Kindergarten in die Volksschule aus Perspektive durchführender Akteur\*innen

Daniela Krienzer

## Abstract Deutsch

Übergänge gehören zum Leben des Menschen so auch der Übergang vom Kindergarten in die Schule. Dieser muss von mehreren Akteur\*innen bewältigt werden: den Kindern, deren Eltern und Erziehungsberechtigten, und von den Professionist\*innen der Institutionen Kindergarten und Volksschule. Folgender Forschungsbericht widmet sich der Gestaltung der Übergänge aus eben jener Perspektive und stellt die Frage: Was muss wann von wem geleistet werden mit welchem Ziel? Die Forschungsfrage wurde von Studierenden im Rahmen einer Forschungswerkstatt theoriegeleitet formuliert mittels Leitfadeninterviews mit 40 Pädagog\*innen erhoben und durch eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet.

## Schlüsselwörter

Übergangsgestaltung, Transition, Schuleingang

**Abstract English:** Transitions are part of a person's life, including the transition from kindergarten to school. This has to be managed by several actors: the children, their parents and guardians and the professionals in kindergarten and elementary school institutions. The following article is dedicated to the design of transitions from precisely this perspective and poses the question: What needs to be done when and by whom, with what goal in mind? The research question was formulated by students as part of a theory-based research workshop, collected using guided interviews with 40 educators and evaluated using qualitative content analysis.

## Keywords

Concept of Transition design, Transition, Schooling

## Zur Autorin

Daniela Krienzer, Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> MA, Bakk.<sup>phil</sup>, Professorin und stellvertretende Institutsleitung für Primarstufe, Elementarpädagogik und Inklusion sowie Leitung des Kompetenzzentrums für kindliche Entwicklung und elementare Bildung an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum; Lehre und Forschung im Elementar- und Primarbereich; Kindergarten-, Kinderkrippen- und Hortpädagogin (Zusatzausbildung Montessoripädagogik), Erwachsenenbildnerin, Lebens- und Sozialberaterin.

Kontakt: daniela.krienzer@pph-augustinum.at

## 1 Ausgangslage und theoretische Verortung: Übergang vom Kindergarten in die Volksschule

Übergänge wurden in der Transitionsforschung schon seit längerer Zeit empirisch erfasst. Übergänge werden als Schnittstelle zwischen individuellem Handlungs- und Bewältigungsvermögen sowie gesellschaftlichen Handlungsvorgaben und -anforderungen beschrieben. Transitionen sind komplexe ineinandergreifende und sich überlappende Wandlungsprozesse, die, ob ihrer Komplexität, eine Vielzahl von Belastungsfaktoren und Erfordernissen von Neugestaltungen diverser Situationen mit sich bringen (u. a. Welzer 1993, 1999; Künkler, 2011; von Felden, 2015).

Am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule können Kinder und deren Umfeld spätestens seit der Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres in Österreich (2010/11)<sup>1</sup> zwar auf erste Übergangserfahrungen zurückgreifen, dennoch stellt der Abschied vom Kindergarten und der Eintritt in die Schule für die Kinder, deren Eltern/Erziehungsberechtigten (EB) erneut, aber auch für pädagogische Fachkräfte eine sensible Phase dar, die abermals eine Anpassung an Veränderungen auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene erfordert. Zum Wohle des Kindes und dessen Entwicklung bedarf es eines Perspektivenwechsels in Bezug auf Transparenz und Mitarbeit der Eltern/EB im institutionellen Bereich. Erfolgreiche Transitionsprozesse erfordern eine intensive und professionelle Zusammenarbeit aller beteiligten Akteur\*innen (u. a. Sauhering & Solzbacher 2014; Seddig 2019; Blatz et al. 2023). Eltern/EB werden längst nicht mehr nur als Zaungäste bzw. bringende und abholende Personen der Kinder gesehen, sondern werden eingeladen, sich aktiv zu beteiligen. Dazu erhalten sie Informationen zu Konzeptionen,

---

<sup>1</sup> BGBI. I Nr. 148/2022, Art. 1(8)

pädagogischen Angeboten und gesetzlich verankerten Aufträgen. Dies erfordert seitens der pädagogischen Fachkräfte auch ein Eingehen auf die diversen Lebenssituationen der Familien mit deren sozialen, kulturellen und bildungstechnischen Hintergründen sowie ein echtes Interesse an der Zusammenarbeit, an der Begleitung und an der Beratung von Eltern/EB sowie die Motivation und den Willen zur Kooperation mit institutionellen Bildungspartner\*innen und damit letztendlich sowohl personelle als auch zeitliche Ressourcen (Hollerer et al. 2019; Krienzer 2021).

In sogenannten Übergangsportfolios werden Kindern ihre eigenen Kompetenzen und Lernstrategien bewusst gemacht und ihr individuelles Handlungs- und Bewältigungsvermögen gestärkt, um die gesellschaftlichen Vorgaben und Anforderungen zu bewältigen (Griebel & Niesel 2017; Hollerer et al. 2019). Pädagogische Fachkräfte erachten aber auch eine Weitergabe von Informationen über das Kind an Eltern/EB als wichtig, tendenziell zwar wichtiger als an Institutionen, dennoch wird in diesem Kontext ein unzureichender Austausch und Informationsfluss zwischen den Institutionen beklagt (Krienzer 2021, S. 63). Laut Sauhering & Solzbacher (2014) erwarten Lehrkräfte im Zuge der Schulvorbereitung in Kinderbildungs- und -betreuungsinstitutionen insbesondere die Förderung der sozialen Kompetenzen der Kinder, gefolgt von der Förderung im sprachlichen, motorischen, emotionalen sowie kognitiven Entwicklungsbereich, mit u.a. dem Ziel, dass Kinder in der Schule geduldig sind, warten und stillsitzen können (ebd. S. 9). Der Fokus bei der Gestaltung von Transition ist breit angelegt und umfasst neben (Förder)Angeboten für die Kinder auch Formen der Elternbildung, der Kooperation und den Versuch einer aktiven Teilhabe, Mitbestimmung und Mitentscheidung (Krienzer 2021, S. 59–63).

## 2 Forschungsfokus und Methodologie: eine qualitative Erhebung

Im Zuge des *Lehramtsstudiums Primarstufe* konnten Studierende<sup>2</sup> bisher im dritten Semester ihrer 8-semestrigen Bachelorausbildung den Schwerpunkt *Elementarpädagogik mit Fokus auf den erweiterten Schuleingang* wählen. In diesem erwerben sie nach curricularen Vorgaben (PPH Augustinum 2022) u. a. subjekt-, sozialisations- und strukturbezogene Theorien, methodische Zugän-

---

<sup>2</sup> Der privaten pädagogischen Hochschule Augustinum in Graz (PPH A). – Curriculum alt. Im neuen Curriculum (Start 2025) ist dieser Schwerpunkt nicht mehr enthalten.

ge bzw. ausgewählte Methoden der Kindheitsforschung, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen elementar- und primärpädagogischen forschungsbezogenen Fragestellungen sowie konkrete Studien an der Schnittstelle von Kindheitsforschung und nachhaltiger professionsspezifischer Entwicklung zu erkennen, zu analysieren und in ersten Ansätzen auch selber zu beforschen. Studierende rezipieren dabei ausgewählte klassische und aktuelle Befunde empirischer Studien im Bereich der Elementar- und Primärpädagogik sowie der Sozialisations- und Kindheitsforschung und erwerben eine Handlungsorientierung für die pädagogische Praxis. Sie analysieren dabei Studien Kriterien bezogen und setzen eigene subjektive Theorien kritisch-reflexiv in Beziehung zu erworbenem, theoretischem Wissen und reflektieren ihre Erfahrungen aus der Praxis vor dem Hintergrund empirischer Befunde unter Einsatz fachbezogener Terminologien für die Beschreibung von pädagogischem Handeln. Sie lernen erste theoretische und methodische Zugänge zur empirischen Kindheitsforschung kennen und formulieren auf Basis des kumulativen Wissens eine interessenorientierte und theoriebasierte Forschungsfrage, die sie unter Anleitung und Unterstützung erheben, auswerten und beantworten. Die aktive Beteiligung von Studierenden an Forschungsprozessen stellt einen zentralen Bestandteil der Professionalisierung dar, da sie forschungsbasierte Reflexions- und Handlungskompetenzen im Hinblick auf die komplexen Anforderungen schulischer Praxis entwickelt werden kann (Albert 2016, S. 36–37).

Der von den Studierenden selbst gewählte Forschungsfokus liegt auf dem ko-konstruktiven Prozess der Transition. Dieser wird durch Fachkräfte ermöglicht und forciert eine verstärkte Kommunikation und Partizipation mit und von Kindern und deren Bezugspersonen, um schulnahe Basiskompetenzen zu entwickeln und zu fördern. Das Ziel ist dabei, die sensible Phase der Transition anzuleiten, zu moderieren und letztendlich zu bewältigen (Griebel & Niesel 2004, S. 120). In dieser theoriegeleiteten Auseinandersetzung mit den eigenen zukünftigen Rollenerwartungen bzw. -anforderungen im Zuge eines Professionalisierungsprozesses (Albert 2016) stellen die Studierenden unter Bezugnahme von Studien nach Sauhering & Solzbacher (2014; n = 600) Ziele und Kompetenzerwartungen der beteiligten Akteur\*innen sowie unter Rezeption der Studie von Krienzer (2021; n = 300) strukturelle Aspekte in den Fokus. Die großen Unterschiede im Hinblick auf die Zielsetzung von Transition zwischen der Berufsgruppe der elementarpädagogischen Fachkräfte und der Lehrpersonen aus Sauhering & Solzbacher (2014) irritieren zunächst. Während sich

die fokussierten Ziele von Lehrkräften auf die Förderung fachspezifischer und sozial-emotionaler Kompetenzen beziehen, setzen sich elementarpädagogische Fachkräfte vor allem die Stärkung des Selbstbewusstseins und der Lernfreude der Kinder sowie die Kooperation mit der Schule zum Ziel. Aspekte, die von Lehrkräften gar nicht oder nur minimal genannt werden. Nur in der Perspektive des Kindes als aktiven Akteur gibt es Übereinstimmung (siehe S. 8). Erwartungen werden in rezipierter Studie nur im Kontext von Schulvorbereitungen seitens der Lehrkräfte an die Elementarpädagogischen Fachkräfte erhoben und belaufen sich auf die Förderung sämtlicher Entwicklungsbereiche, insbesondere um Defizite frühzeitig – vor Start der Schule – auszugleichen (siehe S. 9).

## 2.1 Die Forschungsfrage

Unter Einbezug von weiterer vielfältiger Literatur (Sauhering & Solzbacher 2014; Fageth 2015; A6 2017; Grillitsch & Stanzel-Tischler 2017; Hollerer et al 2019; Seddig 2019; BMBWF 2020; Hollerer & Amtmann 2020; Krienzer 2021; Nuart 2024;) wird das Forschungsinteresse rund um das Thema des Überganges von Kindergarten in die Grundschule mit folgender Fragestellung eingegrenzt: Welche Anforderungen bzw. Erwartungen werden beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule an bzw. von diversen Akteur\*innen gestellt?

Folgender Leitfaden wird theoriegeleitet konzipiert:

- Was ist bei der Übergangsgestaltung wichtig? Insbesondere vor, während und nach der eigentlichen Schuleingangsphase im September?
- Welche Kompetenzen benötigt es bei der Übergangsbewältigung? Insbesondere vom Kind, von den Eltern/EB und von den elementar- und primarpädagogischen Fachkräften?
- Welche Ziele verfolgen Elementar- bzw. Primarpädagog\*innen im Hinblick auf Transition?

Zusätzlich zum Leitfadeninterview wird der Fragebogen aus Krienzer (2021) zur Erhebung von strukturellen Gegebenheiten im Kontext von Übergangsgestaltung eingesetzt.

## 2.2 Methode(n), Stichprobe und Auswertung

Um dem Forschungsinteresse nachzukommen und die Fragen zu beantworten, hospitieren die Studierenden zunächst in Kindergärten mit gezielten Beobachtungsaufträgen. Im Zuge dieser Hospitationen liegt der Fokus auf der Beobachtung und Dokumentation von strukturellen Gegebenheiten in Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen, wie z. B. Rhythmisierung durch den Tagesablauf, freie und gezielte sowie einzelne und gruppenorientierte Beschäftigungsangebote, des Spielverhaltens von Kindern vor dem Übertritt in die Schule sowie der Spiel- und Beschäftigungsangebote mit der Möglichkeit der Adaptierung für den Schulbereich. Im Anschluss an die zweitägigen Hospitationen werden mit den Elementarpädagog\*innen die Interviews geführt, jene mit den Lehrpersonen im Anschluss an die Praxis. Die Analyse der transkribierten Interviews nach Mayring (2022) erfolgt in erwähnter Lehrveranstaltung im Sommersemester.

Die Stichprobe beläuft sich auf 40 pädagogische Fachkräfte im Bundesland Steiermark – 20 Volksschullehrpersonen (VS), 20 Elementarpädagog\*innen (EP), die in Kindergärten tätig sind.

Nach induktiver Betrachtung aller Transkripte erstellen die Studierenden folgendes deduktiv-induktiv gebildete Kategoriensystem mit Haupt- und Unterkategorien sowie Merkmalsausprägung (Mayring 2022):

Hauptkategorien:

1. Gestaltung von Transition und Schuleingang
  - 1.1 Angebote vor dem eigentlichen Schuleingang
  - 1.2 Angebote während des eigentlichen Schuleinganges
  - 1.3 Angebote nach dem eigentlichen Schuleingang
2. Erforderte Kompetenzen für die Transition
  - 2.1 Erforderte Kompetenzen vom Kind
  - 2.2 Erforderte Kompetenzen von den Eltern/EB
  - 2.3 Erforderte Kompetenzen von den Fachkräften
    - 3.1 Erforderte Kompetenzen von Elementarpädagog\*innen
    - 3.2 Erforderte Kompetenzen von Lehrkräften
3. Ziele von Transition seitens der Fachkräfte
  - 3.1 Ziele aus Perspektive elementarpädagogischer Fachkräfte
  - 3.2 Ziele aus Perspektive primarpädagogischer Fachkräfte

Nach Einlese und Fundstellenmarkierung bzw. Paraphrasierungen und kommunikativen Validierungsprozessen können folgende Ergebnisse dargelegt werden.

## 2.3 Ergebnisse<sup>3</sup>

### 2.3.1 Transition und Schuleingang

Etwa der Hälfte der zwanzig befragten Lehrkräfte ist die Förderung der Selbstständigkeit der Kinder vor dem Schulbeginn wichtig.

Dass sie sich selber an- und ausziehen können, oder Schuhbänder binden, [...] grob- und feinmotorische Fähigkeiten wie schneiden, kleben usw. besitzen [...] und generell die Vorbereitung der Kinder mittels spielerischer Übungen auf die Schule, z. B. das Kennenlernen von Buchstaben und Ziffern. (JL\_VS\_2024)

Ebenfalls die Hälfte der Lehrpersonen betont die Förderung von kommunikativen und kognitiven Fähigkeiten, *„das Sprach- und Sprechvermögen der Kinder bzw. dass sie um Hilfe bitten können oder ein generelles Zahlenverständnis haben“* (MM\_VS\_2024). Die Lehrpersonen beschreiben die Entwicklung solcher grundlegenden Fähigkeiten als entscheidend für die Zeit vor dem eigentlichen Schuleingang. Diese Grundfähigkeiten erleichtern später ein *„Zurechtfinden in der Schule [...], in der neuen Umgebung generell“* (EO\_VS, 2024). Lehrkräfte wünschen sich außerdem, dass die Kinder in ihrer Entwicklung zu selbstbewussten Schulkindern die optimale Unterstützung vor dem Schulbeginn bekommen. *„Ebenso wichtig ist die Förderung der emotionalen und psychischen Entwicklung, um den Kindern die nötige Resilienz und Selbstregulation für die bevorstehenden schulischen Herausforderungen zu vermitteln“* (EO\_VS\_2024).

Elementarpädagog\*innen ist in der Zeit vor dem eigentlichen Schulbeginn eine allgemeine ganzheitliche, spielfokussierte Förderung der Kinder wichtig. Neben sozial-emotional geprägten Aspekten wie dem Agieren in einer Gruppe, dem Einhalten von Regeln, dem Orientieren an einem Tagesablauf werden auch *„klassische Fertigkeiten“* wie feinmotorische Kompetenzen, eine richtige

---

<sup>3</sup> Alle direkten Zitate werden ohne Angaben zu Personen angeführt und liegen am Kompetenzzentrum für Kindliche Entwicklung und Elementare Bildung an der PPH Augustinum auf.

Stifthaltung oder der Umgang mit einer Schere genannt. *„Der Kindergarten übt und fördert den Erwerb sozialer und zwischenmenschlicher Fähigkeiten, Stifthaltung, den Umgang mit verschiedenen Gruppenkonstellationen sowie das Eingewöhnen in neue Strukturen und Situationen“* (LH\_EP\_2024). Die Förderung der individuellen Fähigkeiten und Stärken erachten Elementarpädagog\*innen als wichtig sowie die Visualisierung dieser durch z. B. *„einen Stärkenbaum [. . .], Portfolios, oder BOB<sup>4</sup>“* (LH\_EP\_2024).

Beide Berufsgruppen erwähnen Angebote wie Schnuppertage, Tage der offenen Türe, gemeinsame Feste, Gottesdienste, Kennenlernpicknicks, Vernetzungstreffen und andere gemeinsame Aktivitäten der Kindergarten- und Volksschulkinder, bei denen sie bereits Lehrpersonen und das Schulgebäude kennenlernen, sowie Abschieds- oder Willkommensrituale, „Fliegenlassen“, „Hinauskehren“ oder diverse „Schuleinschreibfeste“. *„Zum Beispiel kommen die Kindergartenkinder auf einen Besuch zu uns in die Schule bei dem sie wirklich schon mal Schulluft schnuppern können und sie lernen auch ihre zukünftige Lehrerin kennen. Gemeinsam dürfen sie dann an kleineren Stationen arbeiten und Aufgaben erledigen“* (FT\_VS\_2024). In diesem Kontext wird auch der Informationsefternabend als wichtig erachtet. Generell wird der Kooperation zwischen Schule und Kindergarten ein großer Stellenwert vor dem eigentlichen Schuleingang zugeschrieben, als auch seitens des Kindergartens die Kooperation mit den Eltern. Es sollte ein Austausch über relevante Informationen bezüglich des Entwicklungsstandes der Kinder mit den Eltern/EB stattfinden. *„Es finden verpflichtende Elternabende und Entwicklungsgespräche für Erziehungsbererechtigte von Kindern im Übergang statt. Hier erhalten die Eltern Informationen darüber, worauf sie achten sollten, bevor ihre Kinder in die Schule kommen“* (LH\_EP\_2024).

Für die Phase während des eigentlichen Schuleinganges empfehlen Elementarpädagog\*innen die Zusammenarbeit mit den Eltern/EB. Informationsabende, regelmäßige Kommunikation und Kooperation mit den Eltern/EB, aber auch ein Austausch zwischen den Institutionen erscheint den Fachkräften in dieser Phase wichtig. *„Ein guter Austausch, transparente Gespräche sowie ein gemeinsames Verfolgen von gleichen Zielen, sind für einen reibungslosen Übergang sehr essenziell“* (MT\_VS\_2024). *„Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist*

---

<sup>4</sup> BOB: B-O-B Beobachten – Orientieren – Begleiten. Ein ressourcenorientierter Beobachtungsansatz.

*entscheidend, um eine unterstützende Lernumgebung sowohl zu Hause als auch in der Schule zu schaffen. Es ist wichtig, dass sich Eltern nicht machtlos fühlen, sondern als integraler Bestandteil des Bildungsgefüges“ (KK\_VS\_2024).*

Der Aufbau sowie die Aufrechterhaltung der Motivation, der Neugierde und der positiven Assoziation mit der Schule wird sowohl von elementarpädagogischen Fachkräften als auch von Primarstufenlehrpersonen als wesentlich erachtet. Das *„Schaffen einer einladenden, positiven, vertrauensvollen, sicheren und unterstützenden Lernumgebung, die den Entdeckungsdrang der SuS, [...] und das soziale Miteinander fördert. Das Wohlfühlen der SuS in der Klasse ist wichtig“ (EW\_VS\_2024).* *„Während der Schuleingangsphase finde ich auch noch wichtig, was ich selbst, als Pädagogin, dem Kind mitgeben kann, dass es sich in der Schule wohlfühlt“ (LZ\_VS\_2024).*

In dieser Phase auf bereits Bekanntes zu setzen (Spiele, Bilderbücher, Lieder, Signale, Rituale) und die Tagesrhythmik an jene des Kindergartens anzupassen, wird besonders in den ersten Wochen als sicherheitsgebend empfohlen. Generell wird dieser Phase der Beobachtung durch die Lehrperson eine entscheidende Rolle zugesprochen, *„wodurch eine optimale Förderung gewährleistet, und Unter- sowie Überforderung vermieden werden kann“ (JL\_VS\_2024).* Die individuelle Förderung der Kinder und die an den Stärken und Schwächen der Kinder abgestimmte Unterstützung werden nicht zuletzt aufgrund der Heterogenität in den Klassen erwähnt. Dadurch wird die Bedeutsamkeit von differenziertem Unterricht unterstrichen.

Vor allem der Aspekt der „Zeit“ wird von über der Hälfte der befragten Personen genannt, um den Kindern während der Schuleingangsphase Zeit zu geben, um sich zu entwickeln, fachliches Wissen aufzubauen und ihr Repertoire an sozialen Fähigkeiten zu erweitern. *„Primarpädagogische Fachkräfte sollten sich bewusst sein, dass der Schulanfang für viele Kinder eine große Umstellung bedeutet. Sie müssen daher einfühlsam und geduldig, auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen und ihnen die Zeit geben, sich an die neue Umgebung zu gewöhnen“ (HB\_VS\_2024).* *„Während des Schuleingangs ist mir persönlich das soziale Miteinander in der Klasse sehr wichtig. Eine Klasse, in der sich die Kinder wohlfühlen, ermöglicht ihnen auch ein Ankommen in einer Klassen- und in einer Schulgemeinschaft [...]“ (EM\_VS\_2024).*

Zehn Elementarpädagog\*innen erwähnen die Wichtigkeit der bestehenden Freude in der schulischen Laufbahn der Kinder auch nach dem eigentlichen Schuleingang, wobei einige wünschen, den Kontakt zu den Volksschul-

kindern (zumindest eine Zeit lang) aufrechtzuerhalten. *„Ab Weihnachten, über den Winter haben sich dann die meisten Kinder endgültig vom Kindergarten gelöst und wollen gar nicht mehr zurück. Davor kommen sie aber sehr gerne zu Laternen- oder Herbstfesten!“* (LZ\_EP\_2024).

Nach dem erfolgreichen Übergang in die Grundschule liegt der Fokus darauf, die Verbindung und den Austausch zwischen Kindergarten und Schule aufrechtzuerhalten. Regelmäßige Rückmeldungen von den Lehrern der Grundschule ermöglichten es uns, den weiteren Fortschritt der ehemaligen Kinder zu verfolgen und gegebenenfalls Unterstützung zu bieten. (EO\_EP\_2024)

Eine fortlaufende Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen wird als wünschenswert vermerkt, um eine kontinuierliche Unterstützung der Kinder sicherzustellen und schon früh *„Schüler\*innen mit besonderen Bedürfnissen zu identifizieren und entsprechende Maßnahmen einzuleiten“* (EO\_EP\_2024). Nach der eigentlichen Schuleingangsphase ist es das Ansinnen der Lehrkräfte, eine verlässliche Bezugsperson für die Kinder zu bleiben, das selbstgesteuerte Lernen der Kinder zu fördern, die Motivation zu erhalten, Routinen zu etablieren und langsam eine Leistungsorientierung zu erzielen, und dabei die individuelle Entwicklung als auch den formellen Lernprozess zu erkennen und zu interpretieren. Die Kinder sollten beobachtet und entsprechend darauf reagiert werden. *„Damit verbunden ist eine Leistungsdokumentation für eine individuelle Förderung“* (SK\_VS\_2024).

Des Weiteren soll eine positive Beziehungsebene zu den Lehrpersonen und unter den Mitschüler\*innen gestärkt und eine offene Haltung gegenüber Neuem beibehalten werden. Langsam sollen dann notwendige Rituale und Regeln eingeführt, alles Neue und Wichtige besprochen werden, um somit das Sicherheits- und Wir-Gefühl der Schüler\*innen zu stärken.

Nach der Schuleingangsphase ist es wichtig, dass die Kinder weiterhin unterstützt werden, um ihre akademischen, sozialen und emotionalen Fähigkeiten zu festigen und auszubauen. Dies kann durch differenzierte Unterrichtsmethoden und individuelle Förderung erfolgen, um sicherzustellen, dass jedes Kind sein volles Potenzial entfalten kann. (SK\_VS\_2024)

Auf außerschulische Sozialisation durch Horte, Freizeit oder andere Vereinsangebote o. ä. wird nur von einer Person eingegangen.

### 2.3.2 Transition und Kompetenzen

Kompetenzen, die vom Kind erwartet werden, beziehen sich im überwiegenden Maße auf sozial-emotionale Fähigkeiten (sich trennen, regulieren), die bestenfalls noch im Kindergarten entwickelt werden. Etwa der Hälfte der Fachkräfte ist wichtig, dass die Kinder in der Lage sind, eigene Bedürfnisse zu kommunizieren sowie sprachliche und kommunikative Fähigkeiten zu besitzen. In diesem Kontext steht die Selbstregulation der Kinder im Vordergrund der Äußerungen. Ebenfalls die Hälfte aller befragten Lehrkräfte und Elementarpädagog\*innen betont im Kontext der erwarteten kindlichen Kompetenzen die Selbstständigkeit der Kinder.

Von den Eltern/EB werden Kompetenzen erwartet, die sich in überwiegender Anzahl auf einer positiven Einstellung der Eltern/EB selbst zur Schule und folglich eine positive Kommunikation über Schule und guten Zuspruch beziehen. Neben den positiven Haltungen zu den beiden Bildungseinrichtungen (Kindergarten und Volksschule) wird von den Eltern/EB auch ein Vertrauen in das eigene Kind und dessen Fähigkeiten erwartet. Dennoch findet beinahe die Hälfte der Befragten es hilfreich, wenn die Eltern/EB die Kinder bereits zu Hause auf diesen wichtigen Schritt vorbereiten, sei es durch Förderung der Selbstständigkeit oder durch konkrete Lern- und Beschäftigungsangebote zu Hause, mindestens jedoch aber mit Strukturen und Ritualen (z. B. Aufstehen, Frühstück, Ordnung). Von den Eltern/EB wird erwartet, dass sie mit dem eigenen Kind kommunizieren und aktiv werden, aber auch, dass sie mit den Fachkräften in Form von angebotenen (Entwicklungs-) Gesprächen den Entwicklungsstand ihres Kindes in Erfahrung bringen, wobei es den pädagogischen Fachkräften wichtig ist, diesen nicht mit anderen Kindern zu vergleichen.

Die Eltern passen perfekt zu ihrem Kind, müssen aber verstehen, was es braucht und was sie von ihm erwarten. Sie können das selbst durch Beobachtung lernen oder indem sie mit einem Lehrer sprechen. Lehrer können den Eltern auch helfen, die Stärken und Schwächen ihres Kindes zu erkennen. Wenn die Eltern diese Informationen haben, können sie

eine passende Schule für ihr Kind wählen, damit es sich dort wohlfühlt.  
(MT\_EP\_2024)

Eine Lehrperson erwartet als elterliche Transitionskompetenz, den Bildungsauftrag der Schule/der Lehrpersonen anzuerkennen und sich nicht in diesen „*übermäßig einzumischen*“. Dennoch können Eltern/EB einen wesentlichen Beitrag leisten, in dem „*sie ihre Kinder unterstützen und ihnen keine Angst vor der Schule machen, sondern sie positiv auf den neuen Lebensabschnitt vorbereiten*“ (KK\_VS\_2024).

Kompetenzen, die von den Elementarpädagog\*innen gefordert werden, beziehen sich zum einen auf die gute Beziehungsarbeit und methodenreiche Bildungsarbeit, die das Verstehen und Eingehen auf individuelle Bedürfnisse und Entwicklungsverläufe beinhaltet.

Von meiner Sicht benötigen Elementarpädagoginnen die Einsicht und Umsicht, die Kinder vor dem Schuleingang auf das kommende vorzubereiten. Ebenfalls ist es wichtig, dass sie die Kompetenzen der Kinder überprüfen und fördern, sodass wir in der Schule eine gute Grundlage für die Weiterbildung haben. (AZ\_VS\_2024)

Neben der pädagogischen Arbeit mit den Kindern werden zum anderen aber auch sozial-kommunikative Kompetenzen auf Ebene der Bildungspartnerschaft angemerkt – im Gestalten einer guten Zusammenarbeit und produktiven Gesprächskultur mit den Eltern/EB als auch mit den Bildungspartner\*innen sowohl innerhalb des Kernteams als auch mit Nachbarinstitutionen.

Von beiden Berufsgruppen werden zudem Transitionskompetenzen von Lehrpersonen gefordert. Etwa die Hälfte der Befragten erwartet die Bereitschaft zur Kooperation aller Beteiligten im Allgemeinen. „*Ebenso wichtig ist die Kooperation mit Erziehungsberechtigten und vorherigen Elementarpädagog\*innen, um Informationen auszutauschen, den Übergang zu erleichtern und die Fähigkeit zu besitzen, den Unterrichtsstil sowie die Methoden anzupassen, um die vielfältigen Bedürfnisse der Schüler zu erfüllen*“ (LH\_EP\_2024).

Von den Lehrpersonen werden Flexibilität im Unterricht sowie die Kompetenz zur Gestaltung einer angepassten Lernumgebung auf Basis einer entsprechenden Lernstandermittlung gefordert. Dabei wird die „*Förderung individueller Bedürfnisse der Schüler\*innen*“ sowie „*eine große Portion Geduld, Ein-*

*fühlungsvermögen und das Aufbauen einer Vertrauensbasis“ (LZ\_VS\_2024) be- kundet. „Primärpädagogische Fachkräfte sollten sich bewusst sein, dass der Schul- anfang für viele Kinder eine große Umstellung bedeutet. Sie müssen daher ein- fühlbar und geduldig auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen und ihnen die Zeit geben, sich an die neue Umgebung zu gewöhnen“ (HB\_VS\_2024).*

### 2.3.3 Ziele

Als Ziel geben beide Berufsgruppen einen reibungslosen Übergang vom Kin- dergarten in die Schule an wobei auf die Kooperation mit Kindergärten, dem Elternhaus, aber auch innerhalb des Kollegiums gesetzt wird.

Ein überwiegender Anteil der befragten Lehrpersonen formuliert das Wohlbefinden der Kinder als Ziel. Dies passiert u. a. durch die Klassenraumge- staltung, die Förderung der Klassengemeinschaft oder auch schon vorab durch die Klassenzusammensetzung. Lehrkräfte formulieren als Ziel außerdem die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten, z. B. durch das Schaffen von vielfälti- gen Gesprächsanregungen sowie das Motivieren der Kinder durch forschendes und entdeckendes Lernen, wodurch Spaß am Lernen, Interesse und Neugierde erzielt werden sollen. *„Die positive Verbindung von Schule mit Freude, Neugier, Spaß, Spannung und so weiter ist wichtig. Ich finde es führt zu einem wunderbaren Umfeld für die Schüler und Schülerinnen“ (AZ\_VS\_2024). „Wir möchten, dass die Kinder gut in die Volksschule wechseln und sich sicher in ihren Kompetenzen fühlen und auch wissen, was sie können“ (LU\_VS\_2024).*

Ein großer Anteil der elementarpädagogischen Fachkräfte sieht die Unter- stützung bei der sozialen Entwicklung als Ziel, insbesondere in der Stärkung des Selbstbewusstseins, der Selbstregulation und der Fähigkeit, über die eigen- en Bedürfnisse und Emotionen zu sprechen.

Des Weiteren wird als Zielvorgabe auf die Selbstständigkeit der Kinder (z. B. im Umgang mit Schere und Klebstoff) und deren Autonomie eingegangen sowie der Erhalt der intrinsischen Motivation der Kinder und eine positive Einstellung zum Lernen als Ziel ausgesprochen. Dabei ist die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse wichtig.

## 2.4 Strukturelle Gegebenheiten

Die Antworten auf die Fragestellung zu strukturellen Bedingungen (zeitli- che Ressourcen, Informationsfluss) zeigen keinen Unterschied zu den Ergeb-

nissen der Bezugsstudie (Krienzer, 2021). Dies betrifft die Unzufriedenheit (97 %) mit ausreichend zeitlichen Ressourcen und die allgemeine Zustimmung (70 %) der Weitergabe von Informationen über das Kind an die Erziehungsberechtigten, wobei knapp die Hälfte angibt, unzureichenden Austausch mit den unterschiedlichen Bildungspartner\*innen zu haben sowie unzureichenden Informationsfluss zwischen den Institutionen. Die Gestaltung von Portfolios scheint elementarpädagogischen Fachkräften etwas wichtiger zu sein als primarpädagogischen Fachkräften.

### 3 Interpretation und Diskussion

Gegenläufig zum Aufbau des Interviewleitfadens und der Abfolge der Ergebnisdarstellung muss wohl zuerst der Fokus auf die Ziele gerichtet werden damit in Folge die Gestaltung der Transition bzw. des Schuleinganges vorgenommen werden kann.

In der Betrachtung der Ziele kann ein weiterer Fokus erschlossen werden: Neben konkret ausgerichteten Gestaltungsideen wie Transitionsprojekten, Kooperationskalender, Schnuppertagen, Einladungsbriefen, Anknüpfen an bekannte Lieder, Bücher, Signale und Regelsysteme, um den Kindern das Kennenlernen und Ankommen in der Schule angenehm und sicher zu gestalten, kann ein ganz klarer Fokus auf die Feststellung von Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder (durch z. B. Stationenbetriebe bei Schulfesten, Elterngespräche, Informationsaustausch zwischen den Institutionen, Screenings) seitens der Lehrkräfte analysiert werden. Unklar ist an dieser Stelle die Motivation hinter dem starken Wunsch nach einer eigenen Leistungsfeststellung der zukünftigen Schüler\*innen durch die Schule. Entsprechende Informationen werden in Österreich ohnehin an die Schulen weitergegeben und können Entwicklungsberichten und Portfolios entnommen werden, um die Bildungsbiografien der Kinder möglichst nahtlos zu gestalten.

Angesichts der als unzureichend kommunizierten zeitlichen Ressourcen muss in der Gestaltung des Überganges auf eine gute Balance zwischen Aufwand und Mehrwert geachtet werden – ein weiterführendes Beobachtungsinstrument vom Kindergarten in die Schule und der gezielte Einsatz des Übergangsportfolios werden als zeitaufwendig, aber profitabel kommuniziert. Um neben einer qualitativen Weitergabe von Informationen auch konkrete Kooperation/Kollaboration der Institutionen und Bildungspartner\*innen zu forcie-

ren, könnten gemeinsame Fortbildungen von elementar- und primarpädagogischen Fachkräften als auch gegenseitige Hospitationen in den Institutionen eine potenzielle Möglichkeit bieten.

#### 4 Qualitative Annäherung an Transition: Limitation und Ausblick

In Anbetracht der eingeschränkten Stichprobe (ob Größe, Verteilung) und der Interviewsituation (Durchführung durch größtenteils ungeübte Studierende) muss eine klare Limitation der Ergebnisse in Bezug auf die Repräsentativität der Studie eingeräumt werden. Dennoch kann auch die vorliegende Erhebung bestehende Phänomene untermauern, Desiderate feststellen und Umsetzungs-ideen liefern. Transition an sich scheint manifest im Praxis- wie auch Forschungsfokus zu liegen und durch vielfältige konkrete didaktisch-methodische Ansätze, Konzepte und Angebote mit Fokus auf das Kind bereits implementiert zu sein. Aktuell liegt der Fokus in der verstärkten Gestaltung von Bildungspartnerschaft und Bildungs Kooperation sowohl mit Eltern/EB als auch vor allem zwischen Institutionen und Fachkräften, als eine wesentliche Gelingensbedingung von Transition. Evaluierungen ergeben eine klare Forderung nach verstärkter Einbindung der Eltern/EB (Nuart 2024) in der Phase des Überganges, insbesondere auch im Kontext der Inklusion (Blatz et al. 2023). Dies stellt eine nicht zu unterschätzende Aufgabe dar, da vor allem die Systeme der elementarpädagogischen Einrichtungen mit jenen der Schule nur mäßig kompatibel sind, nicht zuletzt aufgrund differenter, föderalistisch bedingter politischer Zuständigkeiten und Gesetzmäßigkeiten.

Griebel und Niesel (2011) halten jedoch fest, dass die Bewältigung der Transition ein Zusammenwirken aller Beteiligten voraussetzt. Zusammenwirken bedeutet dabei mehr und etwas anderes als eine reine Informationsweitergabe. Vielmehr müssen Modelle angedacht werden, in welchen konkrete Kooperationen/Kollaborationen der Institutionen und Bildungspartner\*innen angeleitet werden – z. B. das IFP-Transitionsmodell nach Griebel und Niesel (2011). Auch das Entwicklungsgespräch im letzten Kindergartenjahr oder ein qualitativ hochwertig gestaltetes Übergangsportfolio kann dazu entscheidend beitragen. Auch wenn die beteiligten Akteur\*innen unterschiedliche Rollen und (Bildungs-)Aufträge innehaben, so tragen sie doch alle eine (pädagogische) Verantwortung im Übergangsprozess und bedürfen somit des fachlichen Austauschs und der pädagogischen Abstimmung (Griebel & Niesel 2011). Die

Hauptleistung besteht nach Liebers (2013) in der Gestaltung von an den Bildungsbiografien der Kinder anschlussfähigen und herausfordernden Bildungsprozessen, welche sowohl den Entwicklungs- und Kompetenzstand (S. 68–69) als auch die Interessen und Begabungen des Kindes (Hollerer 2020, S. 11–12) berücksichtigen, um kognitive Aktivierung als Prämisse von Lern- und Bildungsprozessen auch in der sensiblen Phase des Überganges zu gewähren.

## Literatur

- Abteilung 6. (2017). *Transition erfolgreich begleiten: Übergang vom Kindergarten in die Schule*. Referat Kinderbildung und -betreuung in der Abteilung 6 – Bildung und Gesellschaft des Landes Steiermark.
- Albert, S. (2016). Die Bedeutung der reflexiven Selbstforschung für die Professionalisierung von Lehrpersonen. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 5(4), 35–46. doi: <https://doi.org/10.25656/01:20338>.
- Blatz, S., Ehr, D. & Stein, R. (2023). Der Ernst des Lebens ... Frühpädagogik und Frühförderstellen im Spannungsfeld (miss-)gelingender Transitionen. *ESE*, 5, S. 126–137.
- BMBWF (2020). *Förderkatalog zum Schuleingang. Förderhinweise für Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen, Grundschulpädagoginnen und Grundschulpädagogen*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- PPH Augustinum. (2022). *Curriculum für das Lehramtsstudium Primarstufe*. Abrufbar unter: [https://pph-augustinum.at/dateien/Mitteilungen/173\\_Mitteilungsblatt\\_Rektorat\\_Curriculum\\_Bachelorstudium\\_Lehramt\\_Primarstufe.pdf](https://pph-augustinum.at/dateien/Mitteilungen/173_Mitteilungsblatt_Rektorat_Curriculum_Bachelorstudium_Lehramt_Primarstufe.pdf) (2025–08–20).
- Fageth, B. (2015). Herausforderung Transition? Anschlussfähige Bildungsprozesse. In *KiTa aktuell*, 2, S. 33–34.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2017). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (4. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Grillitsch, M. & Stanzel-Tischler, E. (Hrsg.). (2017). *Wege der Zusammenarbeit am Übergang Kindergarten – Schule. Fallstudien zu Erfahrungen aus Kooperationsprojekten*. bife.
- Hollerer, L. (2020). Reife – Fähigkeit – Bereitschaft: Schuleingang im Spannungsfeld zwischen Entwicklungspsychologie und Bildungsbürokratie. In L. Hollerer & E. Amtmann (Hrsg.), *Schultütenkinder reloaded* (S. 11–22). Graz: Leykam Universitätsverlag.
- Hollerer, L. & Amtmann, E. (Hrsg.) (2020). *Schultütenkinder reloaded*. Graz: Leykam Universitätsverlag.

- Hollerer, L.; Reicher-Pirchegger, L. & Zollneritsch, J. (2019). Übergangsmanagement – aber wie? In *KiTa aktuell*, 2, S. 26–32.
- Koder, P. (2013). Bedingungen für einen erfolgreichen Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In *KiTa aktuell AT*, 5–6, S. 43–45.
- Krienzler, D. (2021). *Weiterbildung – die Lösung für alles?! Stärkung der Handlungskompetenz elementarpädagogischer Fachkräfte durch passgenaue Ausgestaltung der Fort- und Weiterbildungsangebote- eine empirische Erhebung in der Steiermark*. (Veröffentlichte Dissertation) Universität Graz, URBI, Graz.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 13. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Pädagogik.
- Nuart, E. (2024, Juli). *Die Umsetzung des Schuleingangsscreening in Kärnten – vom Erkennen der Förderbedarfe zur Förderung*. Vortrag am Grazer Grundschulkongress, Graz.
- Sauhering, M. & Solzbacher, C. (Hrsg.). (2014). Übergang. KiTa – Grundschule. *nifbe-Themenheft*, Nr. 14.
- Seddig, N. (2019). *Die subjektive Perspektive von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Eine qualitative Studie über das subjektive Erleben, die Vorstellungen und die Einschätzungen von Kindern in institutionellen Bildungssettings*. (Veröffentlichte Dissertation), Johann Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt am Main.
- Reicher-Pirchegger, L. (2015). Entwicklungen beim Übergang vom Elementar- zum Primarbereich im Kontext aktueller Bildungsprogramme. *KiTa aktuell*, 2, S. 44–46.
- Welzer, H. (1993). *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. (Veröffentlichte Habilitationsschrift), Universität Hannover.



# Die Effekte individueller Merkmale auf das Fähigkeitsselbstkonzept von Schüler\*innen im Wahlpflichtfach Coding und Robotik an burgenländischen Sekundarstufenschulen

Thomas Leitgeb, Wolfram Rollett

## Abstract Deutsch

In einer vorangegangenen Publikation (Leitgeb, Rollett & Zimmermann 2023) konnten wir den Nachweis erbringen, dass Schüler\*innen der Sekundarstufe I in der Entwicklung ihres Fähigkeitsselbstkonzepts (FSK) profitieren, wenn sie an einem, an Computational Thinking und Educational Robotics orientierten, Lernangebot, dem *Wahlpflichtfach Coding und Robotik (Wpf. C&R)*, teilnehmen. Der vorliegende Beitrag berichtet vertiefende Analysen desselben Datensatzes, mit denen der Frage nachgegangen wird, ob bestimmte Schüler\*innen in Bezug auf die Selbstkonzeptentwicklung mehr profitieren als andere. Dazu wurde mittels einfaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung überprüft, ob bestimmte individuelle Merkmale der Schüler\*innen (Geschlecht, Migrationshintergrund, Bildungshintergrund der Eltern, Familiensprache) mit höheren bzw. niedrigeren Effekten auf verschiedene Aspekte des Selbstkonzeptes einhergehen. Für keines der Merkmale ließen sich signifikante Interaktionseffekte nachweisen. Der in der vorangegangenen Publikation berichtete positive Effekt des Wpf. C&R auf das FSK der teilnehmenden Schüler\*innen hat sich demnach als unabhängig von den hier betrachteten Merkmalen erwiesen. Demnach profitieren die teilnehmen Schüler\*innen, unabhängig von ihren individuellen Merkmalen, von der Teilnahme am Wpf. C&R. Mit dessen curricularem Konzept scheint es demnach gelungen zu sein, ein in Bezug auf das FSK chancengleiches Entwicklungsumfeld für eine heterogene Schülerschaft zu schaffen.

## Schlüsselwörter

Fähigkeitsselbstkonzept, Coding und Robotik, soziokulturelle Faktoren, Computational Thinking, Bildungsungleichheiten

## Abstract English

In a previous publication (Leitgeb, Rollett & Zimmermann 2023), we were able to demonstrate that secondary school students benefit in the development of their self-concept of ability (FSK) when they participate in a learning program oriented toward computational thinking and educational robotics, the elective subject Coding and Robotics (Wpf. C&R). This article reports in-depth analyses of the same data set, which examine whether certain students benefit more than others in terms of self-concept development. To this end, we examine whether certain individual characteristics of the students (gender, migration background, parents' educational background, family language) are associated with higher or lower effects on various aspects of self-concept. No significant interaction effects could be demonstrated for any of the characteristics. The positive effect of Wpf. C&R on the FSK of the participating students reported in the previous publication has therefore proven to be independent of the characteristics considered here. Accordingly, participating students benefit from participating in Wpf. C&R regardless of their individual characteristics. Its curricular concept therefore appears to have succeeded in creating an equal opportunity development environment for a heterogeneous student body in terms of FSK.

## Keywords

Ability self-concept, Coding and Robotics, sociocultural factors, Computational Thinking, educational inequalities

## Zu den Autoren

Thomas Leitgeb, HS.-Prof. Dr. BEd MA MA, Pädagogische Hochschule Burgenland, Leitung Zentrum für Digitale Kompetenz und MIN(K)T

Kontakt: [thomas.leitgeb@ph-burgenland.at](mailto:thomas.leitgeb@ph-burgenland.at)

Wolfram Rollett, Univ.-Prof. Dr., Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Leitung Arbeitsgruppe Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schulentwicklung

Kontakt: [wolfram.rollett@uol.de](mailto:wolfram.rollett@uol.de)

## 1 Ausgangslage, Problemstellung und theoretische Grundlagen

Die fortschreitende Digitalisierung durchdringt mittlerweile sämtliche Lebensbereiche und bedingt sich laufend verändernde lebensweltliche Anforderungen, deren erfolgreiche Bewältigung ausgeprägte digitale Kompetenzen voraussetzt (z. B. Vuorikari, Kluzer & Punie 2022). Um dieser Entwicklung Rechnung zu tragen, ist die Vermittlung und systematische Förderung von

digitalen Kompetenzen inzwischen ein zentraler Bestandteil schulischer Curricula. Digitale Kompetenz lässt sich als die sichere, kritische und verantwortungsbewusste Nutzung sowie reflektierte Auseinandersetzung mit digitalen Technologien zur Bildung, im beruflichen Kontext und für gesellschaftliche Teilhabe beschreiben (European Commission 2019). Sie umfasst eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen (Ferrari 2013).

Bisher ist die Entwicklung digitaler Kompetenzen in Kindheit und Jugend noch stark von der familiären Herkunft geprägt (Wicht et al. 2023). Damit Schule ihren Bildungsauftrag in diesem Bereich erfüllt, ist die Implementierung innovativer didaktischer Konzepte erforderlich. Ein besonders vielversprechender Ansatz ist die Integration von Computational Thinking (CT) in das schulische Curriculum (Wing 2006). Nach Eickelmann et al. (2019a) umfasst CT die Fähigkeit, reale Problemstellungen zu analysieren, algorithmische Lösungswege zu entwickeln und diese mittels computerbasierter Anwendungen umzusetzen. Die vertiefte Auseinandersetzung mit CT unter Einsatz digitaler Medien und Technologien erlaubt es den Schüler\*innen, ihre digitalen Kompetenzen in entsprechend gestalteten Lernangeboten zu erweitern (Eickelmann et al. 2019b). Allerdings stellt der hohe Abstraktionsgrad CT-orientierter Lerninhalte eine erhebliche Herausforderung in der schulischen Praxis dar. Die didaktische Verbindung von CT mit Educational Robotics (ER) – im Folgenden CT&ER – bietet hierfür einen Lösungsansatz, da sich die Prinzipien des CT durch den Einsatz von Robotersystemen anschaulich und handlungsorientiert vermitteln lassen (Eguchi 2016; Leitgeb et al. 2023). In entsprechend konzipierten Unterrichtseinheiten bearbeiten Schüler\*innen mithilfe digitaler Technologien kognitiv anspruchsvolle, mit CT zu lösende, Aufgaben, wobei sie u. a. lernen, komplexere Probleme in Teilaufgaben zu zerlegen, Muster zu identifizieren sowie eigene Algorithmen zu entwickeln und anzuwenden (Eickelmann et al. 2019b; Li et al. 2020; Lodi & Martini 2021). Der Einsatz von Robotersystemen ist dabei in dreifacher Hinsicht bedeutsam: (1) als Lernobjekt für Konstruktion und Programmierung, (2) als Lernmedium zur Vermittlung von CT-Inhalten und (3) als Motivationshilfe (Eguchi 2014). Lernangebote zu CT bzw. CT&ER fördern neben Problemlösefähigkeiten auch ein breites Spektrum an kognitiven und nicht-kognitiven Kompetenzen (Guggemos 2021; Leitgeb et al. 2023; Scheel, Vladova & Ullrich 2022). Obwohl die positiven Effekte eines CT-orientierten Unterrichts gut dokumentiert sind, ist die Forschung, welche Bedeutung indi-

viduelle Schülermerkmale für die Effekte und damit für die Wirksamkeit von CT-Lernangeboten haben, noch am Anfang. Die vorliegende Studie geht in diesem Zusammenhang der Frage nach, ob ein an CT orientiertes Curriculum das Fähigkeitsselbstkonzept (FSK) von Schüler\*innen von ausgewählten individuellen Merkmalen abhängt.

### 1.1 Fähigkeitsselbstkonzept

Das Fähigkeitsselbstkonzept wird dabei als ein mehrdimensionales, hierarchisch strukturiertes System von Selbstwahrnehmungen bezüglich eigener Fähigkeiten und Kompetenzen verstanden (Marsh et al. 2006; Shavelson, Hubner & Stanton 1976). Es umfasst sowohl kognitive Dimensionen, beispielsweise die Einschätzung eigener Fertigkeiten in spezifischen Bereichen, als auch affektiv-motivationale Dimensionen wie Interesse, Selbstvertrauen und Erwartungen an die eigene Leistungsfähigkeit (Bong & Skaalvik 2003). Bei Kindern und Jugendlichen ist das schulbezogene akademische Selbstkonzept zentraler Gegenstand der Forschung in diesem Bereich. Eine positive Ausprägung wurde dabei u. a. als wichtige Determinante für Lernmotivation, schulisches Engagement und Schulleistungen identifiziert (Lee 2022). In Bezug auf die Entwicklung des schulischen akademischen Selbst weisen Dickhäuser et al. (2002) auf die Bedeutung individueller Erfolgserfahrungen hin.

Auch in der MINT-didaktischen Forschung hat sich das Fähigkeitsselbstkonzept als ein zentraler Prädiktor für akademische Leistungen, fachliche Kurswahl und Persistenz im jeweiligen Fachgebiet erwiesen (Scherer, Siddiq & Viveros 2019). Dabei wird das Fähigkeitsselbstkonzept häufig herangezogen, um Erfolge bzw. Herausforderungen im schulischen Kontext zu erklären und Interventionsansätze zur Förderung fachspezifischer Kompetenzen zu begründen (siehe z. B. Jansen, Scherer & Schroeders 2015).

### 1.2 Computational Thinking in der Schule

Seit den 2010er-Jahren erfährt das Konzept des CT im Bildungssektor eine kontinuierlich wachsende Beachtung (Eickelmann et al. 2019b). Dies zeigt sich insbesondere in einem internationalen Trend, CT als Lerninhalt in schulische Curricula aufzunehmen (Shi 2018; Eickelmann et al. 2019b). Trotz dieses Fortschritts wird die Frage, wie CT am besten in das schulische Curriculum bzw. den Unterricht integriert werden kann, nach wie vor kontrovers disku-

tiert. Dabei lassen sich drei Ansätze der Implementation unterscheiden: (1) CT als eigenständiges Unterrichtsfach, (2) CT als Bestandteil des Informatikcurriculums und (3) die fachübergreifende Integration von CT (Department of Education 2013; Eickelmann et al. 2019a; Undervisningsministeriet 2018 zit. nach Eickelmann et al. 2019b).

Auch in Bezug auf Auswahl der zentralen Lerninhalte können deutliche Unterschiede bestehen. Inhaltliche Schwerpunkte lassen sich im CT-Curriculum beispielsweise auf (1) den Aufbau eines Verständnisses algorithmischer Abläufe beim Programmieren, (2) die Vermittlung von Informatikprinzipien zur digitalen Problemlösung oder (3) die Entwicklung eines Verständnisses realer Phänomene durch die Verwendung digitaler Technologien setzen (Steiner & Himpsl-Guterman 2020; Lodi & Martini 2021).

Als konzeptionelle Basis für die inhaltliche Implementierung von CT-Curricula an Schulen dient häufig das Rahmenmodell der Computer Science Teachers Association und der International Society for Technology in Education (CSTA & ISTE 2011; vgl. auch Ma et al. 2019). Dazu gehören die Analyse und formalisierte Beschreibung von Problemen, sodass diese mithilfe digitaler Systeme gelöst werden können, die logische Organisation und Analyse von problemrelevanten Daten sowie ihre abstrahierende Darstellung. Hinzu kommt die Automatisierung von Lösungen mittels Algorithmen, die effiziente und effektive Identifizierung sowie Analyse von Lösungswegen und schließlich die Verallgemeinerung des Problemlösungsprozesses zur Übertragung auf eine Vielfalt unterschiedlicher Problemstellungen (ebd., vgl. auch Leitgeb et al. 2023).

### 1.3 Forschungsstand zu Wirkungen von Computational Thinking, Educational Robotics und ihrer Verbindung (CT&ER) in der Schule

Zu den Wirkungen, die CT-Lernangebote bzw. konzeptuell entsprechend angereicherter Unterricht auf Lernende entfalten können liegen die Ergebnisse verschiedener Metaanalysen vor. So konnten Scherer, Siddiq und Viveros (2019) auf der Grundlage von 105 Studien und 539 Effektgrößen positive Effekte von CT-basiertem Unterricht auf kognitive und metakognitive Fähigkeiten sowie kreatives Denken nachweisen. Metaanalysen, die die Wirkbedingungen von CT-Lernangeboten vertiefend untersuchten, identifizierten methodisch-didaktische Ansätze wie Pair-Programming, „unplugged“-

Aktivitäten und projektbasiertes Lernen als besonders wirksam (Chen, Wang & Li 2023).

Auch für ER-Lernangebote wurden metaanalytisch signifikante positive Effekte auf eine Bandbreite an kognitiven Fähigkeiten sowie auf das wissenschaftliche Verständnis nachgewiesen (Anwar et al. 2019; Wang et al. 2023). Allerdings gibt es bisher nur wenige Studien zur kombinierten Wirkung von CT und ER auf Schüler\*innen. Ioannou und Makridou (2018) führen in ihrer Übersichtsarbeit zur Befundlage Forschungsarbeiten zu positiven Effekten auf das schlussfolgernde Denken bzw. Problemlösen, das Verständnis mathematischer Konzepte, das Fähigkeitsselbstkonzept und technisches Selbstvertrauen auf.

Ausgehend von dem Forschungsstand zur Wirkung von CT-, bzw. CT&ER-Lernangeboten und der Selbstkonzeptforschung untersucht der vorliegende Beitrag, inwieweit positive Effekte eines CT&ER Lernangebotes auf das Fähigkeitsselbstkonzept der teilnehmenden Schüler\*innen mit deren individuellen Merkmalen (Geschlecht, Migrationshintergrund, Bildungshintergrund der Eltern, Familiensprache) in Verbindung steht. Dabei baut die Analyse auf einer früheren Arbeit von Leitgeb et al. (2023) auf, in der positive Effekte auf das Fähigkeitskonzept der teilnehmenden Schüler\*innen für ein im nächsten Abschnitt beschriebenes Lernangebot nachgewiesen werden konnten, und verwendet neuerlich deren Datensatz.

## 2 Das Wahlpflichtfach C&R im schulischen Curriculum der Sekundarstufe I im Burgenland

Im Schuljahr 2017/2018 wurde das Wahlpflichtfach Coding und Robotik (Wpf. C&R) an 24 von 38 burgenländischen Pflichtschulen der Sekundarstufe I eingeführt. Es wird über zwei Schuljahre hinweg in der siebten und achten Schulstufe im Umfang von drei Wochenstunden angeboten. Um das Fach anzubieten, mussten Schulen einerseits Robotersysteme (wie LEGO Mindstorms) und genügend digitale Endgeräte (PCs, Laptops, Tablets) beschaffen und andererseits Lehrkräfte, die C&R unterrichten sollten, zu einer modularen Fortbildung mit 78 Unterrichtseinheiten zur Nutzung digitaler Medien und Robotersysteme entsenden (Leitgeb 2019; Leitgeb et al. 2023).

Zur Umsetzung von C&R können die Schulen über die Lernplattform LMS<sup>1</sup> auf kompetenzorientierte Jahresplanungen sowie darauf abgestimmte Lern- und Lehrmaterialien zugreifen. Diese Lernaufgaben sind fächerübergreifend konzipiert und werden allen Schulen in Form von E-Books zur Verfügung gestellt. Das Curriculum verbindet Computational Thinking (CT) mit Educational Robotics (ER) und umfasst Kompetenzen wie Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz, Ambiguitätstoleranz, Kommunikations- und Problemlösungsfähigkeiten, Umgang mit Komplexität, Ausdauer, handlungsleitendes und wertbezogenes Wissen, Geschlechterrollen in technischen Berufen sowie geschlechterspezifische Interessen und Bedürfnisse (PPHB 2018).

Das zugrunde liegende Kompetenzmodell für das Wpf. C&R (Leitgeb et al. 2023) basiert auf dem Digital-Literacy-Framework der britischen Organisation Joint Information Systems Committee (JISC 2014). Da dieses Modell ursprünglich für die tertiäre Bildung konzipiert wurde, musste es für die Sekundarstufe I adaptiert werden. Bereiche wie Digital Scholarship und Career and Identity Management wurden gestrichen, während CT&ER als Querschnittsdimension aufgenommen wurde. ER wird dabei als ein Zusammenspiel unterschiedlicher Kompetenzen, Techniken und Strategien mit einem klaren Bezug zu digitalen Technologien verstanden. In der fachdidaktischen Umsetzung erfüllt ER die Funktion als Lernmittel, konkreter Lerninhalt sowie Motivations- und Aktivierungsmaßnahme beim Lernen (Leitgeb et al. 2023).

Das TMIP-Modell wurde zur Vermittlung des Fachwissens im Wpf. C&R für den schulischen Einsatz angepasst (Leitgeb et al. 2023). Dieses Modell basiert auf den drei Phasen Think, Make und Improve des TMI-Modells von Martinez und Stager (2013) und wurde um die zusätzliche Phase Present erweitert. In der Think-Phase wird die Aufgabenstellung identifiziert und Vorwissen aktiviert. In der Make-Phase wird das Wissen kooperativ zur Lösung der Aufgabenstellung angewendet. Die Improve-Phase dient der Reflexion und Verbesserung der Ergebnisse. In der Präsentationsphase wird das Produkt vorgestellt und diskutiert, was eine systematische Darstellung der Lerninhalte erfordert.

---

<sup>1</sup> [www.lms.at](http://www.lms.at)

### 3 Forschungsdesign und Stichprobe

Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen einer längsschnittlichen, quasi-experimentellen Studie im Schuljahr 2018/2019, an der Schüler\*innen der siebten Jahrgangsstufe aus allen 38 Mittelschulen im österreichischen Bundesland Burgenland teilnahmen. Die finale Nettostichprobe umfasste 1.381 Schüler\*innen, und entsprach damit 85,5 % der ursprünglichen Bruttostichprobe ( $n = 1.682$ ). Zur Erfassung der intraindividuellen Entwicklung wurden drei Erhebungszeitpunkte realisiert: Zu Beginn des Schuljahres im September 2018 ( $t_1$ ), zur Mitte des Schuljahres im Februar 2019 ( $t_2$ ) und zum Ende des Schuljahres im Juni 2019 ( $t_3$ ).

410 Schüler\*innen der Stichprobe belegten das WpF. C&R, während 971 Schüler\*innen andere Wahlpflichtfächer (z. B. Naturwissenschaften, Sprachen oder Kunst) wählten. Das Curriculum der siebten Schulstufe sah zudem eine Wochenstunde im Fach „Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT)“ und eine Stunde mit „Digitale Grundbildung“ mit insgesamt etwa 80 Unterrichtseinheiten vor, dass alle Schüler\*innen verpflichtend besuchten. Dabei wurden Themen behandelt, die in einem engen Zusammenhang zum WpF. C&R standen wie gesellschaftliche Aspekte des Medienwandels, Informations- und Medienkompetenz, Betriebssysteme, Mediengestaltung, digitale Kommunikation, Internetsicherheit sowie technische Problemlösung (Leitgeb et al. 2023).

Die Datenerhebung erfolgte mittels der Open-Source-Software Lime Survey. Sie wurden von geschulten Lehrkräften administriert, die zuvor eine zweistündige Schulung erhalten haben.

#### *Unabhängige Variablen*

Die unabhängigen Variablen wurden zum ersten Messzeitpunkt (MZP) erhoben. Das *Geschlecht* der Schüler\*innen wurde dichotom kodiert (0 = männlich, 1 = weiblich). Der *Migrationshintergrund* wurde anhand des Geburtslandes von Eltern und Kind ermittelt (0 = ohne Migrationshintergrund, 1 = mit Migrationshintergrund). Der höchste Schulabschluss der Eltern wurde separat für Mutter und Vater erfasst und als Indikator für die Variable *schulischer Bildungshintergrund der Eltern* verwendet (0 = kein Elternteil mit höherer schulischer Bildung, 1 = mind. ein Elternteil mit höherer schulischer Bildung). Die Variable *Familiensprache* bildet die im familiären Alltag überwiegend verwendete Sprache ab und damit einen Aspekt des individuellen kulturellen Hintergrun-

des ab. Die Variable wurde dichotom kodiert: Schüler\*innen, in deren Familie primär Deutsch gesprochen wird, erhielten den Wert „0“; Schüler\*innen, bei denen zu Hause überwiegend eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird, den Wert „1“.

### *Abhängige Variablen*

Die Skala *Fähigkeitsselbstkonzept im Umgang mit digitalen Medien (FSK-UDM)* umfasst sechs Items, mit denen die Schüler\*innen ihre Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien (Computer, Tablet und Laptop) einschätzen. Die Items werden auf einer vierstufigen Likert-Skala bewertet (1 = trifft zu, 2 = trifft eher zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft nicht zu). Eines der Items beinhaltet eine soziale Referenz („Ich kenne mich mit digitalen Medien besser aus als meine Schulkolleg\*innen“), ein weiteres bezieht sich auf das individuelle Begabungskonzept („Ich bin im Umgang mit digitalen Medien begabt“). Die übrigen vier Items erfassen die Einschätzung der subjektiven Zugänglichkeit und Nützlichkeit digitaler Medien für schulische Aufgaben sowie auf deren wahrgenommene Komplexität („Für das, was ich in der Schule brauche, komme ich gut mit digitalen Medien aus“; „Ich finde das Arbeiten mit digitalen Medien sehr einfach“; „Digitale Medien sind gute Hilfsmittel für das Lernen“; „Digitale Medien sind zu kompliziert für mich“ [rekodiert]).

Die Skala *Fähigkeitsselbstkonzept im Umgang mit spezifischen digitalen Technologien (FSK-SDT)* erfasst mit elf Items das individuelle Fähigkeitsselbstkonzept hinsichtlich konkreter digitaler Technologien und typischer Nutzungsszenarien. Die Schüler\*innen bewerteten ihre Kompetenzen auf einer fünfstufigen Notenskala entsprechend dem österreichischen Schulnotensystem (1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = befriedigend, 4 = genügend, 5 = nicht genügend). Die Instruktion lautete: „Wenn du dir eine Schulnote geben müsstest: Wie gut kennst du dich in folgenden Dingen auf einer Notenskala von 1 bis 5 aus?“. Zu bewerten waren folgende Bereiche: (1) gezieltes Finden von Informationen im Internet, (2) Internet allgemein, (3) Smartphone-Nutzung, (4) Computerspiele, (5) Computerprogramme, (6) Programmieren mit Scratch, (7) Computer und Hardware, (8) Apps auf einem Smartphone installieren, (9) Computerprobleme beheben, (10) Videos aufnehmen und schneiden sowie (11) eine Präsentation mit dem Computer erstellen. Die letzten drei Items wurden aus dem Instrument zur Erfassung der computerbezogenen Selbstwirksamkeit von Spannagel und Bescherer (2009) übernommen und für die Verwendung in der

vorliegenden Studie adaptiert. Alle Items beziehen sich auf Inhalte, die in der untersuchten Schulstufe Bestandteil des Curriculums in dem für alle Schüler\*innen verpflichtenden Fächer „IKT“ und „Digitale Grundbildung“ waren.

Die Skala *schulbezogenes akademisches Selbstkonzept (SASK)* basiert auf der theoretischen Konzeption von Dickhäuser et al. (2002) und wurde in Anlehnung an etablierte Instrumente entwickelt (ebd. Schöne et al., 2012). Sie umfasst fünf Items, die auf einer dreistufigen Likert-Skala beantwortet werden (1 = ja, 2 = unsicher, 3 = nein): 1) „Ich bin in einem Unterrichtsfach besonders gut“, 2) „In den meisten Unterrichtsfächern lerne ich schnell“, 3) „In den meisten Unterrichtsfächern habe ich gute Noten“, 4) „Das Lernen von neuen Sachen fällt mir leicht“ sowie 5) „Ich bin für die Schule begabt“. Diese Skala wurde zu den Messzeitpunkten t1 und t3 erhoben.

Die Itemwerte wurden für jede der drei FSK- Skalen aufsummiert und zur besseren Interpretierbarkeit durch die Anzahl der Items der jeweiligen Skala geteilt. Die Eindimensionalität der drei Fähigkeitsselbstkonzeptskalen wurde mithilfe explorativer Faktorenanalysen überprüft. Sowohl das Bartlett-Test als auch das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (KMO) bestätigten die Angemessenheit der jeweiligen Skalenbildungen. Die interne Konsistenz der drei Skalen erwies sich als zufriedenstellend bis gut (Chronbachs  $\alpha$ : FSK-UDM., 79–.86; FSK-SDT. 80–.85; SASK. 84–.85).

Der inferenzstatistische Vergleich der Mittelwerte der individuellen Variablen erfolgte anhand von einfaktoriellem Varianzanalysen mit Messwiederholung unter Berücksichtigung der Clusterung auf Schulebene (cluster = school). Die Analysen wurden mit SPSS 29 durchgeführt. Dabei wurden für die Schüler\*innen der Versuchsgruppe differenzierende Analysen für verschiedene Teilstichproben der unabhängigen Variablen durchgeführt. Auf diese Weise sollte geprüft werden, ob sich die Entwicklungsverläufe in Abhängigkeit von individuellen Merkmalen der Schüler\*innen unterscheiden. Gegenübergestellt wurden dabei die Entwicklungsverläufe der Schüler\*innen nach Geschlecht, Migrationsstatus, schulischer Bildungshintergrund der Eltern und Familiensprache. Vor den eigentlichen Analysen wurde die Normalverteilung der abhängigen Variablen mittels Schiefe, Wölbung und PP-Plots geprüft, wobei keine wesentlichen Abweichungen festgestellt wurden. Für alle Signifikanztests wurde ein zweiseitiges  $\alpha$  von fünf Prozent festgelegt.

Von den 1381 Schüler\*innen der Gesamtstichprobe beteiligten sich 1222 (88,4 %) am ersten, 1253 (90,6 %) am zweiten und 1213 (87,7 %) am

dritten Messzeitpunkt. Fehlende Werte bei FSK-UDM, FSK-SDT und SASK lagen zwischen 1,5 % und 3,2 % und wurden unter der MAR-Annahme mittels MICE mit CART (20 Imputationen, 40 Iterationen) behandelt (Buuren & Oudshoorn 2011; Graham et al. 2007).

## Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse beschrieben, die sich in einer früheren Arbeit (Leitgeb et al. 2023) für den inferenzstatistischen Vergleich der Entwicklungsverläufe der Versuchsgruppe (WpF. C&R) und der Kontrollgruppe (andere Wahlpflichtfächer) in den drei Selbstkonzeptskalen ergeben haben. Anschließend werden die vertiefenden Analysen für verschiedenen Teilstichproben der Versuchsgruppe dargestellt.

Die Befunde aus Leitgeb et al. (2023), auf denen die vertiefenden Analysen aufbauen, lassen sich wie folgt zusammenfassen: In allen drei FSK-Skalen ließ sich im vorliegenden Kontrollgruppendesign ein positiver Effekt der Teilnahme am WpF. C&R nachweisen. Dabei waren die Effektgrößen nach Cohen (1988) für die Skalen *Fähigkeitsselbstkonzept im Umgang mit digitalen Medien* (FSK-UDM) und *Fähigkeitsselbstkonzept im Umgang mit spezifischen digitalen Technologien* (FSK-SDT) mittelhoch und für die Skala *schulbezogenen akademische Selbstkonzepts* (SASK) hoch (partielles  $\eta^2$ : .079, .60 und .123). Schüler\*innen des WpF. C&R entwickelten sich demnach in Bezug auf ihr FSK im Vergleich zur Kontrollgruppe günstiger.

Übersicht 1 bis 3 geben die Ergebnisse für die Teilstichproben der Versuchsgruppen wieder. Berichtet werden Mittelwerte und Streuungen für die drei Messzeitpunkte sowie die Signifikanztest für die Interaktionseffekt der einfaktoriellen Varianzanalysen. Ziel war es zu prüfen, ob die verschiedenen Teilstichproben in gleichem Maße von den für das WpF. C&R berichteten positiven Effekten auf die drei hier betrachteten Komponenten des Fähigkeitsselbstkonzept profitieren. Für den Vergleich wurden die Merkmale Geschlecht, Migrationshintergrund, schulischer Bildungshintergrund der Eltern und die Familiensprache herangezogen.

In Übersicht 1 sind die Ergebnisse für die Skala FSK-UDM aufgeführt. In den vier durchgeführten Varianzanalysen zeigten sich keine signifikanten Interaktionseffekte in Bezug auf die Unterscheidung nach Geschlecht, Migrationshintergrund, schulischem Bildungshintergrund der Eltern oder Famili-

ensprache. Für letztere lässt sich ein marginal<sup>2</sup> signifikanter Interaktionseffekt beobachten. Hintergrund ist, dass Schüler\*innen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch zu Schuljahresbeginn einen geringfügig niedrigeren Mittelwert aufweisen und sie diesen Nachteil über das Schuljahr hinweg ausgleichen.

		FSK-UDM			F-Wert (p-Wert)	Partielles $\eta^2$
		t1 MW (s)	t2 MW (s)	t3 MW (s)		
<b>Geschlecht<sup>1</sup></b>	Jungen	2.93 (.60)	3.44 (.43)	3.68 (.40)	1.255 (.283)	.003
	Mädchen	2.97 (.59)	3.34 (.49)	3.62 (.32)		
<b>Migrationshintergrund<sup>2</sup></b>	Ja	3.02 (.61)	3.40 (.47)	3.64 (.35)	2.699 (.101)	.007
	Nein	2.92 (.60)	3.41 (.45)	3.66 (.31)		
<b>Schulischer Bildungshintergrund der Eltern<sup>3</sup></b>	Mit allg. Hochschulreife	2.95 (.59)	3.39 (.43)	3.66 (.39)	.151 (.698)	.000
	Ohne allg. Hochschulreife	2.94 (.58)	3.38 (.47)	3.65 (.32)		
<b>Familiensprache<sup>4</sup></b>	Deutsch	3.01 (.60)	3.39 (.45)	3.64 (.36)	3.469* (.063)	.008
	Andere Sprache	2.91 (.60)	3.39 (.44)	3.66 (.33)		

Datengrundlage: Multiple imputierte Daten; n=410; Freiheitsgrade, in Klammer die Signifikanz, Eta-Quadrat als Maß der Effektstärke; \*\* p < .01; \* p < .05; + p < .10 (zweiseitig).

<sup>1</sup> Geschlecht: 0 = männlich, 1 = weiblich

<sup>2</sup> Migrationshintergrund: 0 = ohne Migrationshintergrund, 1 = mit Migrationshintergrund;

<sup>3</sup> Schulischer Bildungshintergrund der Eltern: 0 = kein Elternteil mit allgemeiner Hochschulreife, 1 = mindestens ein Elternteil mit allgemeiner Hochschulreife;

<sup>4</sup> Familiensprache: 0 = andere Sprache, 1 = Deutsch

Übersicht 1: Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung der Variable FSK-UDM (Greenhouse-Geisser; cluster = school): Interaktionseffekte Gruppe x Zeit (Quelle: eigene Darstellung)

<sup>2</sup> Als *marginal signifikant* werden Werte bezeichnet, die knapp über der Signifikanzgrenze von 0.05 liegen. Siehe z. B. <https://www.psychologicalscience.org/observer/how-marginal-are-marginally-significant-p-values>

Auch für die Variable FSK-SDT (siehe Übersicht 2) erwies sich keiner der geprüften Interaktionseffekte als signifikant. Die Ergebnisse sprechen für eine in Bezug auf das FSK-SDT gleichförmige Entwicklung in den in den Analysen unterschiedenen Gruppen.

		FSK-SDT			F-Wert (p-Wert)	Partielles $\eta^2$
		t1 MW (s)	t2 MW (s)	t3 MW (s)		
<b>Geschlecht<sup>1</sup></b>	Jungen	3.42 (.49)	3.81 (.67)	4.20 (.48)	.992 (.320)	.002
	Mädchen	3.27 (.48)	3.51 (.62)	4.04 (.56)		
<b>Migrationshintergrund<sup>2</sup></b>	Ja	3.34 (.52)	3.66 (.70)	4.25 (.44)	.000 (.991)	.000
	Nein	3.38 (.49)	3.73 (.66)	4.20 (.53)		
<b>Schulischer Bildungshintergrund der Eltern<sup>3</sup></b>	Mit allg. Hochschulreife	3.30 (.50)	3.62 (.70)	4.23 (.44)	1.342 (.247)	.003
	Ohne allg. Hochschulreife	3.36 (.49)	3.65 (.66)	4.25 (.53)		
<b>Familiensprache<sup>4</sup></b>	Deutsch	3.33 (.49)	3.65 (.69)	4.22 (.44)	.009 (.924)	.000
	Andere Sprache	3.35 (.49)	3.69 (.67)	4.24 (.51)		

Datengrundlage: Multiple imputierte Daten; n=410; Freiheitsgrade, in Klammer die Signifikanz, Eta-Quadrat als Maß der Effektstärke; \*\* p < .01; \* p < .05; + p < .10 (zweiseitig).

<sup>1</sup> Geschlecht: 0 = männlich, 1 = weiblich

<sup>2</sup> Migrationshintergrund: 0 = ohne Migrationshintergrund, 1 = mit Migrationshintergrund;

<sup>3</sup> Schulischer Bildungshintergrund der Eltern: 0 = kein Elternteil mit allgemeiner Hochschulreife, 1 = mindestens ein Elternteil mit allgemeiner Hochschulreife;

<sup>4</sup> Familiensprache: 0 = andere Sprache, 1 = Deutsch

Übersicht 2: Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung der Variable FSK-SDT (Greenhouse-Geisser; cluster = school): Interaktionseffekte Gruppe x Zeit (Quelle: eigene Darstellung)

In Übersicht 3 sind die Ergebnisse für das SASK aufgeführt. Wiederum zeigte sich kein signifikanter Interaktionseffekt für die untersuchten Subgrup-

<sup>2</sup> Quantitative Erhebungsinstrumente: „Regulation of Emotion Systems Survey (RESS) (De France & Hollenstein, 2017) und „Interpersonal Emotion Regulation Questionnaire“ (IERQ) (Hofmann et al., 2016)

pen Ein marginal signifikanter Befund ergab sich für den schulischen Bildungshintergrund der Eltern, zugunsten von Schüler\*innen, bei denen mindestens einem Elternteil die allgemeine Hochschulreife hat.

		<b>SASK</b>			
		t1 MW (s)	t3 MW (s)	F-Wert (p-Wert)	Partielles $\eta^2$
<b>Geschlecht<sup>1</sup></b>	Jungen	2.50 (.52)	2.70 (.40)	.318 (.513)	.000
	Mädchen	2.51 (.54)	2.68 (.43)		
<b>Migrationshintergrund<sup>2</sup></b>	Ja	2.44 (.58)	2.61 (.46)	.000 (.993)	.000
	Nein	2.52 (.51)	2.71 (.51)		
<b>Schulischer Bildungshintergrund der Eltern<sup>3</sup></b>	Mit allg. Hochschulreife	2.49 (.51)	2.70 (.40)	2.914* (.089)	.007
	Ohne allg. Hochschulreife	2.50 (.53)	2.58 (.42)		
<b>Familiensprache<sup>4</sup></b>	Deutsch	2.43 (.57)	2.62 (.45)	.006 (.941)	.000
	Andere Sprache	2.51 (.50)	2.71 (.51)		

Datengrundlage: Multiple imputierte Daten; n=410; Freiheitsgrade, in Klammer die Signifikanz, Eta-Quadrat als Maß der Effektstärke; \*\* p < .01; \* p < .05; + p < .10 (zweiseitig).

<sup>1</sup> Geschlecht: 0 = männlich, 1 = weiblich

<sup>2</sup> Migrationshintergrund: 0 = ohne Migrationshintergrund, 1 = mit Migrationshintergrund;

<sup>3</sup> Schulischer Bildungshintergrund der Eltern: 0 = kein Elternteil mit allgemeiner Hochschulreife, 1 = mindestens ein Elternteil mit allgemeiner Hochschulreife;

<sup>4</sup> Familiensprache: 0 = andere Sprache, 1 = Deutsch

Übersicht 3: Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung der Variable SASK (Greenhouse-Geisser; cluster = school): Interaktionseffekte Gruppe x Zeit (Quelle: eigene Darstellung)

## Zusammenfassung und Fazit

Vor dem Hintergrund einer alle Lebensbereiche zunehmend durchdringenden Digitalisierung ist die Vermittlung digitaler Kompetenzen ein wichtiger Teil des schulischen Bildungsauftrags geworden. Damit stellt sich die Frage, in welcher Weise Schulen den Bildungsbedürfnissen in diesem Bereich Rech-

nung tragen können. Ein vielversprechender pädagogischer Ansatz ist die Integration von Computational Thinking (CT) und Educational Robotics (ER) in das schulische Curriculum. Die internationale Forschung zu solchen Lernangeboten belegt, dass Schüler\*innen, die an solchen Lernangeboten teilnehmen, in kognitiver wie motivationaler Hinsicht profitieren können. Allerdings gibt es nur wenige Belege, inwieweit diese Effekte mit individuellen Merkmalen der Schüler\*innen in Verbindung stehen und ob bestimmte Gruppen ggf. stärker als andere profitieren. Dieser Frage wurde in dem vorliegenden Beitrag in Bezug auf die positiven Effekte eines Lernangebotes zu Computational Thinking und Educational Robotics (CT&ER) auf das Fähigkeitsselbstkonzept der teilnehmenden Schüler\*innen nachgegangen. Dazu wurden die Daten von 410 Schüler\*innen der siebenten Jahrgangsstufe ausgewertet, die über ein Schuljahr hinweg das *Wahlpflichtfach Coding & Robotik* besucht haben. Dabei wurden drei Aspekte des Fähigkeitsselbstkonzepts (Umgang mit digitalen Medien, Umgang mit spezifischen digitalen Technologien und schulbezogenes akademisches Selbstkonzept) und vier individuelle Merkmale der Schüler\*innen (Geschlecht, Migrationshintergrund, schulischer Bildungshintergrund der Eltern und Familiensprache) in den Blick genommen. Dass die am C&R-Lernangebot teilnehmenden Schüler\*innen in dem Schuljahr in den drei Aspekten des FSK profitiert haben, konnte bereits in einer früheren Arbeit quasiexperimentell nachgewiesen werden (Leitgeb et al. 2023). Die in diesem Beitrag vorgestellten vertiefenden Analysen belegen, dass die teilnehmenden Schüler\*innen unabhängig von ihren individuellen Merkmalen gleichermaßen in Bezug auf ihre Fähigkeitsselbstkonzeptentwicklung profitieren. Diese Befunde sprechen dafür, dass es mit dem vorliegenden CT&ER-Lernangebot gelungen ist, ein, für eine heterogene Schülerschaft in Bezug auf das FSK, chancengleiches Entwicklungsumfeld zu schaffen. Homogene Fördereffekte dieser Art wurden in der Literatur als „Fahrstuhleffekt“ beschrieben (Baumert & Maaz 2006).

Die vorgestellten Ergebnisse weisen aber auch Einschränkungen auf. Die Untersuchung beschränkt sich auf eine einzelne Alterskohorte und ein CT&ER-Angebot, was die Generalisierbarkeit der Ergebnisse begrenzt. Zudem basierten alle Daten zu individuellen Merkmalen der Schüler\*innen auf deren Selbstauskunft. Während des ersten Messzeitpunkts kam es aufgrund von Serverüberlastungen zu unvollständigen Datenerfassungen, was zu einem etwas höheren Anteil fehlender Werte geführt hat. Darüber hinaus berücksich-

tigt die Studie nicht die möglichen Einflüsse von Lehrkräften oder Schulen. Die hierarchische Struktur der Daten wurde allerdings berücksichtigt.

Trotz der methodischen Einschränkungen ermöglichen die Ergebnisse der vorliegenden Studie Einblicke in die Potenziale, die sich aus der curricularen Integration von Computational Thinking und Educational Robotics für schulische Bildungsprozesse ergeben. Durch die Implementation von CT&ER in das Curriculum können Schüler\*innen Lernangebote gemacht werden, die ihnen zukunftsrelevante Kompetenzen vermitteln. Zudem sprechen die berichteten Befunde dafür, dass viele Schüler\*innen unabhängig von ihren individuellen Ausgangsbedingungen profitieren können.

Dies ist von besonderer Bedeutung, da die Digitalisierung zunehmend alle Bereiche des Lebens durchdringt und digitale Kompetenzen zu einer grundlegenden Voraussetzung für den beruflichen Erfolg und die gesellschaftliche Teilhabe werden. Die Forschung zu CT&ER unterstreicht die Notwendigkeit, Bildungspläne an die fortschreitende digitale Transformation anzupassen, um zu gewährleisten, dass Schüler\*innen nicht nur über operatives Wissen zu bestehenden Technologien verfügen, sondern auch die Anpassungsfähigkeit besitzen, um innovativ und kritisch mit einer sich ständig weiterentwickelnden digitalen Lebenswelt umzugehen. Schulen benötigen für die Umsetzung aber zweifellos eine umfangreiche und qualitätsvolle Unterstützung, sowohl konzeptionell als auch technologisch, um das volle Potenzial von CT&ER auszuschöpfen.

Abschließend lässt sich feststellen, dass die Integration von CT&ER in das Schulcurriculum große Vorteile und Lerngewinne für die Schüler\*innen verspricht. Sie zu erreichen erfordert allerdings konzertierte Anstrengungen auf mehreren Ebenen, von der Politikgestaltung bis hin zur Infrastrukturentwicklung. Diese Aufgabe mag anspruchsvoll sein, aber ihr Potenzial, Schüler\*innen für das digitale Zeitalter besser vorzubereiten, macht sie zu einem lohnenden Unterfangen.

## Literatur:

Anwar, S., Bascou, N. A., Menekse, M. & Kardgar, A. (2019). A Systematic Review of Studies on Educational Robotics. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 9(2), Article 2. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.7771/2157--9288.1223> (2025-08-30).

- Baumert, J. & Maaz, K. (2006). Bildungsungleichheit und Bildungsarmut – der Beitrag von Large-Scale-Assessments. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(1), 5–24. Abrufbar unter: [https://doi.org/10.1007/978--3-658--19573--1\\_10](https://doi.org/10.1007/978--3-658--19573--1_10) (2025–08–30).
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382> (2025–08–30).
- Buuren, S. van & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). mice: Multivariate imputation by chained equations in R. *Journal of Statistical Software*, 45(3), 1–67. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.18637/jss.v045.i03> (2025–08–30).
- Chen, Y., Wang, Y. & Li, Y. (2023). The Effectiveness of Teaching Approaches in Computational Thinking Education: A Meta-Analysis. In *Proceedings of the 14th International Conference on Education Technology and Computers (ICETC '22)* (S. 386–92). Association for Computing Machinery. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1145/3572549.3572611> (2025–08–30).
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- Computer Science Teachers Association & International Society for Technology in Education (CSTA & ISTE). (2011). *Operational Definition for Computational Thinking*. Abrufbar unter: <https://cdn.iste.org/www-root/ct-documents/computational-thinking-operational-definitionflyer.pdf?sfvrsn=2> (Abrufdatum nicht mehr verfügbar). (2025–08–30).
- Department of Education UK. (2013). Computing programmes of study: key stages 1, 2, 3 and 4. Abrufbar unter [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/239067/SECONDARY\\_national\\_curriculum\\_-\\_Computing.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239067/SECONDARY_national_curriculum_-_Computing.pdf) (2025–08–17).
- Dickhäuser, O., Schöne, C., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). Die Skalen zum akademischen Selbstkonzept. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 23(4), 393–405. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1024/10170--1789.23.4.393> (2025–08–30).
- Eguchi, A. (2014). Educational robotics for promoting 21st century skills. *Journal of Automation, Mobile Robotics & Intelligent Systems*, 8(1), 5–11. Abrufbar unter: [https://doi.org/10.14313/JAMRIS\\_1--2014/1](https://doi.org/10.14313/JAMRIS_1--2014/1) (2025–08–30).
- Eguchi, A. (2016). Computational thinking with educational robotics. In G. Chamblee, & L. Langub (Hrsg.), *Proceedings of society for information technology & teacher education international conference* (S. 79–84). Savannah: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Abrufbar unter: <https://www.learntechlib.org/p/172306> (2025–08–17).
- Eickelmann, B., Bos, W. & Labusch, A. (2019a). Die Studie ICILS 2018 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspekti-

- ven. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil, & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 7–32). Münster, New York: Waxmann. Abrufbar unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18319/pdf/Eickelmann\\_Bos\\_Labusch\\_Die\\_Studie\\_ICILS\\_2018\\_im\\_Ueberblick.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18319/pdf/Eickelmann_Bos_Labusch_Die_Studie_ICILS_2018_im_Ueberblick.pdf) (2025–08–17).
- Eickelmann, B., Vahrenhold, J. & Labusch, A. (2019b). Der Kompetenzbereich ‚Computational Thinking‘: erste Ergebnisse des Zusatzmoduls für Deutschland im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil, & J. Vahrenhold (Eds.), *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 367–98). Münster: Waxmann. Abrufbar unter: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-183309> (2025–08–17).
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2019). *Key competences for lifelong learning. Publications Office*. Abrufbar unter: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540> (2025–08–17).
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Abrufbar unter <http://digcomp.org.pl/wp-content/uploads/2016/07/DIGCOMP-1.0--2013.pdf> (2025–08–17).
- Graham, J., Olchowski, A. & Gilreath, T. (2007). How Many Imputations Are Really Needed? Some Practical Clarifications of Multiple Imputation Theory. *Prevention Science: the Official Journal of the Society for Prevention Research* 8, 206–13. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1007/s11121--007--0070--9>. (2025–08–30).
- Guggemos, J. (2021). On the predictors of computational thinking and its growth at the high-school level. *Computers & Education*, 161. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104060> (2025–08–30).
- Ioannou, A. & Makridou, E. (2018). Exploring the potentials of educational robotics in the development of computational thinking: A summary of current research and practical proposal for future work. *Education and Information Technologies*, 23, 2531–44. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1007/s10639--018--9729-z> (2025–08–30).
- Jansen, M., Scherer, R. & Schroeders, U. (2015). Students‘ self-concept and self-efficacy in the sciences: Differential relations to antecedents and educational outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 13–24. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.002> (2025–08–30).
- Joint Information Systems Committee (JISC). (2014). *Developing Digital Literacies*. Abrufbar unter: <https://www.jisc.ac.uk/guides/developing-digital-literacies> (Abrufdatum nicht mehr verfügbar).

- Lee, A. A. (2022). *Academic Self-Concept*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367198459-REPRW166--1>.
- Leitgeb, T. (2019). *Digital-unterstützte Lehrkräftefortbildung am Beispiel Coding und Robotik* [Master thesis, University of Applied Sciences Burgenland]. Abrufbar unter: ResearchGate. [https://www.researchgate.net/publication/336578633\\_Digital\\_inkludierte\\_Lehrerprofessionalisierung\\_am\\_Beispiel\\_von\\_Coding\\_und\\_Robotik\\_ii](https://www.researchgate.net/publication/336578633_Digital_inkludierte_Lehrerprofessionalisierung_am_Beispiel_von_Coding_und_Robotik_ii) (2025–08–17).
- Leitgeb, T., Rollett, W. & Zimmermann, A. (2023). Effekte der Teilnahme am Wahlpflichtfach Coding und Robotik auf die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts bei Schüler:innen der Sekundarstufe I im österreichischen Burgenland. *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, 2023 [Occasional Papers], 279–302. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2023.08.24.X> (2025–08–30).
- Li, Y., Schoenfeld, A., di Sessa, A., Graesser, A., Benson, L., English, L. & Duschl, R. (2020). Computational Thinking Is More about Thinking than Computing. *Journal for STEM Education Research*, 3, 1–18. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1007/s41979--020--00030--2> (2025–08–30).
- Lodi, M. & Martini, S. (2021). Computational Thinking Between Paper and Wing. *Science & Education*, 30, 883–908. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1007/s1191--021--00202--5> (2025–08–30).
- Ma, X., Liu, J., Li, S., Fan, C. & Liang, J. (2019). Research on the Curriculum Design of the Computer Public Course Oriented to the Cultivation of Computational Thinking Ability. *Creative Education*, 10, 3270–85. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.4236/ce.2019.1013250> (2025–08–30).
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. & Baumert, J. (2006). Integration of multidimensional self-concept and core personality constructs: construct validation and relations to well-being and achievement. *Journal of personality*, 74(2), 403–456. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1111/j.1467--6494.2005.00380.x> (2025–08–30).
- Martinez, S. & Stager, G. (2013). *Invent to learn – Making, Tinkering and Engineering in the classroom*. Torrance: Constructing Modern Knowledge Press.
- Private Pädagogische Hochschule Burgenland (PPHB). (2018). *Curriculum Hochschullehrgang Coding und Robotik*. Abrufbar unter: [https://www.ph-burgenland.at/fileadmin/user\\_upload/Studium/Hochschullehrgaenge/HLG\\_Coding\\_und\\_Robotik.pdf](https://www.ph-burgenland.at/fileadmin/user_upload/Studium/Hochschullehrgaenge/HLG_Coding_und_Robotik.pdf) (2025–08–17).
- Scheel, L., Vladova, G. & Ullrich, A. (2022). The influence of digital competences, self-organization, and independent learning abilities on students' acceptance of digital learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 44. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1186/s41239--022--00350-w> (2025–08–30).

- Scherer, R., Siddiq, F. & Viveros, B. (2019). The Cognitive Benefits of Learning Computer Programming: A Meta-Analysis of Transfer Effects. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 764–92. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1037/edu000314> (2025–08–30).
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2012). *Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO)* (2., überarb. und neu normierte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.3102/00346543046003407> (2025–08–30).
- Shi, W. (2018). Summary of global research and practice of Computational Thinking. *Computer Engineering and Applications*, 54(4), 31–35. 10.3778/j.issn.1002--8331.1711--0041
- Spanngel, C. & Bescherer, C. (2009). Computerbezogene Selbstwirksamkeitserwartung in Lehrveranstaltungen mit Computernutzung. *Notes on Educational Informatics – Section A: Concepts and Techniques* 5(1), S. 23–43. Abrufbar unter: [https://www.academia.edu/50770040/Computerbezogene\\_Selbstwirksamkeitserwartung\\_in\\_Lehrveranstaltungen\\_mit\\_Computernutzung](https://www.academia.edu/50770040/Computerbezogene_Selbstwirksamkeitserwartung_in_Lehrveranstaltungen_mit_Computernutzung) (2025–08–30).
- Steiner, M. & Himpl-Gutermann, K. (2020). Computational Thinking und Kontextorientierung. *Medienimpulse*, 58(1). Abrufbar unter: <https://doi.org/10.21243/mi-01--20--21> (2025–08–30).
- Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y., (2022). *DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes*, Publications Office of the European Union. Abrufbar unter: <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376> (2025–08–17).
- Wang, K., Sang, G.-Y., Huang, L.-Z., Li, S.-H. & Guo, J.-W. (2023). The Effectiveness of Educational Robots in Improving Learning Outcomes: A Meta-Analysis. *Sustainability*, 15, 4637. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.3390/su15054637> (2025–08–30).
- Wicht, A., Kleinert, C. & Schmidt, I. (2023, November 24). The development of ICT skills in adolescence at the intersection of gender and family background. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.31235/osf.io/vewbf> (2025–08–30).
- Wing, J. (2006). Computational Thinking. *Communication of the ACM*, 49, 33–35. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1145/1118178.1118215> (2025–08–30).

# Hochschulbildung



# Diskriminierungskritik als Bildungsinhalt: Chancen und Herausforderungen für die Hochschullehre im Lehramtsstudium

Claudia Leditzky

## Abstract Deutsch

Um angehende Lehrkräfte für die gesellschaftliche Vielfalt in einer postkolonialen Migrationsgesellschaft professionell auszubilden, bedarf es sowohl der Wissensvermittlung als auch der Sensibilisierung für gesellschaftliche Ungleichheiten und diskriminierende Strukturen. Aufbauend auf der Vermittlung von theoretischem Wissen zu Diskriminierung können mit spezifischen Herangehensweisen selbstreflexive Übungen initiiert und angeleitet werden. Global Citizenship Education und der Anti-Bias-Ansatz bieten dazu didaktisch-methodische Wege an. Dennoch besteht auch bei einem diskriminierungskritischen Zugang in der Lehre immer das Dilemma der Reproduktion von Diskriminierung sowie die Gefahr der Erzeugung von Widerstand, welcher sich in Form von Abwehrstrategien zeigen kann.

## Schlüsselwörter

Migrationsgesellschaft, Diskriminierungskritik, Anti-Bias-Ansatz, Global Citizenship Education

## Abstract English

In order to professionally train prospective teachers for social diversity in a post-colonial migration society, both knowledge transfer and sensitization to social inequalities and discriminatory structures are required. Building on the transfer of theoretical knowledge on discrimination, specific approaches can be used to initiate and guide self-reflective exercises. Global Citizenship Education and the anti-bias approach offer didactic and methodological ways of doing this. Nevertheless, even with a critical approach to discrimination

in teaching, there is always the dilemma of reproducing discrimination and the danger of generating resistance, which can manifest itself in the form of defensive strategies.

## Keywords

Migration Society, Criticism of Discrimination, Anti-Bias-Approach, Global Citizenship Education

## Zur Autorin

Mag.<sup>a</sup> Claudia LEDITZKY, BEd MA, Pädagogische Hochschule Wien, Institut Primarstufenausbildung

## 1 Themenaufriss

Die Ausbildung von Lehrkräften in einer von Diversität geprägten (Migrations-)Gesellschaft erfordert nicht nur den Erwerb von Wissen über die Vielfalt bestimmter Bevölkerungsgruppen, sondern auch eine Sensibilisierung für deren strukturelle Benachteiligungen. Dabei müssen die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten ihren Fokus gleichermaßen auf ihre Studierenden wie auch auf die Adressat\*innen deren pädagogischen Handelns richten, nämlich deren zukünftige Schüler\*innen.

An der Pädagogischen Hochschule Wien bildet der Schwerpunkt „Urban Diversity Education“ eine wichtige Grundlage für die Umsetzung diskriminierungskritischer Pädagogik. Auf der Website der PH Wien findet sich dazu folgendes Statement: „Urban Diversity Education (UDE) ist ein wegweisendes Bildungskonzept, das die Vielfalt der urbanen Gesellschaft Wiens in den Mittelpunkt stellt. Es fördert das Verständnis und die Wertschätzung kultureller, religiöser, sprachlicher, sozialer Vielfalt und Lebensrealitäten, um Bildung inklusiv, chancengerecht und gleichberechtigt zu gestalten.“ (PH Wien, online)<sup>1</sup>

Diskriminierungen sind auf allen Ebenen des Bildungssystems wirkmächtig und führen zu Ungleichheitsverhältnissen, die sich in allen Lebensberei-

---

<sup>1</sup> Eine detaillierte theoretische Fundierung des in Entwicklung befindlichen Konzeptes Urban Diversity Education steht zurzeit noch aus. Es fußt u.a. auf dem Diversity-Konzept von Lummerding & Wiedmann (2022) und umfasst ein UDE-Kompetenzmodell, das UDE-Wertedreieck, UDE-Analyseebenen sowie UDE-Handlungsfelder (Quelle: Keynote von Rektorin Barbara Herzog-Punzenberger beim ÖFEB-Kongress 2024 an der PH Wien).

chen manifestieren können und Machtverhältnisse in der Gesellschaft mitbestimmen. Wie in der Forschung zur Intersektionalität bereits hinlänglich herausgearbeitet (vgl. Lutz et al. 2013), sind es verschiedene Diversitätsdimensionen, entlang derer sich Diskriminierung zeigen kann, und die besonders dort für große Chancenungerechtigkeit sorgt, wo sie in multipler Weise verschränkt – eben intersektional – auftritt.

Im vorliegenden Artikel sollen zunächst die Zusammenhänge zwischen wesentlichen Grundbegriffen wie Stereotype, Vorurteile und Bias sowie den verschiedenen Formen von Diskriminierung näher erläutert werden. Dieses Wissen bildet auch die Basis für Lehramtsstudierende, um Diskriminierung überhaupt als solche erkennen und in einen größeren Kontext einbetten zu können. Für eine theoretische Anbindung des Begriffs Diskriminierungskritik wird auf das Bildungskonzept der Global Citizenship Education verwiesen, da in diesem ein kritischer Ansatz („critical approach“) eine besondere Rolle spielt. Des Weiteren wird der ursprünglich aus den USA stammende und in Südafrika weiterentwickelte Anti-Bias-Ansatz als eine intersektionale Herangehensweise vorgestellt, die mittels selbstreflexiver Übungen und gruppendynamischer Prozesse dazu verhelfen soll, vorurteilsbewusst zu denken und diskriminierungssensibel zu handeln. Schließlich werden didaktisch-methodische Aspekte für die hochschulische Lehre aufgegriffen, da sich Diskriminierungskritik als Lehrinhalt für angehende Pädagog\*innen als besonders anspruchsvoll und herausfordernd in der Umsetzung darstellt. Diskriminierungskritik ist dabei sowohl Gegenstand der Vermittlung als auch – im Sinne einer inneren Kohärenz – konsequenter- und idealerweise gelebte Praxis. Sie sollte von Lehrenden beispielhaft im Rahmen einer diskriminierungskritischen Pädagogik vorgelebt werden.

Die sensible Vorgehensweise, die bei der Vermittlung dieses besonders emotional besetzten Themas angezeigt ist, basiert m. E. auf zwei wesentlichen Phänomenen, die später ausführlicher dargelegt werden sollen und unter den Bezeichnungen „Reproduktionsparadoxon“ und „Abwehrstrategien“ gefasst werden können.

Die einer intersektionalen Diskriminierungskritik zugrundeliegenden Theorien stammen zum Großteil aus der Rassismuskritik (vgl. z. B. Feredooni & El 2017) und können und sollen – dort, wo dies zulässig erscheint – auch für andere Diskriminierungsdimensionen, wie z. B. Gender, fruchtbar gemacht werden.

## 2 Grundbegriffe einer diskriminierungskritischen Pädagogik

### 2.1 Stereotype

Stereotype werden in der Sozialpsychologie – mit Blick auf das Individuum – als kognitive Wissensstrukturen klassifiziert. Sie umfassen Informationen, Überzeugungen und Glaubenssätze über charakteristische oder „typische“ Eigenschaften und Merkmale von Gruppen und ihren Mitgliedern, die die Art und Weise steuern, wie diese Personen von anderen wahrgenommen werden und wie ihnen begegnet wird (vgl. Gomolla 2016, S. 75). Solche Wissensstrukturen können – objektiv betrachtet – wahr oder falsch sein; die Zuschreibungen erfolgen auf deskriptive Weise. Die damit verbundenen und auch dem Bewusstsein zugänglichen Einstellungen können entweder akzeptiert oder abgelehnt werden. Für die Bildung eines Vorurteils ist zunächst die Stereotypakzeptanz entscheidend, d. h., ob man die Überzeugung teilt oder nicht und schließlich als zutreffend bewertet (vgl. Werth, Seibt & Mayer 2020, S. 245).

### 2.2 Vorurteile

Vorurteile sind eine Erweiterung der verallgemeinernden und auf Vereinfachung abzielenden Stereotype, die als Wissensstrukturen kognitiv angelegt sind. Wird die Stereotypakzeptanz um eine affektive Komponente erweitert, die sich in einer positiven oder negativen Bewertung auf der emotionalen Ebene manifestiert, spricht man von einem Vorurteil. Diese Bewertung richtet sich auf die adressierte Gruppe oder Person und kann in positiver Weise, z. B. in Form von Sympathie oder Bewunderung erlebt werden, in der wesentlich häufiger auftretenden negativen Form jedoch z. B. als Ablehnung oder Verachtung. Wird die kognitive und die affektive Komponente noch durch eine Verhaltenskomponente ergänzt, kommt es in der Regel zu diskriminierenden Handlungsformen (vgl. Werth, Seibt & Mayer 2020, S. 231).

Im Unterschied zur sozialpsychologischen Theorierahmung mit Sicht auf das Individuum nimmt die auf die Gesellschaft gerichtete Perspektive der Soziologie noch zwei weitere zentrale Aspekte in den Blick. Norbert Elias verweist darauf, dass Vorurteile eine Folge von Machtasymmetrien seien und im Zusammenhang mit Konflikten entlang unterschiedlich privilegierter Positionen von Gruppen oder Personen einhergingen. Vorurteile entstehen in der Regel nicht individuell, sondern speisen sich aus gesellschaftlichen Diskursen

und sind an Überzeugungen oder Ideologien mit Bezug zu Politik oder Religion rückgekoppelt. Es handelt sich dabei um Glaubenssysteme, die zu unterschiedlichen Formen von Diskriminierung führen und über Familien oder Communities medial oder institutionell (z. B. auch über die Schule) weitergegeben werden. Solche Unterdrückungssysteme betreffen verschiedene Dimensionen von Diversität und lassen sich unter Begriffen wie Rassismus, Sexismus, Klassismus, Ableismus u.a.m. fassen (vgl. Scherr 2018, S. 491f.).

Haben sich Vorurteile einmal manifestiert, ist es schwierig, sich wieder von ihnen zu befreien. Es erfordert zumindest ein hohes Maß an Selbstreflexion und Veränderungswillen. Da Vorurteile eine emotionale Komponente beinhalten, können sie nur schwer durch sachliche Argumente widerlegt werden. Es bedarf vielmehr einer Auseinandersetzung auf der Gefühlsebene und einer grundlegenden Bereitschaft zu (mitunter als unangenehm erlebter) Selbstkritik. Dieser Aspekt spielt beim Aufgreifen der Thematik als Bildungsinhalt in der Lehre eine bedeutsame Rolle, was unter Punkt 5 noch näher erläutert wird.

### 2.3 Bias

Bias bezeichnet das gesamte Set von stereotypen Vorannahmen und Vorurteilen, welches unsere Wahrnehmung in verzerrender Weise beeinflusst. Der Bias verbleibt meist auf der unbewussten Ebene und entzieht sich dadurch einer aktiven Steuerung, weshalb man auch von „unconscious bias“ spricht. Die damit verbundenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster führen zu „Schieflagen“ innerhalb der Gesellschaft, indem Abwertungsmechanismen gegenüber bestimmten Personengruppen entlang gesellschaftlicher Strukturkategorien konstruiert werden, was für die betroffenen Menschen mit Diskriminierungserfahrungen einhergeht. Laut Louise Derman-Sparks – einer der Begründerinnen des Anti-Bias-Ansatzes – werden unter Bias jene Einstellungen, Glaubenssätze oder Gefühle verstanden, die dazu beitragen, die ungerechte Behandlung eines Individuums aufgrund dessen Identität zu rechtfertigen. Die dadurch entstehenden Ungleichbehandlungs- und Diskriminierungspraxen können nur durch eine aktive, meist von außen angeleitete Auseinandersetzung bewusstgemacht und auf eine für Veränderung zugängliche Ebene gehoben werden (vgl. Schmidt, Dietrich & Herdel 2011, S. 155).

## 2.4 Diskriminierung

Mechthild Gomolla versteht unter Diskriminierung eine soziale Praxis, die über die bloße Differenzbildung hinausgeht und einen Bezug zu Machtverhältnissen aufweist. Sie definiert Diskriminierung wie folgt:

„Diskriminieren meint mehr als das Unterscheiden von Objekten. Als soziale Diskriminierung werden Praktiken der Herabsetzung, Benachteiligung und Ausgrenzung bezeichnet, die gegen Angehörige bestimmter Gruppen bzw. Gruppen gerichtet sind. Dadurch werden Vorteile und Privilegien dominanter Gruppen und ihrer Mitglieder beim Zugang zu gesellschaftlichen Positionen und Möglichkeiten in der Gestaltung von Lebensbedingungen geschaffen, erhalten oder verstärkt.“ (Gomolla 2016, S. 73)

Andreas Foitzik hebt spezifische Aspekte von Diskriminierung hervor, die diese von persönlichen Übergriffs- oder Gewalterfahrungen unterscheiden, sofern sie sich nicht auf bestimmte zugeschriebene Merkmale beziehen. Um rassistische, sexistische und andere Diskriminierungen handelt es sich demzufolge dann

„(...), wenn es nicht um mehr oder weniger situative, singulare Erfahrungen geht, sondern diese Erfahrungen mit dem Wissen verbunden sind, dass die Erfahrung eine Erfahrung ist, welche die Person, die sie erlebt,

... mit allen teilt, die der gleichen zur Gruppe gemachten Gruppe zugeschrieben werden.

... daran erinnert, dass auch schon viele Generationen zuvor diese Erfahrungen geteilt haben.

... immer wieder machen kann und machen wird.“ (Foitzik 2019, S. 25f.)

In der Literatur werden in der Regel drei maßgebliche Wirkungsebenen von Diskriminierung unterschieden: die individuelle bzw. interaktionale, die institutionelle und die strukturelle Form von Diskriminierung.

### 2.4.1 Individuelle bzw. interaktionale Diskriminierung

Unter der individuellen bzw. interaktionalen Form werden jene Handlungsweisen verstanden, die sich im direkten Kontakt zwischen Personen oder Personengruppen zeigen und die somit auch auf Einzelpersonen rückführbar sind. Durch interaktionale Prozesse werden Gruppen oder Zugehörigkeiten konstruiert, wobei es zu Selbst- und Fremdverortungen in diesen (vermeintlichen) Gruppen kommt. Direkte, persönliche Sprachhandlungen und Praxen rufen die Diskriminierungserfahrung beim Gegenüber interaktional hervor (vgl. Gomolla 2016, S. 75f.).

### 2.4.2 Institutionelle Diskriminierung

„Die *Institution* Schule erzieht nicht nur, (. . .), sie diskriminiert auch *als* Institution (Gomolla & Radtke 2009, S. 20)“ konstatieren Gomolla und Radtke – aber was ist damit konkret gemeint? Institutionelle Formen von Benachteiligung vollziehen sich meist anonym und können Einzelpersonen kaum oder gar nicht zugeordnet werden. Es handelt sich um Vorgänge, die innerhalb von Organisationen (Unternehmen, aber eben auch Institutionen wie Schulen, Universitäten, Spitälern usw.) diskriminierende Wirkungen hervorbringen, obwohl sie gesetzeskonform sind (z. B. verpflichtende Studiengebühren für Studierende aus Drittstaaten). Häufig ist den einzelnen Akteur\*innen das Vorhandensein dieser diskriminierenden Prozesse nicht bewusst. Sie erfolgen oft indirekt, beispielsweise über Privilegien oder Traditionen, die bei gewissen Entscheidungen (z. B. Postenbesetzungen) bestimmte Personengruppen bevorzugen oder eben benachteiligen. Diese Entscheidungen wirken entweder exkludierend oder treffen diese Gruppen überproportional in negativer Weise. Gomolla und Radtke stellen in diesem Zusammenhang fest: „Die Entscheidungsfindung ist nicht beobachtbar, nachträglich vorgetragene Begründungen dienen der Legitimation der Entscheidung.“ (Gomolla und Radtke 2009, S. 19) Beispiele dafür wären die so genannte gläserne Decke für Frauen, die Führungspositionen anstreben, sowie Segregationsmaßnahmen in der Schule, die zu einer Benachteiligung und/oder Stigmatisierung bestimmter Schüler\*innengruppen führen können (vgl. Gomolla 2016, S. 78).

Aufgrund der institutionellen Diskriminierung, die auf rassistischen und klassistischen Vorurteilen und dem unbewussten Bias von Lehrkräften bzw. politischen Entscheidungsträger\*innen basiert, liegen die Erfolge in den Schul-

leistungen von benachteiligten Schüler\*innen häufig weit unter jenen ihrer Kolleg\*innen, die nicht denselben Diskriminierungsmechanismen ausgesetzt sind (vgl. Haider & Lindemann 2023, S. 80).

### 2.4.3 Strukturelle Diskriminierung

Strukturelle Diskriminierung entfaltet ihre Wirkung in Diskursen und Repräsentationen und kann nicht auf konkrete Institutionen zurückgeführt werden. Sie wird diskursiv hervorgebracht, bedient sich klischeehafter Denkmuster mit zum Teil langer Tradition und wirkt in alle Lebensbereiche hinein, wie z. B. in den Arbeits- oder Wohnungsmarkt. Sie kann dort zu Benachteiligungen aufgrund bestimmter Persönlichkeitsmerkmale führen, die mit Zuschreibungen verknüpft werden und woraus zumeist negative Konsequenzen für die Betroffenen entstehen (z. B. Postenbestellungen nach Geschlecht oder verweigerter Vergabe einer Mietwohnung wegen eines Namens, dem eine Zugehörigkeit zu einer marginalisierten Bevölkerungsgruppe mit unterstellten, negativen Eigenschaften zugeschrieben wird, ohne die Person je persönlich kennengelernt zu haben). Strukturelle Diskriminierung ist schwer zu ahnden, da sie häufig auf Normalitätsvorstellungen beruht, die auf patriarchalen oder postkolonialen Strukturen oder auf religiösen Konventionen basieren, und weil die damit verbundene Schlechterstellung im Alltag meist gar nicht hinterfragt wird (vgl. Gomolla 2016, S. 79). Strukturelle Diskriminierung ist somit jene Form, die am schwersten ins Bewusstsein zu holen und zu bekämpfen ist.

### 2.4.4 Die Frage nach der Intention

Besonders bedeutsam im Zusammenhang mit den drei genannten Wirkungsebenen von Diskriminierung ist die Frage nach der Intention, also der bewusst gewollten oder nicht gewollten Diskriminierungshandlung. De facto gilt für alle Arten von Diskriminierung, dass kein zusätzliches subjektives Element in Form eines Diskriminierungsvorsatzes erforderlich ist. Eine Person oder Institution, die eine andere Person aufgrund eines Diskriminierungsmerkmals ungleich behandelt, muss dies nicht wissentlich oder willentlich tun. Entscheidend ist der tatsächliche oder mögliche Effekt, d. h., ob im Ergebnis eine un gerechtfertigte Ungleichbehandlung vorliegt. Die Absicht der diskriminierenden Person ist dabei unerheblich (vgl. Choi u. Althoff 2012, S. 3).

Erst durch diesen Umstand, nämlich den nicht notwendigen Vorsatz für eine diskriminierende Handlung, wird evident, dass sich die Bekämpfung dis-

kriminierender Strukturen als besonders schwierig erweist und deren Thematisierung häufig mit dem Hervorrufen von Abwehrreaktionen einhergeht. Wer möchte schon gern als rassistisch, sexistisch oder klassistisch bezeichnet werden, insbesondere wenn man z. B. als Lehrperson in der Schule den Anspruch vertritt, allen Schüler\*innen gleichermaßen gerecht werden und sie bestmöglich bei ihrem Wissenserwerb und in ihrer Entwicklung unterstützen zu wollen?

Die Einsicht in den Umstand, dass wir alle – unabhängig von unserer Geschlechtszugehörigkeit, unserer Herkunft, der Religion oder des sozialen Milieus – in sexistischen, rassistischen, klassistischen und anders diskriminierenden Strukturen sozialisiert wurden und in unterschiedlichen Positioniertheiten darin verweben sind, ist ein erster Schritt zu einer möglichen Veränderung der Verhältnisse. Nur die Erkenntnis, dass in erster Linie Akte der Selbstreflexion die nötigen Bewusstseinsprozesse herbeiführen können, ermöglicht eine Sensibilisierung für die subtilen und zumeist als Normalität erlebten Prozesse der Ausgrenzung entlang der jeweiligen Diversitätsdimensionen.

### 3 Was bedeutet Diskriminierungskritik im Kontext von Global Citizenship Education?

Global Citizenship ist ein Bildungsziel, das unter Punkt 7 im SDG 4 (Hochwertige Bildung) der UN-Agenda 2030 unter dem Titel „Education for Sustainable Development and Global Citizenship“ angeführt und – wie das SDG 4 insgesamt – für Pädagogische Hochschulen besonders relevant ist:

„By 2030, ensure all learners acquire knowledge and skills needed to promote sustainable development, including among others through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship, and appreciation of cultural diversity and of culture’s contribution to sustainable development.“ (The Global Goals, online)

Kritik ist immanenter Bestandteil bestimmter geistes-, sozialwissenschaftlicher und sozialphilosophischer Disziplinen, wie beispielsweise der Kritischen Theorie, der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft, der kritischen Soziologie oder der kritischen Psychiatrie. Diskriminierungskritische Ansätze wie z. B. die Rassismuskritik oder der kritische Ansatz der Global Citizenship Edu-

cation eint der Anspruch, neben einer Analyse von gesellschaftlichen Verhältnissen auch die damit verbundenen Machtasymmetrien zu hinterfragen.

Der „critical approach“ ist ein Ansatz der GCED, der sich vom „soft approach“ unterscheidet. Der „soft approach“ umfasst wohlthätige Unterstützungs- und Hilfeleistungen für Personen, die als hilflos und defizitär betrachtet werden und deren Abhängigkeit in diesem ungleichen Machtverhältnis von Gebenden und Empfangenden in paternalistischer Weise sogar noch verfestigt werden kann. Der „critical approach“ hingegen hinterfragt die Strukturen und Zusammenhänge, die zu den herrschenden Ungleichheiten führen, und schließt eine kritische Position gegenüber Ungerechtigkeit und Diskriminierung mit ein. Das Ziel ist nicht der Erhalt des (ungerechten) Status quo, sondern eine Veränderung der Verhältnisse und das Durchsetzen von Menschenrechten auch für marginalisierte Personengruppen – sei es innerhalb der ungleichen Ausgangslagen zwischen globalem Norden und globalem Süden oder aber innerhalb eines Landes/einer Region zwischen privilegierten und weniger privilegierten Bevölkerungsgruppen (vgl. Andreotti 2006, S. 46ff.).

Wenn im Schulunterricht und in der Hochschullehre nicht nur über Diskriminierung gesprochen und die damit zusammenhängenden Prozesse außerhalb des eigenen Wirkungsbereichs verortet werden sollen, muss die eigene Involviertheit sowohl auf institutioneller wie auch auf individueller Ebene in den Blick genommen werden. Schüler\*innen und Studierende machen Diskriminierungserfahrungen auch oder sogar verstärkt innerhalb der besuchten Bildungsinstitutionen, die deshalb nicht blind für die eigene Verwobenheit in diskriminierende Strukturen bleiben dürfen. Der „critical approach“ der Global Citizenship Education stellt ein Instrumentarium dar, mit dem kritische Analysen angestellt und Ungleichheitsverhältnisse in ihren größeren Zusammenhängen identifiziert und bekämpft werden können. Bloße Unterstützungsangebote und Hilfsmaßnahmen reichen nicht aus, um nachhaltige Veränderungen herbeizuführen. Eine Transformation von Machtverhältnissen zwischen verschiedenen Gesellschaften oder innerhalb einer Gesellschaft, die dazu führt, dass Abhängigkeiten minimiert werden und Gerechtigkeit hergestellt wird, kann nur mit einer Verschiebung von Privilegien einhergehen. Dies bedeutet in konsequenter Weise auch den Verlust von Privilegien für Bevölkerungsgruppen, die sich dieser Privilegien zum Teil gar nicht bewusst sind, weil die damit verbundene Macht und ihre Spielräume häufig nicht als solche wahrgenommen werden. Geringe oder keine Macht – und die damit verbun-

dene Ungleichbehandlung und Schlechterstellung – wird von marginalisierten Personen hingegen oft sehr deutlich verspürt.

Eines der Ziele solch transformativer Prozesse, die eine diskriminierungssensible, (selbst)kritische Pädagogik verfolgt, ist es, die Ungleichbehandlung betroffener Schüler\*innen und Studierender zu erkennen, sie in ihrem Empowerment zu stärken und ihnen damit zu besseren Chancen im Bildungssystem und in der Gesellschaft zu verhelfen (vgl. Chehata et al. 2023, S. 22–48).

Abschließend kann mit Andreas Foitzik festgehalten werden:

„Diskriminierungskritik beinhaltet daher immer auch eine Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse und stellt sich u.a. die Fragen, was Diskriminierung für die jeweiligen Lebenspraxen von Personen, ihre Integrität, ihre Möglichkeit der Selbst- und Mitbestimmung sowie ihren Zugang zu Arbeit, Wohnen oder Bildung bedeutet. Zentral ist die Frage nach dem Zugang, den verschiedene soziale Gruppen zu solchen Ressourcen in Ungleichverhältnissen haben. Demzufolge bewegt sich auch die Kritik an Diskriminierung nicht außerhalb dieser Verhältnisse. Auch (diskriminierungskritische) Pädagogik und Wissenschaft sind in diese Ungleichverhältnisse involviert und kommen nicht umhin, über ihre Verstrickungen nachzudenken.“ (Foitzik 2019, S. 32)

#### 4 Der Anti-Bias-Ansatz

Eine in Österreich noch wenig verbreitete und hauptsächlich im Rahmen der Ausbildungsgänge für Soziale Arbeit verankerte Herangehensweise, sich mit Vorurteilen, Diskriminierung und den eigenen Verstrickungen darin auseinanderzusetzen, ist der Anti-Bias-Ansatz. Ursprünglich aus der Rassismuskritik kommend, ist er ein intersektionaler Ansatz, der alle Dimensionen von Diskriminierung einschließt und in erster Linie über selbstreflexive Übungen zur Dekonstruktion von Stereotypen und Vorurteilen, insbesondere aber auch zu einer Auseinandersetzung mit den dahinter liegenden Machtstrukturen (in postkolonialen und patriarchalen Gesellschaften) anleitet.

Ziel eines Anti-Bias-Trainings ist das Erlernen einer differenzsensiblen, machtkritischen Haltung, die dazu führt, vorurteilsbewusst zu denken und diskriminierungsfrei zu handeln. Dazu benötigt es bestimmte Voraussetzungen im Rahmen von Lehrveranstaltungen (z. B. Seminaren) an einer Pädago-

gischen Hochschule oder Universität, die im Regelfall kaum gegeben sind. Bettina Schmidt beschreibt diese Hürde folgendermaßen:

„Dieser meist begrenzte organisatorische und zeitliche Rahmen erschwert eine am Prozess der Teilnehmenden orientierte Zusammenarbeit und steht im Widerspruch zur intensiven Auseinandersetzung mit eigenen Diskriminierungserfahrungen und der eigenen Verstrickung in gesellschaftliche Machtverhältnisse, für die Zeit, Ruhe, Austausch und individueller Raum benötigt werden. Die Seminarleitung steht vor der Herausforderung, solche anspruchsvollen Prozesse anzustoßen und trotz der zeitlichen Begrenzungen nicht in eine direktive oder missionarische Begleitung zu verfallen.“ (Schmidt 2009, S. 55)

Weitere Anforderungen an eine idealtypische Umsetzung der Anti-Bias-Arbeit wären z. B.:

„Freiwilligkeit, ein bewertungsfreier Raum, kleine Gruppen, Raum für Rückzug, (...), Seminarleitung als Zweier-Team und Heterogenität sowohl in der Gruppe als auch in der Seminarleitung (...).“ (Schmidt zit. nach Fleischer u. Lorenz 2012, S. 9)

Da diese Gegebenheiten im Rahmen von Pflichtlehrveranstaltungen selten vorhanden sind, können nur gewisse Elemente des Anti-Bias-Ansatzes in die hochschulische Lehre integriert werden. Die Freiwilligkeit kann durch Angebote im Wahlfachbereich erhöht, der bewertungs- bzw. benotungsfreie Raum durch eine Beurteilungsform, die sich ausschließlich auf die erfolgreiche Teilnahme bezieht, gewährleistet werden. Schwieriger verhält es sich in der Regel mit der Umsetzung des Tandem-Prinzips; in neuen Lehr- und Lernformaten, die auf Teamteaching basieren, könnte aber auch das in Zukunft leichter etabliert werden. Die Gruppengröße kann im Rahmen von Übungen auf max. 15 Teilnehmer\*innen begrenzt werden, auf Heterogenität in Bezug auf Diskriminierungserfahrungen im Lehrenden-Team sollte bei der Zusammensetzung der Tandems ein Augenmerk gelegt werden. Die Diversität auf Seiten der Studierenden hat in den letzten Jahren insgesamt merklich zugenommen und ist mit Sicherheit noch im Steigen begriffen – sowohl in Bezug auf das Geschlecht (wenngleich männliche Studierende z. B. im Lehramtsstudium für die Primarstufe noch stark in der Minderzahl sind), in Bezug auf das Alter

und die (beruflichen) Vorerfahrungen, in Bezug auf Geschlechtsneigung, Religion, soziale Herkunft, Mehrsprachigkeit usw. Innovative Lehr-/Lernformate könnten verstärkt in zeitlich geblockter Weise organisiert werden, sodass auch emotionale Erfahrungen bei der Selbstreflexion ermöglicht werden und genügend Zeit und Raum für interaktive Prozesse vorhanden ist, die kontingent und daher nicht bis ins Detail planbar sind.

Aspekte des Anti-Bias-Ansatzes, die in der Lehre gut aufgegriffen werden können, beinhalten theoretische und reflexive Fragestellungen zu den Begriffen Vorurteile, Diskriminierung, Macht, Privilegien, Intersektionalität, Rassismus, Sexismus, Klassismus und andere Diskriminierungsformen sowie die Auseinandersetzung mit dem Modell der Verinnerlichung von Dominanz bzw. Unterdrückung (vgl. dazu Fleischer & Lorenz 2012, S. 7f.).

## 5 Das Paradoxon der Reproduktion von Diskriminierung im Kontext von Diskriminierungskritik als Bildungsinhalt

Eine besonders schwierige Aufgabe, die sich aus der Umsetzung von Anti-Bias-Übungen und anderen Elementen einer diskriminierungskritischen Pädagogik in der Lehre ergibt, betrifft ein Reproduktionsparadoxon, welches von Jule Bönkost wie folgt umschrieben wird:

„Die Verstricktheit diskriminierungskritischen Handelns stellt Bildungsarbeit vor große Herausforderungen. (. . .) Kritisches Handeln gegen Diskriminierung ist (. . .) immer widersprüchlich und reproduziert grundsätzlich, was es gleichzeitig verändert.“ (Bönkost 2016, S. 2)

Für die Lehre bedeutet das konkret, dass die Inhalte so präsentiert werden sollten, dass dort, wo es möglich ist, auf die Reproduktion diskriminierender Sprachhandlungen, Abbildungen u. dgl. verzichtet wird. Da es sich bei Vorurteilen – aus der Sicht des Anti-Bias-Ansatzes – um kollektive, diskriminierende Wissensbestände handelt, müssen diese nicht immer wieder aufs Neue ausgesprochen, gelesen oder gezeigt werden, um sich damit auseinanderzusetzen zu können – sie sind eben allgemein bekannt. Dort wo eine Reproduktion unvermeidlich ist, empfiehlt sich ein besonders achtsamer Umgang mit diesem Umstand, indem er z. B. vorab explizit angesprochen bzw. davor gewarnt wird (Trigger-Warnung). Betroffenen Personen – sofern sich diese als solche zu erkennen geben wollen – sollte es freistehen, sich einer derartigen Situation

auszusetzen oder ggf. den Raum temporär zu verlassen. Allein die öffentliche Anerkennung und das Besprechen der Tatsache, dass jedes Aufrufen einer derartigen negativen Zuschreibung eine weitere Verletzung der Integrität davon betroffener Personen darstellt, kann allerdings schon zur Sensibilisierung für solche (meist automatisiert und unbedacht vorgenommenen) Reproduktionen beitragen.

Des Weiteren sollte der Blick bei der methodisch-didaktischen Planung von Lehrveranstaltungen zum Thema Diskriminierungskritik immer darauf gerichtet bleiben, dass sich die adressierten Studierendengruppen aus Personen *mit* und Personen *ohne* Diskriminierungserfahrungen (in unterschiedlichen Dimensionen) zusammensetzen. Vor diesem Hintergrund ist die Reflexion der eigenen Positioniertheit als Lehrperson – sofern als *weiß* gelesen – unerlässlich, um keine exkludierenden Aussagen (z. B. durch sprachliche Konstruktionen von Wir-Gruppen, denen man sich selbst zurechnet) zu tätigen und damit selbst wiederum Othering-Prozesse zu perpetuieren.

## 6 Abwehrstrategien als Folge der Konfrontation mit Diskriminierungshandlungen

Im Kontext der Rassismuskritik wurde von der *weißen*<sup>2</sup>, US-amerikanischen Soziologin Robin DiAngelo der Begriff „*white fragility*“ – zu Deutsch „*weiße* Zerbrechlichkeit“ – geprägt (vgl. DiAngelo 2021). Sie beschreibt das Phänomen, wie *weiße* Menschen auf Rassismuskritik reagieren, wie folgt: „Da uns ein tief verinnerlichtes Überlegenheitsgefühl anezogen wurde, das uns entweder nicht bewusst ist, oder das wir uns nicht eingestehen können, reagieren wir in Gesprächen, in denen es um ‚Rasse‘ und Rassismus geht, äußerst empfindlich. (...) Daher erleben wir jeden Versuch, uns mit dem rassistischen System in Verbindung zu bringen, als verunsichernden und moralischen Vorwurf.“ (DiAngelo 2021, S. 26).

Die im Rahmen der „*white fragility*“ (vgl. Ogette 2022, S. 91–122) häufig auftretenden Mechanismen von Abwehr und Leugnung bei *weißen* Men-

---

<sup>2</sup> Um hervorzuheben, dass es sich bei der Klassifikation von Menschen als ‚*weiß*‘ oder als ‚Schwarz‘ um soziale Konstruktionen bzw. politische Beschreibungen, nicht jedoch um Bezeichnungen von Hautfarben handelt, werden diese Begriffe gekennzeichnet: *weiß*, indem es kursiv gesetzt, Schwarz, indem es mit einem großen Anfangsbuchstaben geschrieben wird.

schen auf das Zur-Sprache-Bringen rassistischer Strukturen können als mögliche Verursacher von Widerstand bei der Vermittlung und Verhandlung von Rassismuskritik in der Lehre betrachtet und auch erwartet werden. Zu einem gewissen Grad können manche dieser Abwehrreaktionen auch auf die Konfrontation mit anderen diskriminierenden, insbesondere sexistischen Äußerungen oder Handlungen übertragen werden; zusätzlich gibt es spezifische Abwehrtaktiken, die vor allem in der Dimension Gender bzw. im antifeministischen Diskurs eingesetzt werden. Solche manipulativen Gesprächstechniken werden mitunter gezielt, oftmals jedoch unbewusst und ohne Intention einer Verletzung oder Diskriminierung des Gegenübers eingesetzt; sie sind aber in jedem Fall – wie bereits oben beschrieben – im Resultat Teil eines Diskriminierungsgeschehens!

Es handelt sich bei diesen Abwehrmechanismen um Taktiken der Verleugnung, der Relativierung oder Ablenkung, wenn Menschen mit diskriminierendem Verhalten konfrontiert werden. Dazu zählen unter anderem:

### 6.1 Whataboutism

Übersetzt bedeutet diese Abwehrstrategie so viel wie: „Aber-was-ist-mit-Ismus.“ Von der angesprochenen Thematik (z. B. ein sexistisches oder rassistisches Vorkommnis) soll durch den Hinweis auf andere Missstände abgelenkt und das geschilderte Geschehen dadurch relativiert werden. Es wird beispielsweise auf andere Menschen(-Gruppen) als die zuvor thematisierten Personen verwiesen, die „noch schlimmere“ Diskriminierung erleben würden (vgl. Ogette 2022, S. 124ff.).

### 6.2 Tone Policing

Tone Policing bezeichnet eine Gesprächstaktik, die eine Aussage einer Person in Bezug auf ein Diskriminierungsgeschehen mit der Begründung zurückweist, sie wäre zu emotional, zu wütend oder zu laut vorgetragen. Häufig passiert dies auf der Basis stereotyper Zuschreibungen, wenn vermeintlich typische Formen der Aggressivität oder Wut unterstellt werden. Dies betrifft häufig Frauen und insbesondere offen feministische und/oder Schwarze Frauen (vgl. Ogette 2022, S. 136ff.).

### 6.3 Silencing

Silencing ist eine Form des Tone Policing, die dazu führt, dass die Person, die Diskriminierung thematisiert, zum Schweigen gebracht wird. Silencing kann mit „Mundtot-Machen“ übersetzt werden. Dies kann durch Verhöhnung, durch Auslachen, durch Ins-Lächerliche-Ziehen oder durch Gesprächsverweigerung vonstattengehen (vgl. Renk-Magazin, online).

### 6.4 Derailing

Zu Deutsch bedeutet Derailing, das Gespräch „entgleisen“ zu lassen, um vom Thema abzulenken. Derailing wird bewusst oder unbewusst eingesetzt und wirkt besonders schwer, wo ein Machtgefälle vorhanden ist. Häufig werden unzulässige Verallgemeinerungen ins Spiel gebracht oder Relativierungen vorgenommen, die vom eigentlichen Missstand wegführen, weil die Konfrontation damit unangenehme Gefühle auslöst oder das Vorgebrachte als persönlicher Angriff empfunden wird (vgl. Ogette 2022, S. 123ff.).

### 6.5 Whitesplaining und Mansplaining

Analog zum so genannten *whitesplaining* (*white* + *explaining*), bei dem *weiße* Menschen glauben, für Schwarze Menschen (ohne deren Zustimmung) sprechen zu können, bezeichnet Mansplaining eine Tendenz von Männern, Dominanz zu zeigen und Frauen zu bevormunden. Diese Form der paternalistischen Kommunikation wirkt häufig belehrend, kritisierend, herablassend oder auch abwertend (vgl. Friedrich Ebert Stiftung, online).

## 7 Resümee

Um angehende Lehrkräfte für die gesellschaftliche Vielfalt in einer postkolonialen Migrationsgesellschaft professionell auszubilden, bedarf es nicht nur der Wissensvermittlung, sondern auch der Sensibilisierung für gesellschaftliche Ungleichheiten und der Dekonstruktion vorherrschender, (z. B. rassistisch oder sexistisch) diskriminierender Strukturen, um innerhalb des Bildungssystems für weniger Ungleichheit und mehr Chancengerechtigkeit zu sorgen. Der hochschulischen Lehre kommt hier besondere Bedeutung zu, da Diskriminierungskritik als Bildungsinhalt aufgegriffen, methodisch sorgsam umgesetzt und gleichzeitig auch beispielhaft vorgelebt werden sollte. Eine Grundlage da-

für bietet das Bildungskonzept der Global Citizenship Education, eine weitere findet sich in dem in Entwicklung begriffenen, profilgebenden institutionellen Schwerpunkt Urban Diversity Education an der Pädagogischen Hochschule Wien. Methodisch-didaktische Umsetzungswege bietet u.a. der Anti-Bias-Ansatz, wobei einerseits auf das Dilemma der Reproduktion von Diskriminierung im Rahmen einer diskriminierungskritischen Pädagogik zu achten und andererseits mit Abwehrstrategien auf Seiten der Adressat\*innen zu rechnen ist. Die exemplarisch genannten Leugnungs- und Ablenkungsstrategien können bei der Konfrontation mit dem Bildungsinhalt Diskriminierungskritik bei Studierenden auftreten, da es sich um Verhaltensweisen handelt, die zum Teil im persönlichen Umfeld vorgelebt oder medial vermittelt und meist unbewusst übernommen werden. Sie sollten deshalb auch selbst zum Thema gemacht und gemeinsam dekonstruiert werden – ohne Schuldzuweisungen oder Vorwürfe, sondern mit Verständnis und Achtsamkeit auf der Basis eines gemeinsamen Interesses, durch ehrliche Selbstreflexion zu lernen und damit die persönliche Entwicklung wie auch die Professionalisierung für das zukünftige Berufsfeld voranzutreiben.

## Literatur

- Andreotti, V. (2006). *Soft versus Critical Global Citizenship Education*. In: Policy & Practice – A Development Education Review, 3, 2006, S. 40–51.
- Bönkost, J. (2016). *De\_Stabilisierungsdreieck: Ein Werkzeug für diskriminierungskritische Lehre*. IDB Paper No. 2. Abrufbar unter: [https://www.jule.boenkost.de/de\\_stabilisierungsdreieck.html](https://www.jule.boenkost.de/de_stabilisierungsdreieck.html) (2025–02–23).
- Chehata, Y., Dib, J., Harrach-Lasfaghi, A., Himmen, T., Sinoplu, A., Wenzler, N. (Hrsg.) (2023). *Empowerment, Resilienz und Powersharing in der Migrationsgesellschaft*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Choi, S. & Althoff, N. (2012). *Stellungnahme des Deutschen Instituts für Menschenrechte für die 17. Öffentliche Anhörung der Enquetekommission „Migration und Integration in Hessen“ zum Thema „Diskriminierungserfahrungen und Antidiskriminierungsstrategien“ am 8. Juni 2012 in Wetzlar*, Berlin. Abrufbar unter: [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/\\_migrated/tx\\_commerce/stellungnahme\\_des\\_dimr\\_fuer\\_die\\_17\\_oeffentliche\\_anhoerung\\_der\\_enquetekommission\\_migration\\_u\\_integratio\\_in\\_hessen\\_am\\_8\\_juni\\_2012.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/_migrated/tx_commerce/stellungnahme_des_dimr_fuer_die_17_oeffentliche_anhoerung_der_enquetekommission_migration_u_integratio_in_hessen_am_8_juni_2012.pdf) (2025–02–23).
- DiAngelo, R. (2021). *Wir müssen über Rassismus sprechen. Was es bedeutet, in unserer Gesellschaft weiß zu sein*. Hamburg: Hoffmann und Campe.

- Fereidooni, K. & El, M. (Hrsg.) (2017). *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fleischer, E. & Lorenz, F. (2012). *Differenz(ierung)en, Macht und Diskriminierung in der Sozialen Arbeit? Neue Perspektiven mit dem Anti-Bias-Ansatz*. Abrufbar unter: <http://www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/245/386.pdf> (2025–02–23).
- Foitzik, Andreas (2019): *Einführung in theoretische Grundlagen: Diskriminierung und Diskriminierungskritik*. In: Foitzik, Andreas u. Hezel, Lukas (Hrsg.): *Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen*. Weinheim u. Basel: Beltz, S. 12–39.
- Friedrich Ebert Stiftung. Abrufbar unter: <https://www.fes.de/wissen/gender-glossar/manansplaining> (2025–02–23).
- Gommolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, M. (2016). *Diskriminierung*. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim u. Basel: Beltz, S. 73–89.
- Haider, M. & Lindemann, R. (2023). *Migrationshintergrund und Kompetenzen in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaft*. In: Toferer, Bettina; Lang, Birgit; Salchegger, Silvia (Hrsg.) (2023): *PISA 2022. Kompetenzen in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaft am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*, S. 80–87. Abrufbar unter: <https://www.iqs.gv.at/pisa-2022> (2025–02–23).
- Lummerling, S. & Wiedmann, S. (2022). *Mini-Handbuch Diversity*. Weinheim: Beltz.
- Lutz, H., Herrera Vivar, M. T., Supik, L. (Hrsg.) (2013). *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ogette, T. (2022). *Und jetzt du. Zusammen gegen Rassismus*. München: Penguin. Pädagogische Hochschule Wien: Abrufbar unter: <https://phwien.ac.at/> (2025–08–01).
- Renk-Magazin. Abrufbar unter: <https://renk-magazin.de/was-ist-silencing/> (2025–02–23).
- Scherr, A. (2018). *Vorurteile*. In: Kopp, J. & Steinbach, A.: *Grundbegriffe der Soziologie*, Wiesbaden: Springer, S. 491–493
- Schmidt, B. (2009). *Den Anti-Bias-Ansatz zur Diskussion stellen. Beitrag zur Klärung theoretischer Grundlagen in der Anti-Bias-Arbeit*. Oldenburg: BIS Verlag
- Schmidt, B., Dietrich, K., Shantala H. (2011). „*Anti-Bias-Arbeit in Theorie und Praxis – kritische Betrachtungsweise eines Antidiskriminierungsansatzes*.“ In: Scharathow, Wiebke u. Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): *Rassismuskritik Band 2*, Schwalbach: Wochenschau, S. 154–170.

The Global Goals. 4 *Quality Education*. Abrufbar unter: <https://www.globalgoals.org/goals/4-quality-education/> (2025-02-23).

Werth, L., Seibt, B., & Mayer, J. (2020). *Sozialpsychologie – Der Mensch in sozialen Beziehungen*. Berlin: Springer.



# Einstellungen österreichischer Biologielehrkräfte zur schulischen Sexualbildung

Michaela Panzenböck, Alexandra Marksteiner & Andrea Möller

## Abstract Deutsch

In einer österreichweiten Online-Befragung von Biologielehrkräften wurden deren Einstellungen zum Sexualunterricht, die Bedeutung der Lehramtsausbildung sowie externer sexualpädagogischer Angebote für die schulische Sexualbildung erhoben. Obwohl sich die Mehrheit der Lehrpersonen von der Universität unzureichend auf den Sexualunterricht vorbereitet fühlt, erleben sie ihn überwiegend positiv und thematisieren auch Inhalte wie LGBTIQ+<sup>1</sup> und Masturbation. Der Wunsch nach einer partiellen Unterstützung durch externe Fachkräfte, vor allem bei Themen wie Pornografie und „das erste Mal“, ist jedoch groß. Dieser Bedarf nach außerschulischen Angeboten sinkt mit zunehmendem Alter und längerer Dienstzeit der Lehrpersonen, weist auf die Relevanz von Unterrichtserfahrung, aber auch Notwendigkeit einer verbesserten Aus- und Fortbildungssituation und die professionalisierte Einbindung externer Institutionen für eine qualitative schulische Sexualbildung hin.

## Schlüsselwörter

Sexualbildung, Sexualpädagogik, Einstellungen, Lehrer\*innenausbildung

## Abstract English

An Austria-wide online survey of biology teachers assessed their attitudes towards sex education, the importance of teacher training, and external sex education services for school-based sex education. Although the majority of teachers feel inadequately prepared for sex education by university, they experience it largely positively and also address topics such as LGBTIQ+ and masturbation. However, there is a strong desire for partial

---

<sup>1</sup> lesbian, gay, bisexual, transgender, intersexual, queer, asexual, + alle weiteren Geschlechtsidentitäten und sexuellen Orientierungen (Abkürzung LGBTIQ+)

support from external specialists, especially on topics such as pornography and „the first time.“ This need for external offerings decreases with increasing age and longer service of the teachers, indicating the relevance of teaching experience, but also the necessity for improved teacher training and further education programs, as well as the professional involvement of external institutions for qualitative school-based sexual education.

## Keywords

sex education, sexual pedagogy, attitudes, teacher training,

## Zu den Autorinnen

Michaela Panzenböck, Mag. Dr., Universität Wien, Österreichisches Kompetenzzentrum für Didaktik der Biologie

Kontakt: michaela.panzenboeck@univie.ac.at

Alexandra Marksteiner, MEd, BEd, Universität Wien, Österreichisches Kompetenzzentrum für Didaktik der Biologie

Andrea Möller, Univ.-Prof. Dr., Universität Wien, Österreichisches Kompetenzzentrum für Didaktik der Biologie & Fakultät für Lebenswissenschaften, Department für Evolutionsbiologie.

Kontakt: andrea.moeller@univie.ac.at

## 1 Ausgangslage

### 1.1 Sexualität und Sexualbildung im gesellschaftlichen Wandel

In den letzten Jahrzehnten ist Sexualität in der Gesellschaft neu definiert worden. Während sie lange Zeit als nahezu ausschließlich biologisches Phänomen im Dienst der Fortpflanzung und Arterhaltung gestellt wurde (vgl. z. B. Spektrum Lexikon der Biologie), wird Sexualität nach aktuellerem Verständnis als menschliches, mehrdimensionales Grundbedürfnis aufgefasst, das als zentraler Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung über die biologische Funktion der Fortpflanzung hinausgeht und „Lust-, Identitäts-, Beziehungs- und Kommunikationsaspekte beinhaltet“ (Huch 2015, S. 184). Die menschliche Sexualität wird zunehmend „als soziokulturelle Kategorie in den Fokus“ gerückt und umfasst „Geschlecht, Geschlechterrolle und sexuelle Orientierungen“ (Huch 2015, S. 184). Die WHO–Definition in Kurzfassung und Übersetzung lautet:

„Die menschliche Sexualität ist ein natürlicher Teil der menschlichen Entwicklung in jeder Lebensphase und umfasst physische, psychische und soziale Komponenten [...]“ (WHO 1999/2001, S. 13).

In diesem Zusammenhang sollte Sexualbildung „nicht als punktuelles Ereignis, sondern als Prozess“ betrachtet werden, der „in früher Kindheit beginnt und wohl auch bis ins erste Erwachsenenalter reicht“ (Weidinger et al. 2007, S. 2), und auf mehreren Ebenen stattfindet. Neben der zwischenmenschlichen Ebene, wo Eltern, Familie und Freunde als Gesprächspartner zur Verfügung stehen, sowie externen Hilfsangeboten, bei denen Fachkräfte Unterstützung anbieten können, sind es heutzutage oft Internetseiten und andere Online-Medien, die einschlägige, allerdings häufig verzerrte und unrealistische Informationen, z. B. im Zusammenhang mit Pornografie oder sexueller Identität, liefern (WHO/BZgA 2011). Bezugnehmend auf die digitale Welt haben sich daher auch für die Sexualbildung neue Herausforderungen ergeben (WHO/BZgA 2011). Umso wichtiger scheint daher die Ebene der schulischen Sexualaufklärung, da sie einerseits eine große Mehrheit der Kinder und Jugendlichen unabhängig von deren kulturellen Umfeld erreicht, andererseits von curricularen Vorgaben geleitet wird, wobei die zuständigen Lehrkräfte und deren Engagement und Ausbildung maßgeblich die Qualität der schulischen Sexualaufklärung beeinflussen (WHO/BZgA 2011). Mehrere Studien belegen die große Bedeutung von Schule bzw. der Lehrkräfte auf die Sexualbildung (Weidinger et al. 2001; Strilic 2012, Bode & Heßling 2015). Vor rund 20 Jahren war – laut einer Studie zur Sexualität von Jugendlichen im Auftrag der Österreichischen Gesellschaft für Familienplanung (ÖGF) – die Schule für etwa ein Viertel der jungen Menschen ein relevanter Ort sexueller Aufklärung (Weidinger et al. 2001). In einer Folgestudie 10 Jahre danach, ebenfalls im Auftrag der ÖGF, war die Schule die meistgenannte Informationsquelle zum Thema Sexualität, allerdings mit abnehmender Relevanz, je älter die Befragten wurden (Strilic 2012, S. 82–84). Lehrer\*innen wurden als die dritt wichtigsten Personen für sexuelle Aufklärung gesehen (Strilic 2012, S. 85).

Diese Ergebnisse werden auch durch die Jugendsexualitätsstudie 2015 der deutschen Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA 2015) gestützt. Hier gaben über 80 % der Mädchen und Buben an, dass „ihre Kenntnisse über Sexualität, Empfängnisverhütung u.Ä. [...] überwiegend aus dem Schulunterricht (neben anderen Quellen)“ stammen (Bode & Heßling 2015, S. 34). Eltern und Familie scheinen als Ansprechpartner in den Hintergrund

zu rücken. Laut Strilic (2012, S. 76) sprechen nur rund ein Drittel der Befragten sexuelle und intime Themen in der Familie an. Eine aktuelle Studie aus Kanada zeigt, dass sogar 85 % der befragten Eltern einer Verlagerung der Sexualbildung in die Schule positiv gegenüberstehen (Wood et al. 2021). Zusammenfassend machen diese Ergebnisse die Bedeutung einer breiten und informativen Sexualaufklärung im schulischen Kontext deutlich, speziell für Schüler\*innen, die in einem familiären oder kulturellen Umfeld aufwachsen, das ihnen keine umfassende Sexualaufklärung erlaubt (Strilic 2012, S. 33).

## 1.2 Sexualbildung in Österreich

Sexualbildung gilt in Österreich als öffentlicher Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen. Rückblickend ist sie in Österreich erst seit relativ kurzer Zeit im Lehrplan verankert, denn erst im Jahr 1970 wurde ein Erlass zur *Sexualerziehung in den Schulen* veröffentlicht. Im Jahr 2008 wurde ein Entschließungsantrag zur *Berücksichtigung von weiblicher und männlicher Homosexualität* eingebracht (Entschließungsantrag 2008). Diese Notwendigkeit ergab sich daraus, dass Homosexualität in Österreich bis 1971 unter vollständigem Verbot stand und daher in der Verordnung von 1970 nicht erwähnt wurde. Erst 2015 trat ein neuer Grundsatzterlass des österreichischen Bildungsministeriums (BMBWF 2015) zur Sexualerziehung in Kraft, der sich an den *Standards zur Sexualaufklärung für Europa* der WHO (2011) orientiert. Bis heute ist dieser *Grundsatzterlass Sexualpädagogik*, der die Bedeutung von Institutionen wie Kindergärten und Schule für die Sexualerziehung neben jener der Eltern hervorhebt, die Grundlage für die Sexualpädagogik in Österreich. Darin wird die sexuelle Entwicklung als „Teil der gesamten Persönlichkeitsentwicklung des Menschen“ (BMBWF 2015, S. 1) gesehen, die „auf kognitiver, emotionaler, sensorischer und körperlicher Ebene“ (BMBWF 2015, S. 1) stattfindet. Der Unterricht müsse altersgerecht sein, wobei die Sexualpädagogik bereits mit dem Eintritt des Kindes in die Schule beginnen und bis zum Verlassen der Schule fortgesetzt werden soll. Ziel der Sexualpädagogik ist es, „einen positiven Zugang zur menschlichen Sexualität“ zu schaffen, die das eigene Wohlbefinden fördern soll (BMBWF 2015, S. 2). Sexualpädagogik „soll sich am Prinzip der Gleichstellung der Geschlechter sowie der Vielfalt der Lebensformen (z. B. sexuelle Orientierung, Geschlechteridentitäten) orientieren, soll Kompetenzen

(z. B. kritisches Denken, Kommunikationsfähigkeiten) vermitteln und an internationalen Menschenrechten ausgerichtet sein“ (BMWF 2015, S. 2).

Diese Anforderungen sind in den österreichischen Lehrplänen der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I und II durchgehend interdisziplinär implementiert. *Sexualpädagogik* aber auch *Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung* werden unter anderem als fächerübergreifende Kompetenzen angeführt (RIS 2025a, b), eine Neuerung gegenüber den Vorläufern, wo Sexualität nur als Unterrichtsprinzip innerhalb der Bildungsbereiche *Mensch und Gesellschaft* sowie *Gesundheit und Bewegung* – neben den fachspezifischen Kernbereichen in *Sachunterricht* sowie *Biologie und Umweltkunde* – erwähnt war. Des Weiteren finden sich in den Lehrplänen der Sekundarstufe I und II beim Punkt *Interkulturelle Bildung* das Lernziel „Stereotype, (Fremd-)Zuschreibungen und Klischees identifizieren sowie ausgrenzende, rassistische, sexistische Aussagen und Handlungsweisen erkennen, hinterfragen und dagegen auftreten“ (RIS 2025b). Im aktuellen, für die Sekundarstufe I seit 2023/24 geltenden Lehrplan wird im Fach *Biologie und Umweltbildung* in den Bildungs- und Lehraufgaben ein „Beitrag zur Sexualbildung“ gefordert, außerdem findet sich der Begriff Sexualität in den Basiskonzepten Reproduktion, Evolution und Verwandtschaft sowie den S-Kompetenzen („Fragestellungen im Bereich Bioethik, Sexualität, Gesundheit, Umweltschutz und Nachhaltigkeit unter Einbeziehung kontroverser Gesichtspunkte erörtern und den eigenen Standpunkt fachlich fundiert begründen“) (RIS 2025b). In den Anwendungsbereichen findet man die Begriffe aus der Sexualbildung explizit in der 1. Klasse („Fortpflanzungssystem des Menschen, soziokulturelle Sichtweisen auf die menschliche Sexualität“) und 4. Klasse („Sexual- und Fortpflanzungsethik sowie soziokulturelle Aspekte von Geschlechtsidentitäten und sexueller Orientierung“), aber auch in jenen für *Geschichte und Politische Bildung* (3. Klasse) mit der Formulierung „Ausdrucksformen von Liebe und Sexualität“ und in *Geografie und wirtschaftliche Bildung* (3. Klasse) mit dem Lernziel, Schüler\*innen können „die Auswirkungen von Selbst- und Fremdbildern auf das gesellschaftliche Zusammenleben beschreiben und dabei die Bedeutung von biologischem Geschlecht, Gender, Alter, Bildung, Einkommen, Wohlstand, Nationalität, Religion oder Kultur hinterfragen“ (RIS 2025b). Auch in *Bildungs- und Berufsorientierung* (3./4. Klasse) findet sich die zu erwerbende Kompetenz „Geschlechterstereotype zu hinterfragen“. Im aktuellen AHS-Lehrplan der Sekundarstufe II (Oberstufe) ist Sexualerziehung als Un-

terrichtsprinzip und in den Bildungsbereichen *Gesundheit und Bewegung* sowie *Mensch und Gesellschaft* verankert, bei letzterem steht – wie auch in den Fächern *Haushaltsökonomie und Ernährung*, *Psychologie und Philosophie* sowie *Kunst und Gestaltung* – die kritische Auseinandersetzung mit Geschlechterungleichheiten und Rollenstereotypen im Vordergrund (RIS 2025b). In den *Lebenden Fremdsprachen* ist „eine Sprachregelung zu vermitteln und zu pflegen, die der Gleichberechtigung der sozialen Geschlechter entspricht“, in *Geschichte und Politische Bildung* sollen „die Entwicklung [...] insbesondere der Geschlechterverhältnisse/-rollen“ thematisiert werden (RIS 2025b). Im Fachlehrplan *Biologie und Umweltbildung* kommt Sexualität außer in den bereits genannten Basiskonzepten und Kompetenzen „als biologisches, soziales und ethisches Phänomen“ als Lerninhalt für die 6. Klasse vor. Außerdem werden für dieselbe Schulstufe „Sex und Gender, moralische Dimensionen von Liebe und Sexualität“ explizit auch als Themen im Fach *Ethik* angeführt (RIS 2025b).

### 1.3 Lehrerprofessionalität im Bereich Sexualbildung

Von zentraler Bedeutung für eine gelungene und umfassende Sexualbildung an Schulen ist die Qualifikation von pädagogischen Fachkräften. Dies setzt neben einer umfassenden fachbiologischen wie fachdidaktischen Ausbildung eine entsprechende Motivation zum Unterrichten von Sexualkunde sowie eine Offenheit gegenüber dem Thema voraus (WHO/BZgA 2011). Da in der modernen Sexualpädagogik Lehrende nicht nur Fakten wie z. B. Vorgang der Fortpflanzung oder Sicherheit von Verhütungsmitteln vermitteln, sondern Schüler\*innen auch dabei unterstützen sollen, eine entsprechende Haltung (z. B. positive Einstellung zu Sexualität, Verschiedenheit respektieren, Verantwortung für sich und andere übernehmen) und Kompetenzen (z. B. wie man kommunizieren, verhandeln, seine Gefühle ausdrücken oder mit unerwünschten Situationen umgehen kann) zu entwickeln, ist die „Bereitschaft der Lehrkräfte, ihre eigene Haltung zu Sexualität und gesellschaftlichen Werten und Normen zu reflektieren“ eine zwingende Voraussetzung (WHO/BZgA 2011, S. 35). Damit steigt die Anforderung an Institutionen, eine zeitgemäße Aus- und Fortbildung im Bereich Sexualpädagogik anzubieten, und an Lehrende, Fortbildungsangebote anzunehmen. Eine Studie des Österreichischen Instituts für Familienforschung im Jahr 2021 zeigt, dass nur 4 % der Sekundarschul-

Lehrkräfte eine sexualpädagogische Zusatzausbildung absolviert haben (Kapella & Mazal 2022). Dies deutet darauf hin, dass einem qualitätsvollen Sexualkundeunterricht eine fixe Verankerung von Sexualbildung in der Lehrer\*innenausbildung und -fortbildung vorausgehen muss. An der größten Ausbildungsstätte für österreichische Biologielehrkräfte (BLKs), der Universität Wien, gibt es erst seit 1995 eine im Curriculum verankerte Sexualbiologie-Vorlesung, in der Biologie-Lehramtsstudierenden wichtige fachbiologische Grundlagen vermittelt werden, nicht jedoch deren didaktische Umsetzung für den Unterricht. Erst seit 2019 gibt es eine Übung zur biologischen Fachdidaktik, die sich mit zeitgemäßem Sexualkundeunterricht beschäftigt. Fortbildungsangebote für Lehrende im Bereich Sexualbildung findet man in Österreich z. B. am Zentrum für Sexualpädagogik der PH Salzburg oder am Österreichischen Institut für Sexualpädagogik und Sexualtherapien.

## 2 Forschungsfragen

In der vorliegenden Studie wurden die Einstellungen von österreichischen Biologielehrkräften (BLKs) an Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) und Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) zum Thema Sexualbildung im Allgemeinen sowie zu spezifischen Themen im schulischen Kontext erhoben sowie der Frage nachgegangen, wie Lehrer\*innen die Bedeutung der sexualpädagogischen Aus- und Fortbildung für ihren Unterricht einschätzen. Ziel war es, etwaige Aus- und Fortbildungsmängel sowie Unterstützungsbedürfnisse aufzuzeigen.

Im Detail wurde folgende Forschungsfragen untersucht:

- 1) Welche Themen der Sexualbildung werden von BLKs als wichtig für den Unterricht erachtet?
- 2) Werden Themen wie Pornografie, LGBTIQa+, „das erste Mal“, Masturbation und Homo-/Transphobie berücksichtigt?
- 3) Welche Themen des Sexualunterrichts würden bevorzugt an externe Expert\*innen und Organisationen ausgelagert werden?
- 4) Wie schätzen BLKs die Bedeutung der universitären Ausbildung bzw. des Unterrichtspraktikums für ihren Sexualunterricht ein?
- 5) Welche Form von Unterstützung wünschen sich österreichische BLKs für ihr sexualpädagogisches Handeln?

### 3 Methodik und Untersuchungsdesign

Die quantitative Erhebung fand mittels eines anonymen Online-Fragebogens statt, der mit dem Programm „SoSciSurvey“ erstellt und im Vorfeld an 21 BLKs pilotiert wurde. Als Grundlage zur Erstellung des Fragebogens diente das Werk von Weidinger et al. (2007), das die häufig gestellten Fragen von Jugendlichen im deutschsprachigen Raum im Kontext mit Sexualität zusammenfasst, sowie eine Vorbefragung von BLKs im eigenen Umfeld.

Der Fragebogen umfasste neben soziodemographischen Fragen wie Geschlecht, Alter, unterrichtende Schulfächer und Unterrichtserfahrung folgende Themen:

- I. *Fragen zum eigenen Sexualkundeunterricht*: wird selbst Sexualunterricht selbst gehalten oder an externe Personen/ Organisationen ausgelagert bzw. würde gerne ausgelagert werden, welche Inhalte sollten von externen Expert\*innen vermittelt werden, wie ist das Wohlbefinden beim Sexualunterricht.
- II. *Themen der Sexualbildung*: Einschätzung wichtiger, zu vermittelnde Inhalte, wie und ob bestimmte Themen (LGBTIQ+, Homo-/Transphobie, Selbstbefriedigung, „das erste Mal“, Pornografie) im Unterricht thematisiert werden.
- III. *Eingesetzte Lehrmethoden* (für Ergebnisse dieses Abschnitts siehe Skoumal 2020).
- IV. *Aus- und Fortbildung im Bereich Sexualbildung*: Relevanz für den Sexualunterricht, erwünschte Unterstützungsmaßnahmen.

Als Antwortformat wurden Single Choice, Multiple Choice und offene Formate eingesetzt. Die Länge des Fragebogens war adaptiv; basierend auf den Antworten erhielten die Teilnehmenden gegebenenfalls detaillierte Folgefragen. Das anonyme Format bot einen geschützten Rahmen, in dem die BLKs ihre Meinung offen äußern könnten, weshalb eine sozial erwünschte Antworttendenz nicht zu erwarten ist. Der Link zum Online-Fragebogen wurde österreichweit in sozialen Netzwerken diverser Biologie-Lehramtsgruppen geteilt (z. B. Whatsapp, Facebook) sowie über österreichweite Verteiler der Universität Wien an aktive BLKs ausgeschickt. Die erhobenen Daten wurden von

SoSciSurvey direkt in Excel konvertiert und mittels Pivot Tabellen kategorisiert und analysiert.

Der digitale Fragebogen wurde über einen Zeitraum von 61 Tagen von insgesamt 138 BLKs vollständig, von 16 Personen teilweise ausgefüllt (77,3 % w, 22,7 % m, 92,9 % AHS, 5,1 % BHS, 1,3 % k. A.). Von den Befragten lehren 6 % nur Biologie und Umweltbildung (Einzelfach), alle anderen unterrichten bis zu 5 weitere Unterrichtsfächer. 38 % der Lehrkräfte haben 0–5 Jahre Unterrichtserfahrung, 18,7 % 5–10 Jahre, 9 % 10–15 Jahre und 33,5 % unterrichten mehr als 15 Jahre. Das Alter der Befragten lag bei 32 % der Teilnehmer\*innen zwischen 30 und 50 Jahre, 31 % waren älter als 50, 37 % unter 30 Jahre alt.

## 4 Ergebnisse

Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte (93,2 %) gab an, Sexualkunde zu unterrichten. Mit Ausnahme einer Person berichten diese dabei von positiven Gefühlen („fühle mich wohl und gut vorbereitet“). Nur eine BLK (w, < 25 J.) gab zu, dass es ihr unangenehm ist, über Sexualität zu sprechen. Rund 7 % der BLKs lagern Sexualkunde an externe Expert\*innen aus. Befragt nach der Bedeutung der Lehrer\*innenausbildung auf ihr sexualpädagogisches Handeln, gibt die Mehrheit der BLKs an, dass sie sich weder durch die Universität noch durch das Unterrichtspraktikum ausreichend auf den Sexualunterricht vorbereitet fühlen. Dennoch sehen sich 98 % der BLKs in der Lage auf die Fragen der Schülerinnen und Schüler einzugehen (Übersicht 1). Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Sexualbildung wurden bereits von 46,5 % der Befragten besucht, 84,1 % davon fanden diese für ihren Unterricht hilfreich. Folgende Materialien, Medien bzw. Webseiten wurden von den Befragten vorzugsweise für ihren Sexualkundeunterricht genutzt: ÖGF-First Love, Give.Sexualerziehung in der Schule, Film „Sex, we can?!“, Ready for red, Du bist kein Werwolf (planetschule), Aids-Hilfe.

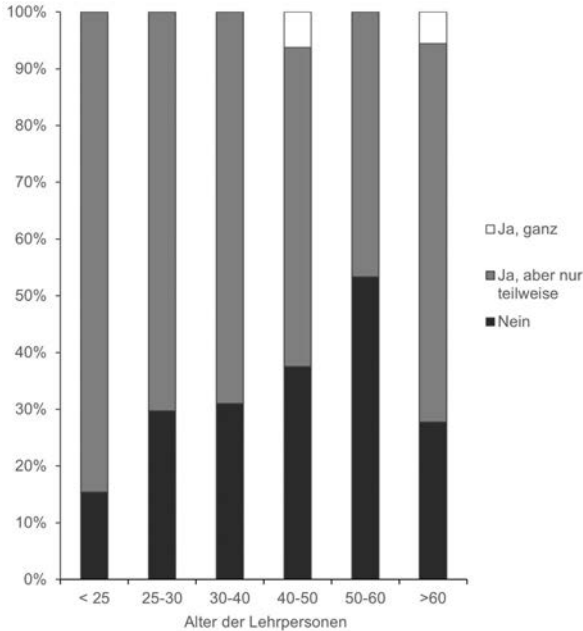
Durchschnittlich 63 % der Lehrkräfte, die eigentlich selbst Sexualunterricht halten, würden diesen vorzugsweise teilweise, vor allem bestimmte Inhalte, an Sexualpädagog\*innen, Ärzt\*innen oder externe Träger auslagern. Dieser Bedarf an Unterstützung nimmt – allerdings nicht signifikant (Chi Quadrat Test,  $p = 0,19$ ) – mit zunehmendem Alter der BLKs bis zu 60 Jahren ab (Übersicht 2). Ein ähnliches, allerdings ebenfalls nicht signifikant unterschiedliches



Übersicht 1: Einschätzung der Vorbereitung auf den Sexualkundeunterricht durch Universität und Unterrichtspraktikum sowie auf Fragen von Schüler\*innen (n = 138) (Quelle: eigene Darstellung)

Bild zeigt sich mit zunehmenden Dienstjahren (Chi Quadrat Test,  $p = 0,10$ ). Lediglich zwei Lehrerinnen im Alter von  $> 40$  Jahren würden gerne den gesamten Sexualunterricht an externe Expert\*innen übertragen (Übersicht 2). Bezogen auf das Geschlecht sind es mehr als die Hälfte (54 %) der männlichen Lehrkräfte, jedoch nur 30 % der weiblichen Lehrkräfte, die alle Inhalte selbst unterrichten und keine weitere Unterstützung in Anspruch nehmen würden.

Zu den bevorzugt externen Expert\*innen oder Institutionen überlassenen Inhalten gehören Pornografie (57 Nennungen), „das erste Mal“ (50 Nennungen) und sexuelle Orientierung (39 Nennungen). Von untergeordneter Bedeutung als auszulagernde Themen wurden Verhütung (15 Nennungen) und Pubertät (6 Nennungen) angegeben. Fünf BLKs würden den Sexualkundeunterricht im Allgemeinen gerne aus dem Grund auslagern, weil viele persönliche Fragen der Schüler\*innen nicht mit dem Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung vereinbar sind. Sie vermuten, dass die Schüler\*innen intime Fragen eher externen Expert\*innen anvertrauen würden, zu denen sie keine per-



Übersicht 2: Meinung der Lehrkräfte zur Auslagerung der Sexualerziehung (n = 138) in Abhängigkeit vom Alter (Quelle: eigene Darstellung)

sönliche Beziehung haben. Aus demselben Grund holen sich sechs BLKs, die grundsätzlich alle Bereiche der Sexualkunde selbst unterrichten, zusätzlich externe Unterstützung durch Workshops. Gefragt nach den Themen, die im Rahmen der schulischen Sexualerziehung unbedingt vermittelt werden sollen, nennen fast alle Befragten den weiblichen Zyklus und Verhütung, aber auch andere Themen mit hoher Priorität, seltener sexuelle Orientierung und Pornografie (Übersicht 3). Rund 40 % sehen sinkende Fertilität als relevantes Thema, vor allem ältere Lehrkräfte ab 50 Jahren (48,9 %), bei den 25- bis 30-Jährigen nur 18,6 %.

Herausfordernde Themen der Sexualbildung werden von den BLKs mit unterschiedlicher Gewichtung in den Sexualunterricht miteinbezogen (Übersicht 4). Während „das erste Mal“ und LGBTIQ+ sehr häufig angesprochen werden, sind die Bereiche Masturbation, Homo-/Transphobie und Pornografie seltener im Fokus des Sexualunterrichts. Weibliche BLKs thematisieren die letztgenannten Inhalte seltener als männliche Kollegen (Übersicht 4).



Übersicht 3: Bedeutende Themen der Sexualerziehung aus Sicht der BLKs (n = 138, Mehrfachnennungen möglich) (Quelle: eigene Darstellung)

Als Gründe für die Thematisierung „das erste Mal“ wurden „Liebe und Zärtlichkeit“ (91 %), „Schutz vor sexuell übertragbaren Krankheiten“ (88 %), „Sex frei von (Gruppen-) Zwängen und Druck“ (76 %), „Jungfernhütchen“ (61 %) und „wertfreie Vermittlung von Sexualität“ (54 %) von den BLKs genannt.

Thema	Nennungen von Themen in % (n = 138)		
	Lehrerinnen	Lehrer	Gesamt
„das erste Mal“	84,2	81,5	83,6
Masturbation	61,4	66,7	62,5
Homo-/Transphobie	53,9	63,0	55,8
Pornografie	59,4	70,4	61,7
LGBTIQ+	84,5	81,5	83,9

Übersicht 4: Häufigkeit der Nennung verschiedener Themen im Sexualunterricht durch weibliche und männliche Lehrkräfte (Quelle: eigene Darstellung)

Grundsätzlich stehen 74 % der Befragten Masturbation positiv gegenüber, 12 % von ihnen behandeln diese Thematik aber dennoch nicht im Schulunterricht. Rund 44 % der BLKs vertreten die Meinung „Selbstbefriedigung ist eine normale Tätigkeit im Umgang mit der eigenen Sexualität. Im Unterricht streife ich dieses Thema“. 30 % der Befragten nannten „Selbstbefriedigung ist für viele Menschen ein wichtiger Akt, um den eigenen Körper besser kennen zu lernen und um sich selbst Befriedigung zu verschaffen. Wichtig ist die Freude daran. Dies sollte auch im Unterricht thematisiert werden“. Rund 13 % finden, dass Selbstbefriedigung zwar eine normale Tätigkeit im Umgang mit

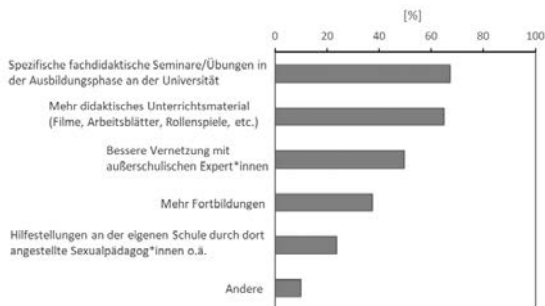
der eigenen Sexualität sei, sie diese Thematik im Schulunterricht aber nicht ansprechen wollen. 12 % der Befragten wollten sich nicht dazu äußern. Eine BLK (w, 30–40 J.) gab an „Ich empfinde Selbstbefriedigung als abstoßend und möchte mich nicht weiter dazu äußern, geschweige denn, dieses Thema im Rahmen des Schulunterrichts thematisieren“. Homo-/Transphobie wird von ca. nur der Hälfte der Befragten in Form von Diskussionen, Filmmaterial, Rollenspielen oder Gruppenarbeit in den Unterricht inkludiert. All jene BLKs, die Pornografie im Unterricht ansprechen, wurden in weiterer Folge befragt, welche Inhalte sie den Schüler\*innen zu diesem Thema vermitteln wollen. 54 % der Lehrer\*innen möchten insbesondere die Machart von Pornofilmen beleuchten, um den Lernenden zu vermitteln, dass Sex nicht auf Orgasmus oder Leistung reduziert werden sollte, sondern beiden Partnern Lust bereiten soll. Rund 13 % möchten einen kritischen und reflektiven Umgang mit Pornografie fördern, da diese nur die äußere Sexualität zeigt, aber zur Selbstexploration anregen kann. Im Vordergrund steht dabei der Umstand, „dass Pornofilme stets nur die äußere sexuelle Seite wiedergeben, nicht aber die Gefühlsebene“, dass aber „solche Filme Anregungen für die Erkundung der eigenen Sexualität geben können“. Lediglich 4 % der BLKs wollen im Unterricht klarstellen, dass obszöne, pornografische Bilder und Videos nichts mit der Realität zu tun haben und nicht konsumiert werden sollten. Sie betonen, dass Pornos frauenfeindlich, demütigend und abstoßend sind. Zu 29 % vertreten die Befragten eine Meinung aus der Kombination aller bisher genannten Antwortmöglichkeiten.

Thema	Nennungen von Themen in % (n = 138)		
	Lehrerinnen	Lehrer	Gesamt
„das erste Mal“	84,2	81,5	83,6
Masturbation	61,4	66,7	62,5
Homo-/Transphobie	53,9	63,0	55,8
Pornografie	59,4	70,4	61,7
LGBTIQ+	84,5	81,5	83,9

Übersicht 4: Häufigkeit der Nennung verschiedener Themen im Sexualunterricht durch weibliche und männliche Lehrkräfte (Quelle: eigene Darstellung)

Die Mehrheit bejaht die Thematisierung von LGBTIQ+ im Sexualkundeunterricht (Übersicht 4), 65 % nennen jedoch keine konkreten Inhalte. Rund 12 % thematisieren laut eigener Angabe lediglich Homosexualität (les-

bisch/schwul), 5 % der Befragten ergänzen dies noch mit bisexuell und transgender. 16 % sprechen LGBTIQ+-Themen überhaupt nicht an, davon rund drei Viertel mit der Begründung, dass ihre zeitlichen Ressourcen im Unterricht begrenzt seien und dass sie deshalb den Schwerpunkt auf andere, ihnen wichtigere Themen legen. Vier Lehrer\*innen halten LGBTIQ+-Themen für nicht wichtig, einer BLK (w, 30–40 J.) „ist es unangenehm über LGBTIQ+-Themen zu sprechen.“ Bei der Angabe nach Unterstützungsbedarf wurde von über 65 % der befragten BLKs ein besseres Angebot an sexualpädagogischen Lehrveranstaltungen im Rahmen der Lehrerausbildung an der Universität gewünscht, unmittelbar gefolgt von der Nachfrage nach didaktischen Unterrichtsmaterialien (Übersicht 5). Etwa die Hälfte wünscht sich eine bessere Vernetzung mit außerschulischen Expert\*innen sowie in etwas geringerem Ausmaß Fortbildungen zum Thema sowie Hilfestellungen an der Schule durch Sexualpädagog\*innen (Übersicht 5).



Übersicht 5: Unterstützungsbedarf von BLKs für Sexualbildung (n = 138, Mehrfachnennungen möglich) (Quelle: eigene Darstellung)

## Diskussion

Sexualbildung liegt, obwohl als fächerübergreifende Kompetenz und Unterrichtsprinzip im österreichischen Lehrplan für Mittelschule und AHS verankert, nach wie vor in den Händen der Biologielehrkräften, wie 93 % der Befragten bestätigen. Auch die übrigen 7 % der BLKs erfüllen diesen Bildungsauftrag insofern, als sie dieses Thema an externe Expert\*innen und Institutionen auslagern. Fast alle BLKs empfinden den Sexualunterricht positiv und fühlen sich gut auf die Fragen der Schüler\*innen vorbereitet. Und dies,

obwohl der sexualpädagogischen Ausbildung durch Universität und Unterrichtspraktikum diesbezüglich eine geringe Bedeutung zuerkannt wird. Auch nach Kapella & Mazal (2022) fühlen sich 40 % der österreichischen Lehrkräfte durch ihre Ausbildung nicht gut vorbereitet auf die Umsetzung des Unterrichtsprinzips Sexualpädagogik. Unterstrichen wird das Defizit in der Lehrer\*innenausbildung durch weitere Studien, die u.a. zeigen, dass sich an dieser Situation innerhalb von 15 Jahren nicht geändert hat (Bürgisser & Kunz 2007; Motschiunig 2020). Allerdings hat rund die Hälfte der hier befragten BLKs einschlägige, als überwiegend hilfreich empfundene Fortbildungen besucht – ein im Vergleich zu Kapella & Mazal (2022) mit 3 % und Wienholz (2022) mit 21 % relativ hoher Anteil. Die vorliegenden Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Vorbereitung auf den Sexualunterricht überwiegend durch individuelle Einarbeitung ins Thema und persönliches Engagement erfolgt, sind doch Besuch von Fortbildungen auch meist auf Freiwilligkeit und Eigeninitiative der Lehrpersonen zurückzuführen (Walker et al. 2021; Fichtenberger 2024, S. 61). Bei den nach Meinung der BLKs wichtigsten zu behandelnden Themen dominieren biologische Inhalte wie „weiblicher Zyklus“, sexuell übertragbare Krankheiten, etc., während Themen wie Pornografie oder sexuelle Orientierung als weniger wichtig erachtet werden (vgl. Übersicht 3). Diese sind auch gleichzeitig jene, die laut BLKs bevorzugt an externe Expert\*innen und Institutionen auszulagern wären. Dies deutet darauf hin, dass BLKs sich in fachnahen Bereichen wie z. B. Anatomie und Physiologie, worauf während der universitären Ausbildung in verschiedenen Lehrveranstaltungen Bezug genommen wurde, informierter und sattelfester fühlen als bei Themen wie z. B. sexuelle Orientierung. Die Ergebnisse der hier berichteten Studie stimmen mit der Liste an Themen überein, die laut Bode & Heßling (2015, S. 36) im schulischen Sexualunterricht behandelt werden: „Von den 18 abgefragten Themenbereichen genießen sechs Priorität: Geschlechtsorgane, Regel/Eisprung/fruchtbare Tage der Frau, Geschlechtskrankheiten (u. a. AIDS), Empfängnisverhütung, körperliche/sexuelle Entwicklung Jugendlicher, Schwangerschaft/Geburt“. Motschiunig stellte ebenfalls fest, dass durch Lehrkräfte „die menschliche Sexualität aus biologischer Perspektive eher beleuchtet wird als aus einem sozialen oder ethischen Blickwinkel“ (2020, S. 124). Die Priorisierung biologischer und präventiver Informationen im Sexualunterricht findet sich auch in den Ergebnissen einer großen österreichweiten Studie aus dem Jahr 2015 (Depauli et al. 2016). Nach der Differenzierung von Thus-

wald (2022) würden diese Aspekte der „skeptisch-gefahrenorientierten“ und „pragmatisch-aufklärenden“ Sexualpädagogik zugerechnet werden, gleichzeitig würde die „emanzipatorische Sexualpädagogik“, wonach „Sexualität als Lebensenergie [. . .], deren Entwicklung positiv begleitet werden muss“, vernachlässigt. Dies wird von den Ergebnissen unserer Studie dahingehend gestützt, dass von einem Drittel der männlichen und sogar rund 58% der weiblichen BLKs Themen wie Masturbation, Homo-/Transphobie und Pornografie nicht behandelt werden. Im Grundsatzerlass Sexualerziehung wird jedoch gefordert, dass Sexualpädagogik über die biologische Wissensvermittlung hinaus gehen soll: „Damit wird deutlich, dass die rein kognitive Vermittlung von biologischem Basiswissen zwar einen sehr wichtigen Bereich der Sexualpädagogik abdeckt, aber keinesfalls ausreichend ist, um dem ganzheitlichen Anspruch einer umfassenden Schulpädagogik zu genügen“ (BMBWF 2015, S. 4).

Dass die unterrichteten sexualpädagogischen Themen trotz Schwerpunktsetzung auf biologische Inhalte umfassend sind, zeigt sich darin, dass beispielsweise „das erste Mal“ und LGBTIQ+, obwohl präferierend ausgelagert, trotzdem von über 80 % der befragten BLKs im Sexualunterricht thematisiert werden. Warum von den anderen Lehrpersonen z. B. LGBTIQ+ nicht angesprochen wird, wird von rund drei Viertel mit mangelnden Zeitressourcen und infolgedessen einer anderen Schwerpunktsetzung, von einem Viertel sogar mit „halte diese Themen für nicht allzu wichtig“ begründet. Dies spiegelt die mangelnde Wahrnehmung der Bedeutung dieses Themas wider und weist auf curriculare Schwächen sowohl im schulischen als auch im universitären Kontext hin, wie auch Thuswald (2022, S. 17) erklärt: „Angehende Lehrer\*innen kommen demnach mit einer mangelnden Vorbereitung zu sexualpädagogischen Themen an die Schule, wo Sexualpädagogik jenseits von biologischen Themen zumeist keinen festen Platz hat“. Der österreichische Lehrplan, wiewohl im internationalen Vergleich als fortschrittlich zu betrachten (vgl. Zulu et al. 2019), ist hier zu wenig richtungsweisend, was zeitgemäße Sexualpädagogik betrifft, nicht zuletzt durch die eher vage Zuordnung des Themas als fächerübergreifende Kompetenz. Dies birgt die Gefahr einer fehlenden Zuständigkeit, verstärkt durch eine mangelnde sexualpädagogische Ausbildung im Lehramtsstudium (Wimmer-Puchinger et al. 2017), was auch in Deutschland und den Niederlanden Gegenstand der Kritik ist (Van de Bongardt et al. 2013; Siemoneit & Windheuser 2021; Wienholz 2022).

Bei der Frage nach Unterstützungsbedarf für den Sexualunterricht wird von den hier befragten BLKs als erstes eine Verbesserung der Ausbildungssituation durch spezifische Lehrveranstaltungen im Bereich Sexualpädagogik gewünscht. Trotz der Aufforderung im österreichischen Grundsatzterlass zur Sexualerziehung (2015), Lehrveranstaltungen zur Sexualbildung an allen Hochschulen im Rahmen von Aus-, Fort- und Weiterbildung anzubieten, gibt es beispielsweise an der Universität Wien nur eine Vorlesung zum Thema „Sexualbiologie“, die sich vorrangig mit medizinischen Aspekten befasst, sowie seit 2019 eine biogiedidaktische Lehrveranstaltung, in der die Vermittlung sexualpädagogischer Inhalte an Schüler\*innen verschiedener Schulstufen im Mittelpunkt steht. Hier werden auch Themen wie Heteronormativität, Geschlecht & Geschlechtsidentität, Pornografie sowie Pubertät und sexuelle Gewalt thematisiert. Die Auslastung und Resonanz sind bisher sehr gut, weshalb von einer positiven Entwicklung der universitären Ausbildungsschiene im Bereich Sexualpädagogik ausgegangen werden kann und bei aktuellen und zukünftigen Absolventen zu erheben sein wird.

Ebenfalls bei der Frage nach dem Unterstützungsbedarf wird von den BLKs dieser Studie eine bessere Vernetzung mit externen Expert\*innen bzw. Unterstützung durch (schuleigene) Sexualpädagog\*innen gewünscht. Laut der Studie von Kapella & Mazal (2022) ist es mehr als ein Drittel der Lehrpersonen, vor allem Frauen, die auf externe Schulangebote bezüglich Sexualpädagogik zurückgreift. Nach den Ergebnissen der vorliegenden Umfrage sind es durchschnittlich 63 % der prinzipiell Sexualkunde Unterrichtenden, die Teilbereiche der Sexualität – und hier vor allem Themen wie Pornografie, „das erste Mal“ oder sexuelle Orientierung – bevorzugt an externe Expert\*innen oder Institutionen auslagern würden, hier dominieren ebenfalls mit 70 % die weiblichen BLKs. Dieser Trend nimmt allerdings mit zunehmendem Alter und Dienstjahren der BLKs ab, was darauf hinweist, dass Lehr- und Lebenserfahrungen der Lehrpersonen einen maßgeblichen Einfluss darauf haben, Sexualthemen selbstsicher unterrichten zu können. Ähnlich interpretieren Kapella & Mazal (2022) die Aussagen von dienstälteren Lehrkräften, wonach sie sich durch ihre Lehramtsausbildung besser auf Sexualunterricht vorbereitet fühlen als jene mit weniger Dienstjahren, eher als Effekt der größeren Berufserfahrung und nicht als Folge der Lehramtsausbildung.

Das Miteinbeziehen externer Organisationen in den Sexualunterricht ist durch den Grundsatzterlass Sexualpädagogik (2015) durchaus vorgesehen

(BMBWF, S. 8) und auch nachvollziehbar. Die Konstruktion von Sexualität als persönliches und intimes Thema, Angst der Überforderung von Kindern, Unsicherheit aufgrund einer unklaren Rechtslage bezogen auf sexualpädagogisches Handeln, mangelhafte Ausbildung der Pädagog\*innen und unzureichende Unterstützung durch z. B. zeitgemäße Schulbücher sind Gründe für die Auslagerung sexualpädagogischen Unterrichts (Müller 1992, S. 57ff, Thuschwald 2022, S. 34). Österreichische Lehrkräften begründen ihren Wunsch nach Auslagerung weiters damit, dass sie externe Angebote als gute Ergänzung zur schulischen Sexualpädagogik sehen, dass sie Schüler\*innen die Möglichkeit bieten wollen, mit schulexternen Personen Themen zu vertiefen bzw. Themen aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten, dass sie den Wunsch der Schüler\*innen berücksichtigen wollen und nicht zuletzt, dass sie eigene gute Erfahrungen mit externen Angeboten bisher gemacht haben (Kapella & Mazal 2022). Für eine Auslagerung von Sexualbildung spricht auch die fundierte Ausbildung von Sexualpädagog\*innen. Zudem setzen sie sich durch ihre Arbeit täglich mit sexualpädagogischen Themen auseinander und sind somit immer auf dem neuesten Wissensstand. Externe Expert\*innen können freier agieren und eine andere Rolle als Lehrer\*innen einnehmen. Des Weiteren sind externe Sexualpädagog\*innen aufgrund ihrer Ausbildung bei Verdacht auf Missbrauch oder sexualisierte Gewalt eher in der Lage, kompetent zu handeln (Kapella & Mazal 2022). Ferner können Sexualpädagog\*innen neue Perspektiven eröffnen: „Aufgrund der Breite der Themen, die im Rahmen einer CSE (Comprehensive Sexuality Education) angesprochen werden sollten, und den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen (z. B. zunehmende Digitalisierung mit neuen Möglichkeiten und Risiken) bieten sich schulexterne Fachkräfte an, um schulische Sexualpädagogik zu ergänzen, zu unterstützen und in Bezug auf die Themenvielfalt zu erweitern.“ (Kapella & Mazal 2022). Genaue Kriterien, nach denen außerschulische Personen und Organisationen in den Sexualunterricht miteinbezogen werden dürfen, finden sich in der Erweiterung des Grundsatzerlasses als Rundschreiben 05/2019 (BMBWF 2019). Kapella & Mazal (2022) bieten einen Überblick über aktuelle Ausbildungsmöglichkeiten und sexualpädagogische Angebote und Programme im deutschsprachigen Raum. Nicht zuletzt wird von den BLKs dieser Studie der Ausbau von Fortbildungsangeboten im Bereich Sexualpädagogik gefordert. Dabei sollten die inhaltlichen Schwerpunkte – entsprechend den Ergebnissen dieser Studie sowie den Empfehlungen von Depauli et al. (2016) – verstärkt auf nicht-biologische

Themen wie Geschlechtersensibilität, sexuelle Vielfalt, den Umgang mit (neuen) Medien, kulturelle Diversität und Pornografie gelegt werden.

## Ausblick

Die vorliegende Studie verdeutlicht die weiterhin bestehende Diskrepanz zwischen der gesetzlichen und curricularen Verankerung von Sexualbildung im schulischen und universitären Bereich. Mangelhafte oder fehlende Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte in sexualpädagogischen Themen jenseits biologischer Inhalte, unzureichend vorhandene didaktische Lehrmaterialien, oft unzulänglich für den umfassenden sexualpädagogischen Unterricht aufbereitete Inhalte in Schulbüchern sowie begrenzte Ressourcen zur Einbindung externer Expert\*innen und Unsicherheiten im Umgang mit digitalen Medien erschweren die Umsetzung eines zeitgemäßen Sexualunterrichts. Eine qualitätsvolle und zeitgemäße Sexualbildung an österreichischen Schulen könnte durch die Implementierung sexualpädagogischer Lehrveranstaltungen in weitere Lehramtsstudien, eine konkretere Verortung in schulischen Lehrplänen, ein verbreitetes Fortbildungsangebot, die Überarbeitung der Schulbücher sowie die professionelle Einbindung externer Fachkräfte gefördert werden.

## Literatur

- Bode, H. & Heßling, A. (2015). *Jugendsexualität 2015. Die Perspektive der 14- bis 25-Jährigen. Ergebnisse einer aktuellen Repräsentativen Wiederholungsbefragung*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Bürgisser, T. & Kunz, D. (2007). *Sexualpädagogik und Schule: Eine Situationsanalyse*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern, Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (2015). *Grundsatzertlass Sexualpädagogik*. Rundschreiben Nr. 11/2015, Wien.
- Depauli, C., Plaute, W. & Oberhüttinger, P. (2016). *Sexuelle Gesundheit und Sexualaufklärung an österreichischen Schulen 2015*. Abrufbar unter: <https://phtsalz.at/wp-content/uploads/2023/07/StudieSexuelleGesundheit.pdf> (2025-07-25).
- Entschließungsantrag. 677/A(E) XXIII. GP. (2008, 09. April). Abrufbar unter: [https://www.parlament.gv.at/dokument/XXIII/A/677/fnameorig\\_106112.html](https://www.parlament.gv.at/dokument/XXIII/A/677/fnameorig_106112.html) (2025-07-25).
- Fichtenberger, N. (2024). Sexualpädagogik an österreichischen Schulen. Der Grundsatzertlass Sexualpädagogik in Lehrmaterialien. In H. Schluß, E. Sattler & V. Wöh-

- rer (Hrsg.), *Beiträge zu Bildungstheorie und Bildungsforschung*, 18. Berlin: Logos Verlag.
- Huch, S. (2015). Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der Didaktik der Biologie. Ausgangspunkte und Perspektiven für die Initiierung von Bildungsprozessen. In S. Huch & M. Lücke (Hrsg.), *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule, Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 181–205). Bielefeld: transcript Verlag.
- Kapella, O., & Mazal, W. (2022). *Aspekte der Qualitätssicherung in der schulischen Sexualpädagogik in Österreich: Sozialwissenschaftliche und sexualpädagogische Überlegungen zur Qualitätssicherung unter Berücksichtigung der Einbeziehung schulexterner Fachkräfte* (Teil A); Kinderrechte, Elternrechte, Staatsinteresse – rechtliche Analyse eines Spannungsfelds am Beispiel der Sexualpädagogik (Teil B). doi: 10.25365/phaidra.282.
- Motschiunig, V. (2020). *Zeitgemäße Sexualkunde im Biologieunterricht? Sexualität als biologisches, soziales und ethisches Phänomen*. (Diplomarbeit) Graz: Karl-Franzens Universität.
- Müller, W. (1992). *Skeptische Sexualpädagogik. Möglichkeiten und Grenzen schulischer Sexualerziehung*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- RIS (2025a). *Lehrplan der Volksschule*. Erster Teil. Allgemeine Bildungsziele. Abrufbar unter: [https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=\(2025-07-25\)](https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=(2025-07-25)).
- RIS (2025b). *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (2025–07–25).
- Siemoneit, J.K.M., & Windheuser, J. (2021). *Sexuelle Bildung: Geschichtliche und curriculare Perspektiven in der Lehrer/innenbildung. Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und „cross culture „*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Strilic, M. (2012). *Einstellungen zu Sexualität bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. „Das Erste Mal – Sexualität und Kontrazeption aus der Sicht der Jugendlichen – 10 Jahre danach“*. Wien: Österreichische Gesellschaft für Familienplanung.
- Thuswald, M. (2022). *Sexuelle Bildung ermöglichen: Sprachlosigkeit, Lust, Verletzbarkeit und Emanzipation als Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Van de Bongardt, D., Bos, H.M.W. & Mouthaan, I. (2013). Sexual and relational education practices in the Netherlands: Evidence of a discourse of erotics. *Society for International Education Journal*, 7(1), S. 76–103.
- Walker, R., Drakeley, S., Welch, R., Leahy, D. & Boyle, J. (2021). *Teachers' perspectives of sexual and reproductive health education in primary and secondary schools:*

- A systematic review of qualitative studies.* Sex Education, 21(6), S. 627–644, doi: 10.1080/14681811.2020.1843013.
- Weidinger, B., Kostenwein, W. & Dörfler, D. (2007). *Sexualität im Beratungsgespräch mit Jugendlichen.* Wien: Springer Verlag.
- WHO-Regionalbüro für Europa (1999/2001). *Definitions and indicators in family planning, maternal and child health and reproductive health used in the WHO Regional Office for Europe.* Kopenhagen. Abrufbar unter: <https://iris.who.int/handle/10665/108284> (2025-07-25).
- WHO-Regionalbüro für Europa und BZgA (2011). *Standards für die Sexualaufklärung in Europa. Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten.* Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Wienholz, S. (2022). SeBiLe – Ergebnisse der quantitativen Erhebung. In M. Urban, S. Wienholz & C. Khamis (Hrsg.), *Sexuelle Bildung für das Lehramt – Zur Notwendigkeit der Professionalisierung* (S. 85–114). Psychosozial-Verlag. doi: <https://doi.org/10.23668/psycharchives.13220>.
- Wimmer-Puchinger, B. & Schöber, M. (2016). Sexualmedizin und Sexualpädagogik in Österreich. *Pädiatrie & Pädologie* 51(2), S. 74–77. doi: <https://doi.org/10.1007/s00608--015--0323-y>.
- Wood, J., McKay, A., Wentland, J., & Byers, S.E. (2021). Attitudes towards sexual health education in schools: A national survey of parents in Canada. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 30(1), S. 39–55.
- Zulu, J.M., Blystad, A., Haaland M.E.S., Michelo, C., Haukanes, H. & Moland, K.M. (2019). Why teach sexuality education in school? Teacher discretion in implementing comprehensive sexuality education in rural Zambia. *International Journal for Equity in Health* 18, 116 doi: <https://doi.org/10.1186/s12939--019-1023--1>.



# Emotionsregulationstraining für Studierende des Lehramts Primarstufe. Qualitative Forschungsergebnisse einer Interventionsstudie.

Peter Vogl, Michael Methlagl und Barbara Hanfstingl

## Abstract Deutsch

Dieser Beitrag befasst sich mit den Ergebnissen der qualitativen Daten eines Emotionsregulationstrainings für Studierende des Lehramts Primarstufe. Ziel der Interventionsstudie ist, herauszufinden, welche Trainingsinhalte die Studierenden ( $n = 98$ ) im Unterricht als hilfreich erleben. Die Auswertung zeigt, dass die intrapersonale Emotionsregulationsstrategien (ERS) (Gross 1998) *cognitive change* und *response modulation* häufig genannt werden. Nicht-spezifizierte interpersonale ERS und körperorientierte Methoden werden positiv bewertet. Seltener werden die intrapersonalen ERS *situation selection*, *situation modification* und *attentional deployment* sowie die interpersonalen ERS (Hofmann et al., 2016) *perspective taking*, *soothing*, *enhancing positive affect* und *social modeling* von den Studierenden benannt.

## Schlüsselwörter

Inter- und intrapersonale Emotionsregulationsstrategien, Intervention, Lehramt Primarstufe;

## Abstract English

This article addresses the results of the qualitative data from an emotion regulation training program for primary education students. The aim of the intervention study is to determine which training contents the students ( $n = 98$ ) experience as helpful in the classroom. The analysis shows that the intrapersonal emotion regulation strategies (ERS) (Gross, 1998) *cognitive change* and *response modulation* are frequently mentioned. Non-specified interpersonal ERS and body-oriented methods are positively evaluated. Less frequently mentioned are the intrapersonal ERS *situation selection*, *situation modification*, and *attentional*

*deployment*, as well as the interpersonal ERS (Hofmann et al., 2016) *perspective taking*, *soothing*, *enhancing positive affect*, and *social modeling* by the students.

## Keywords

Inter- and intrapersonal emotion regulation strategies, intervention, primary school teacher training.

## Zu den Autor\*innen

Peter Vogl, Mag. Bakk. MSc, Pädagogische Hochschule Wien, Institut für Primarstufen-  
ausbildung

Kontakt: peter.vogl@phwien.ac.at

Michael Methlagl, Mag. Dr., Fachhochschule Wr. Neustadt, Fakultät Sport Kontakt: michael.methlagl@fhwn.ac.at

Barbara Hanfstingl, Mag. Dr. habil., Alpe-Adria Universität Klagenfurt, Institut für Psychologie

Kontakt: barbara.hanfstingl@aau.at

## 1 Ausgangslage

Unterrichtshandeln ist eine emotionale Tätigkeit (Hagenauer & Hascher, 2018; Hargreaves, 1998; Sutton et al., 2009; Taxer & Frenzel, 2019; Taxer & Gross, 2018). Die Fähigkeit, Emotionen als Lehrer\*in zu regulieren, ist eine entscheidende Kompetenz, um beruflichen Anforderungen zu begegnen (Chang, 2009) und Gesundheit im Beruf zu erhalten (Klusmann & Waschke, 2018). Dahingehend ist es sinnvoll, Programme zu entwickeln, die angehenden Lehrer\*innen Möglichkeiten bieten, Emotionsregulationsstrategien (ERS) im Unterricht kennenzulernen, zu erproben und zu besprechen. Dieser Artikel stellt die Ergebnisse der Interventionsstudie *„Emotionsregulationstraining für Studierende des Lehramts Primarstufe“* (ERTL) dar, welche im Rahmen einer Lehrveranstaltung des Bachelorstudiums Primarstufe in den Jahren 2023–2024 an der PH Wien durchgeführt wurde. Interventionsstudien wie die vorliegende sind Impulse für die Professionalisierung der Lehrer\*innenbildung und fördern Innovationen bei Aus- und Fortbildungsprogrammen im Hochschulsektor. Bis dato gibt es wenige zielgruppenspezifische Trainings und Be-

funde über derartige Interventionen (Schelhorn & Kuhbandner, 2021). Um diese Forschungslücke zu schließen, wurde die Wirkung des ERTL - Trainingsprogramms untersucht, mit dem Ziel herauszufinden, welche Inhalte der Intervention von den Studierenden als hilfreich für den Unterricht erlebt werden.

## 2 Forschungsstand

Emotionen von Lehrer\*innen und deren konstruktive Einbettung in den sozialen Kontext des Unterrichtsgeschehens sind entscheidend für wirksamen Unterricht (Kuhbandner & Frenzel, 2019; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). Zielführende Emotionsregulation (ER) von Lehrkräften beeinflusst die Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung, Lernprozesse (Datler, 2012) sowie das Verhalten von Schüler\*innen und deren Leistungen (Frenzel, 2014). Die Gestaltung von Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung bestimmt maßgeblich den Erfolg von Bildung (Hagenauer & Raufelder, 2021) und steht in engem Zusammenhang mit den wahrgenommenen Emotionen der am Unterricht beteiligten Schüler\*innen und Lehrer\*innen (Hagenauer et al., 2015). Lehrer\*innen, die ihre Emotionen regulieren können, sind eher im Stande, erfolgreiches Classroom Management durchzuführen und dadurch förderliche Bedingungen für die Lernenden zu schaffen (Hagelskamp et al., 2013). Insbesondere ein effizientes Classroom Management und ein positives Klassenklima fördern qualitativ hochwertigen Unterricht (Coe et al., 2014). Lehrer\*innen, die Interesse und Freude im Klassenzimmer fördern, unterstützen den Lernprozess der Schüler\*innen (Ainley & Hidi, 2014). Im Gegensatz dazu resultiert das kontinuierliche Erleben von Stress und negativen Emotionen in konfliktbehaftetem Klassenklima (Keller & Lazarides, 2021) und kann bei Lehrer\*innen zu Unzufriedenheit im Job bis hin zu Burnout führen (Laybourn et al., 2019). Trainingsprogramme, die einerseits Studierende auf herausfordernde und emotionsgeladene Situationen im Klassenzimmer vorbereiten und andererseits Strategien und Möglichkeiten aufzeigen, eigene Emotionen wahrzunehmen, zu reflektieren und zu regulieren, sollten daher in das Studium implementiert werden (Taxer & Gross, 2018). Wirksame Interventionsprogramme unterstützen Lehrer\*innen dabei, mit negativen Emotionen und Stress umzugehen, schützen vor emotionaler Verausgabung und beugen Burnout vor (Chang & Taxer, 2020). Das Erlernen von Strategien der Selbstre-

gulation in der Ausbildung ist für Studierende ein hilfreiches Instrument, um adaptive Handlungsmöglichkeiten für das weitere Berufsleben zu entwickeln (Mayr et al., 2020).

Emotionsregulationstrainings (Sulz, 2021) werden in therapeutischen Settings bereits erfolgreich eingesetzt (Barnow et al., 2016). Präventionsprogramme im Schulbereich hinsichtlich Stressbewältigung (Hillert et al., 2016) und Achtsamkeit (Hwang et al., 2017) gibt es bereits, jedoch fehlt es an gezielten Emotionsregulationstrainings für angehende Lehrer\*innen (Schelhorn & Kuhbandner, 2021). Diese in den Kontext des Lehrer\*innenhandelns zu transferieren und so zu adaptieren, dass Studierende des Lehramts Primarstufe den wirksamen Einsatz von ER-Strategien im Unterricht lernen, setzt sich ERTL zum Ziel.

Den theoretischen Rahmen des vorliegenden ERTL Programms bildet das Prozessmodell der Emotionsregulation (Gross, 1998, 2013). Es unterscheidet fünf Interventionsfamilien, welche Möglichkeiten bieten, in den Verlauf des Emotionsgeschehens einzugreifen. Sie werden in antezedenz-fokussierte Strategien (*situation-selection*, *-modification*, *attentional deployment*, *cognitive change*) und reaktions-fokussierten Strategien (*response modulation*) differenziert. Dabei bezieht sich antezedenz-fokussiert auf jene Strategien der ER, die angewendet werden noch bevor eine Emotion ihre volle Wirkung entfalten konnte; reaktions-fokussierte ER hingegen wird eingesetzt, nachdem dies geschehen ist.

Bei Lehrer\*innen besteht *situation selection* zum Beispiel darin, spezifische Unterrichtsformen zu wählen, um damit negative Emotionen zu vermeiden. Wenn nicht-elizitiertes Sprechen der Schüler\*innen im Frontalunterricht bei einer Lehrer\*in zu negativen Emotionen führt, kann die Wahl des Projektunterrichts – welcher Situationen fördert in denen Schüler\*innen frei miteinander kommunizieren – diese von vornherein vermeiden. *Situation modification* liegt dann vor, wenn eine Lehrperson direkten Einfluss auf eine Situation, welche Emotionen hervorrufen kann, nimmt. Wenn zwei störende Schüler\*innen auseinandergesetzt werden, kann die Situation aufgelöst werden, noch bevor negative Emotionen bei der Lehrperson entstehen. Die bewusste Lenkung der Aufmerksamkeit (*attentional deployment*) der Lehrperson weg von störendem Verhalten hin zu den Unterrichtsinhalten, beschreibt diese Form der ER. Das kognitive Neubewerten (*cognitive change*) einer Situation im Unterricht verändert Emotionen maßgeblich, indem zum Beispiel Fehler-

halten von Schüler\*innen nicht als Respektlosigkeit der Lehrperson gegenüber, sondern als alltäglicher Teil der beruflichen Umgebung bewertet wird. Wenn Emotionen ihre volle Wirkung auf körperlicher, kognitiver, subjektiver, motivationaler und Ausdrucks- Ebene entfaltet haben, können diese durch eine „Antwort“ in Form von körperlichen Reaktionen (z. B. bewusstes Ausatmen), Ausleben (z. B. „Dampf ablassen“) oder Unterdrücken reguliert werden. Dieser Prozess wird als *response modulation* bezeichnet. Bisherige Befunde zeigen, dass antezedenz-fokussierte Emotionsregulation, insbesondere die Strategie *cognitive change*, wirksamer ist als reaktions-fokussierte Strategien (Jiang et al., 2016).

Ein mangelndes Repertoire an situationsadäquaten Emotionsregulationsstrategien (De France & Hollenstein, 2017) kann zu Konflikten im Alltag führen (Barnow et al., 2016). Der Schulalltag von Lehrpersonen ist geprägt von sich schnell verändernden Situationen. Daher sind Trainingsprogramme, die den flexiblen Einsatz von unterschiedlichen Emotionsregulationsstrategien fördern, sinnvoll (Aldao et al., 2014). Emotionen können auch im Austausch mit anderen oder durch andere Personen reguliert werden (Zaki & Williams, 2013). Diese Form der Emotionsregulation wird als interpersonale Form bezeichnet und unterscheidet vier interpersonale ERS: *enhancing positive affect* (beschreibt eine Tendenz, sich an andere zu wenden, um Gefühle von Glück und Freude zu steigern), *perspective taking* (das Nutzen anderer, um sich daran zu erinnern, sich keine Sorgen zu machen und dass es anderen schlechter geht), *soothing* (sich an andere zu wenden, um Trost und Mitgefühl zu bekommen) und *social modeling* (sich an anderen orientieren, um zu sehen, wie sie mit einer bestimmten Situation umgehen könnten) (Hofmann et al., 2016, S. 352). Im Kontext der Gestaltung von Beziehungsaspekten (Hagenauer & Raufelder, 2020) erhalten interpersonale ERS zunehmend Aufmerksamkeit.

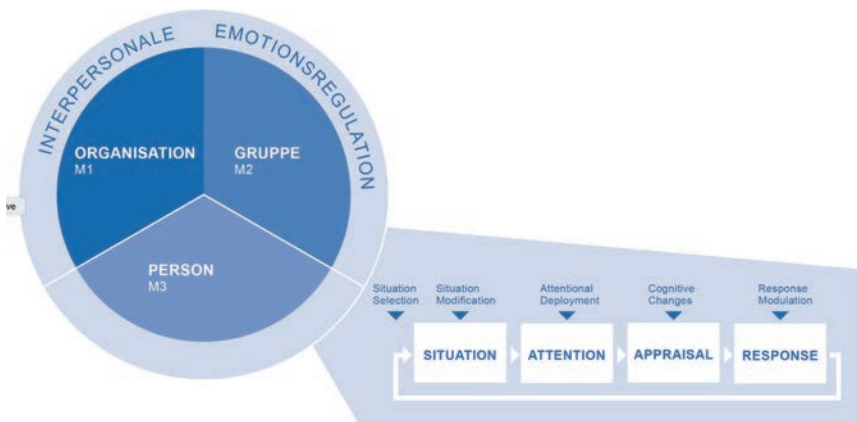
Ein großes Repertoire an intra- und interpersonalen ERS erweitert die Handlungsmöglichkeiten von Lehrpersonen (Methlagl & Vogl, 2024). Dieser noch wenig beforschte Bereich der Emotionsregulation (Li et al., 2024) bildet den zweiten theoretischen Strang für die Entwicklung von ERTL.

### 3 Das Interventionsprogramm ERTL

Das Trainingsprogramm für Studierende verfolgt, angelehnt an bereits bestehende Programme aus psychotherapeutischen Settings, zwei komplementäre Ziele (Sulz, 2011, S. 132):

- Realistische situativ-interpretierende Kognitionen ersetzen bisherige Fehlinterpretation einer Situation. Dadurch gibt es ein geringeres Risiko, dysfunktionale Gefühle zu erleben.
- Die aus diesen Emotionen entstehenden situationsadäquaten Handlungsimpulse eröffnen Möglichkeiten, Interaktionen und Beziehungen sozialfunktional zu gestalten.

Um diese Ziele zu erreichen, wurde das Interventionsmodell inhaltlich in drei Module gegliedert (Organisation, Gruppe und Person), um dabei Studierenden den Rahmen zu bieten intra- und interpersonale ER-Strategien zu erproben. Die Intervention wurde in Form einer „Praxisbezogenen Wahlpflichtlehreveranstaltung“ in das Bachelorstudium Lehramt Primarstufe (8. Semester) integriert. Die institutionellen Rahmenbedingungen und Vorgaben sahen drei Terminen (M1–M3) vor. Die Lehrveranstaltung wurde in Gruppensitzungen (UE) mit circa 15 – 25 Studierenden pro Kohorte im Wochenrhythmus über insgesamt drei Wochen abgehalten.



Übersicht 1: Interventionsmodell (Quelle: eigene Darstellung)

Emotionen sind kontextabhängig und werden von Individuen konstruiert (Barrett, 2017). Dementsprechend erscheint es essenziell, mentale Modelle in Bezug auf Situationen im Schulalltag und das eigenen Selbstbild als Lehrer\*in hinsichtlich des Erlebens von Emotionen zu reflektieren. Die drei Module der Intervention kontextualisieren ERS mit dem Fokus auf die organisationalen Voraussetzungen von Schule, sowie soziale Situationen (Gruppen-, Klassen- und Interaktionsebene) und in Bezug zur eigenen Person. Ausgangspunkt bilden stets die im Unterrichtspraktikum oder Beruf eigens erlebten belastenden Situationen der Studierenden. Das ERTL Setting lädt zum angeleiteten (durch LV-Leitung) Austausch mit Peers über diese emotional belastenden Situationen ein. Vor dem Hintergrund des eigenen Professionsverständnisses wird das Erleben von Emotionen in der Gruppe besprochen, um dadurch eine Entlastung zu erfahren. Dieser Aspekt wird im Interventionsmodell (vgl. Abbildung 1) durch einen rahmenbildenden äußeren Ring (interpersonale ER), der in das Training eingebettet ist, verdeutlicht.

### Modul 1 (M1) *Organisation*: ERS im Kontext Schule

Das Erleben negativer Emotionen von Lehrpersonen hängt mit der Interpretation zusammen, welche Emotionen in Schulen erlaubt sind und welche nicht. Die Reflexion und Enttabuisierung von Emotionen im Kontext der Organisation kann Fehlinterpretationen entgegenwirken und dadurch emotionsregulierend wirken. Anhand des Schemas *der Antinomien pädagogischen Handelns* (Helsper, 2001) werden Emotionen der Studierenden kontextualisiert. Ein realistischer Blick auf Emotionen bietet die Chance, eigene Erfahrung im Kontext Schule neu zu bewerten und kann zu Akzeptanz der eigenen Gefühle führen (Chang, 2009). Schulkulturelle Aspekte und die damit einhergehenden Werte und *display rules* (Hochschild, 2012) sind entscheidend beim Prozess des Wahrnehmens von Emotionen (Chang, 2020; Koopmann-Holm & Matsumoto, 2011). In diesem Modul werden die Studierenden angeleitet, sich über die Wirkung von Schulkultur und das eigene Professionsverständnis in Bezug zu theoretischen Aspekten von Emotionen und ERS auszutauschen.

## Modul 2 (M2) Gruppe: ERS im Kontext der Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung

In Modul 2 werden ERS an persönlich erlebten und belastenden Unterrichtssituationen der Studierenden (Fallbringer) thematisiert. Im Workshopformat entwickeln die Teilnehmenden mithilfe der ERS-Theorie eigene Strategien, um emotionale Klassensituationen zu entlasten. Die Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung und das damit einhergehende Professionsverständnis im Sinne von Nähe- und Distanz- Problemen in Verbindung mit ERS rücken dabei in den Mittelpunkt. Der Befund, dass je mehr sich Lehrpersonen um ihre Schüler\*innen kümmern, desto höher die Gefahr der Frustration durch den Beruf ist (Chang, 2009), dient als Ausgangspunkt für die Reflexion von Funktion und Rolle als Lehrperson.

## Modul 3 (M3) Person: ERS im Kontext des Selbst

Vermeidung, Grübeln und Unterdrückung sind maladaptive ER-Strategien, während Neubewertung, Akzeptanz (*cognitive change*) und Problemlösungsvermögen (*situation modification*) zu den adaptiven zählen (Aldao & Schweizer, 2009). Grübeln geht oft mit wenig zielgerichteten kognitiven Selbstnarrationen einher, welche ständig versuchen, die Zukunft oder Vergangenheit zu evaluieren (Guendelman et al., 2017). Durch Akzeptanz in Form von meditativen Übungen können solche hinderlichen Gedanken aufgelöst werden (Tang et al., 2015). Studierende lernen in diesem Modul anhand des Konzepts der *psychologischen Flexibilität* (Prevedini, A. B. et al., 2011) der *Akzeptanz- und Commitmenttherapie* (Hayes, Strosahl & Wilson, 1999) mit negativen Emotionen gesünder umzugehen (Hayes, 2019). Durch akzeptanzorientierte mentale und körperliche Übungen mit Fokus auf das individuelle Handeln als Lehrer\*in im Hier und Jetzt (Hayes, 2019) werden Chancen und Grenzen im Unterrichtshandeln mit den Studierenden besprochen.

## 4 Ziel und Forschungsfrage

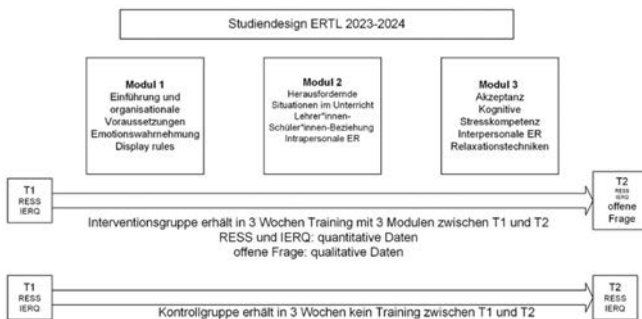
Das übergeordnete Ziel ist es, ein Interventionsprogramm für Studierende des Lehramts Primarstufe hinsichtlich der Schulung adaptiver Emotionsregulationsstrategien für das zukünftige Berufsleben zu entwickeln und auf seine Wirksamkeit hin zu überprüfen. Die hier dargestellte Studie untersucht die

Wirkungen von ERTL in der Lebensrealität der Studierenden im Unterricht. Die Erkenntnisse dienen maßgeblich der Weiterentwicklung der fortlaufenden Intervention und fließen in zukünftige Ausbildungs- und Fortbildungsprogramme ein. Folgende Forschungsfrage leitet diese Interventionsstudie:

- FF1: Welche Inhalte von ERTL sind aus Perspektive der Studierenden hilfreich hinsichtlich der eigenen Emotionsregulation im Unterricht?

## 5 Methodische Vorgehensweise

Die Interventionsstudie wurde als Mixed-Methods-Forschung mittels eines quasiexperimentellen Designs angelegt. Dieser Beitrag analysiert ausschließlich die qualitativen Daten der Interventionsgruppe, welche beim Testzeitpunkt zwei (T2) durch ein offenes Fragedesign erhoben wurden. Die in diesem Beitrag vorgestellten Ergebnisse der qualitativen Daten dienen als Grundlage für die Triangulation mit den quantitativen Daten, welche zu einem späteren Zeitpunkt erfolgt. Die qualitative Datenauswertung erfolgte mit der Software MAXQDA.



Übersicht 2: Studiendesign<sup>1</sup> (Quelle: eigene Darstellung)

Im Zentrum der Befragung stand die Wirksamkeit der einzelnen Module und deren Methoden. Dadurch sollen Erkenntnisse darüber generiert werden, welche Inhalte der Intervention für die Studierenden im eigenen Unterricht

<sup>1</sup> Quantitative Erhebungsinstrumente: „Regulation of Emotion Systems Survey (RESS) (De France & Hollenstein, 2017) und „Interpersonal Emotion Regulation Questionnaire“ (IERQ) (Hofmann et al., 2016)

als hilfreich erlebt werden. Die Antworten wurden mit einer qualitativ strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring & Fenzl, 2022).

## 5.1 Kategoriensystem

Das grundlegende Kategoriensystem wurde deduktiv anhand der unterrichteten Inhalte der Module 1–3 gebildet. Nach dem ersten deduktiven Codierungsprozess ließen sich nach der Reduktion und anschließenden Generalisierung des Materials 35 von 233 Nennungen nicht zuordnen. Nach Rücksprache mit Autor 2 und 3 wurde eine induktive Vorgehensweise gewählt, um weiteren Erkenntnisgewinn zu generieren und die Kategorie *körperorientierte Methoden* induktiv gebildet.

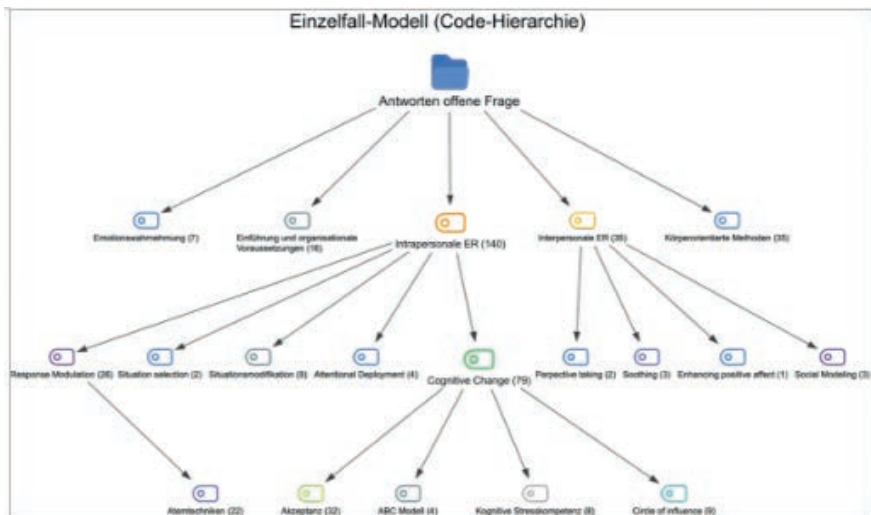
## 5.2 Stichprobe

Die Stichprobe für ERTL bilden Studierende des Bachelorstudiums der Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien. Die Studierenden haben sich freiwillig zur Lehrveranstaltung ERTL angemeldet und ihre Bereitschaft zur Teilnahme an der Studie bekundet. Die qualitativen Daten wurden durch Teilnehmende der Intervention zum Testzeitpunkt 2 generiert ( $n = 98$ ,  $m = 16$ ,  $d = 1$ ,  $w = 81$ ). Das Sample zeigt eine für das Studium Lehramt Primarstufe typische Geschlechterverteilung von ungefähr 15 Prozent Männern (Ludwig, 2019).

## 6 Ergebnisse

Die Antworten der Studierenden ( $n_{\text{Antworten}} = 98$ ) wurden mit 233 Codes ( $n_{\text{Nennungen}} = 233$ ) gelabelt und 19 Haupt- und Subkategorien zugeordnet. Wenn Studierende bei der Beantwortung der offenen Frage die Modelle der inter- oder intrapersonalen ER ohne weitere Hinweise auf eigene konkrete ERS benannt hatten, wurde dies mit *nicht spezifiziert* gekennzeichnet. Es wurden zu den Hauptkategorien auch *aggregierte* Werte berechnet, um präzise Rückschlüsse über die Wirkung intra- versus interpersonale ER zu ermöglichen. Die fünf Hauptkategorien sind *Emotionswahrnehmung* (deduktiv,  $n_{\text{Nennungen}} = 7$ ), *Einführung und organisationale Voraussetzungen* (deduktiv,  $n_{\text{Nennungen}} = 16$ ), intrapersonale ER (deduktiv,  $n_{\text{Nennungen}} = 140$  *aggregiert* /  $n_{\text{Nennungen}} = 21$  *nicht spezifiziert*), interpersonale ER (deduktiv,  $n_{\text{Nennungen}} = 35$  *aggregiert* /  $n_{\text{Nennungen}} = 26$  *nicht spezifiziert*) und

*körperorientierte Methoden* (induktiv,  $n_{\text{Nennungen}} = 35$ ). Diese teilen sich in neun deduktive Subkategorien (Ebene 1), welche die oben bereits genannten intra- und interpersonalen ERS darstellen: *response modulation* (deduktiv,  $n_{\text{Nennungen}} = 26$  aggregiert /  $n_{\text{Nennungen}} = 4$  nicht spezifiziert), *situation selection* (deduktiv,  $n_{\text{Nennungen}} = 2$ ), *situation modification* (deduktiv,  $n_{\text{Nennungen}} = 8$ ), *attentional deployment* (deduktiv,  $n_{\text{Nennungen}} = 4$ ), *cognitive change* (deduktiv,  $n_{\text{Nennungen}} = 79$  aggregiert /  $n_{\text{Nennungen}} = 26$  nicht spezifiziert), *perspective taking* (deduktiv,  $n_{\text{Nennungen}} = 2$ ), *soothing* (deduktiv,  $n_{\text{Nennungen}} = 3$ ), *enhancing positive affect* (deduktiv,  $n_{\text{Nennungen}} = 1$ ) und *social modeling* (deduktiv,  $n_{\text{Nennungen}} = 3$ ). Die letzten fünf deduktiven Subkategorien (Ebene 2) bilden die von den Studierenden in den Antworten konkret benannten Übungen und Themen *Atemtechniken* (deduktiv,  $n_{\text{Nennungen}} = 22$ ), *Akzeptanz* (deduktiv,  $n_{\text{Nennungen}} = 32$ ), *ABC-Modell* (deduktiv,  $n_{\text{Nennungen}} = 4$ ), *kognitive Stresskompetenz* (deduktiv,  $n_{\text{Nennungen}} = 8$ ) und *circle of influence* (deduktiv,  $n_{\text{Nennungen}} = 9$ ). Die folgende Abbildung 3 zeigt die zu den Hauptkategorien aggregierten Ergebnisse der Aussagen der Studierenden.



Übersicht 3: Einzelcode – Hierarchie mit den zur Hauptkategorie aggregierten Nennungen (Quelle: eigene Darstellung)

Des Weiteren veranschaulicht diese mithilfe der Software MAXQDA generierte Einzelcode-Hierarchie die unterschiedlichen Subkategorien. Es zeigt sich, dass ausschließlich die intrapersonalen ERS *response modulation* und *cognitive change* eine weitere Subkategorie-Ebene nach sich ziehen. Bemerkenswert dabei ist, dass *response modulation* nur eine und *cognitive change* vier Subkategorien aufweist. Bei den restlichen intrapersonalen ERS und allen interpersonalen ERS konnten im qualitativen Datenmaterial keine Subkategorien entdeckt werden. Tabelle 1 stellt alle 19 Kategorien (Haupt- und Subkategorien-Ebenen 1 und 2) mit deren Häufigkeiten dar. Zusätzlich werden exemplarische Aussagen der teilnehmenden Studierenden in Tabelle 1 angeführt, um ein besseres Verständnis der einzelnen Kategorien zu vermitteln.

Kategoriensystem	Beispielaussage	Häufigkeit
Codes		233
<i>Emotionswahrnehmung</i>	„Für mich war es besonders wichtig zu erkennen, dass es einem schon besser geht, wenn man die eigenen Gefühle benennt.“	7
<i>Einführung und organisationale Voraussetzungen</i>	„Die theoretischen Bezüge zu ganz individuellen Situationen, der angenehme Rahmen der LV war sehr förderlich, ein so emotionales Thema zu bearbeiten.“	16
<i>Intrapersonale ER (nicht spezifiziert)</i>	„Es war sehr hilfreich, das Modell kennengelernt zu haben, da ich auf diese Weise für mich erkennen konnte, wie man mit Emotionen gut umgehen kann.“	21
<i>Response modulation</i>	„Entspannungstechniken.“	4
<i>Atemtechniken</i>	„Atemregulationsübungen waren sehr hilfreich.“	22
<i>Situation selection</i>	„... die Situation zu wählen (Situation Selektion).“	2
<i>Situation modification</i>	„Situationsmodifikation – Emotionsausbrüche, wenn möglich durch präventive Maßnahmen verhindern/abschwächen, um sich selbst in gewisser Weise zu schützen.“	8
<i>Attentional deployment</i>	„Aufmerksamkeit auf etwas anderes lenken.“	4
<i>Cognitive change</i>	„Die Erkenntnis, dass das Mindset eine enorme Auswirkung auf die Bewältigung von Tätigkeiten hat und die verschiedenen Emotionsregulierungstechniken.“	26

<i>Akzeptanz</i>	„Die Akzeptanz war für mich am wichtigsten. Oft habe ich Probleme damit zu akzeptieren, wenn ich Dinge nicht verändern kann und fühle mich dann schlecht. Aber mit dieser Methode kann ich mir vor Augen führen, dass nicht alles in meiner Hand liegt und dass dies auch in Ordnung ist.“	32
<i>ABC Modell</i>	„A-B-C (Situation – Bewertung – Handlung/Reaktion).“	4
<i>Kognitive Stresskompetenz</i>	„... förderliche Gedanken ausführen bei Stressverstärkern.“	8
<i>Circle of influence</i>	„Die Methode mit dem inneren und äußeren Kreis. Manche Dinge kann man einfach nicht beeinflussen, allerdings manche schon.“	9
<i>Interpersonale ER (nicht spezifiziert)</i>	„Ich finde es gut, sich mit anderen Lehrpersonen auszutauschen und über die Gefühle zu sprechen.“	26
<i>Perspective taking</i>	„Mir hilft es aber sehr, wenn ich mich mit anderen Kolleginnen und Kollegen austausche und sehe, dass ich nicht die einzige mit diesem Problem bin.“	2
<i>Soothing</i>	„Freunde suchen, wo es mir gut geht. Über alles zu sprechen.“	3
<i>Enhancing positive affect</i>	„... mit Menschen umgeben, die ich mag.“	1
<i>Social modeling</i>	„Austausch mit Freundeskreis, da ebenfalls Lehrerin von Beruf, Tipps von manchen MentorInnen.“	3
<i>Körperorientierte Methoden</i>	„... praktische Übung, z. B. unterschiedliche Arten zu gehen, mit Wut auf jemanden zugehen etc., um zu spüren, was Emotionen mit uns physisch & psychisch machen.“	35

Übersicht 4: Alle 19 Kategorien mit Beispielaussagen und Häufigkeiten der Nennungen (Quelle: eigene Darstellung)

## 7 Diskussion

Das Ziel der Interventionsstudie ist es, Rückschlüsse über die Inhalte und deren Einsatzmöglichkeiten und Wirksamkeit im Unterricht der Studierenden zu erhalten. Die vorliegenden qualitativen Ergebnisse zeigen, dass Studierende des Lehramts Primarstufe intrapersonale ERS ( $n_{\text{Nennungen}} = 140$  aggregiert /  $n_{\text{Nennungen}} = 21$  nicht spezifiziert) des ERTL am häufigsten als hilfreich für den Berufsalltag beschreiben. Dabei zeigt sich, dass Inhalte und Themen der Interventionsfamilie *cognitive change* ( $n_{\text{Nennungen}} = 79$  aggregiert

/  $n_{\text{Nennungen}} = 26$  nicht spezifiziert) oft genannt werden. Bei genauerer Betrachtung der Daten bezüglich dieser Strategie wird deutlich, dass die teilnehmenden Studierenden akzeptanzorientierte Methoden ( $n_{\text{Nennungen}} = 33$ ) als wirksam für das Regulieren der eigenen Emotionen im Unterricht spezifizieren. *Response modulation* ( $n_{\text{Nennungen}} = 26$  aggregiert /  $n_{\text{Nennungen}} = 4$  nicht spezifiziert), insbesondere in Form von *Atemtechniken* ( $n_{\text{Nennungen}} = 22$ ), werden von den Studierenden ebenfalls häufig genannt. Im Unterschied zu *cognitive change* (4 Subkategorien) zeigen die Ergebnisse, dass *response modulation* (1 Subkategorie) ein kleineres Repertoire an Strategien aufweist. Seltener werden die intrapersonalen ERS *situation selection* ( $n_{\text{Nennungen}} = 2$ ), *situation modification* ( $n_{\text{Nennungen}} = 8$ ) und *attentional deployment* ( $n_{\text{Nennungen}} = 4$ ) genannt. Das Prozessmodell der Emotionsregulation (Gross 1998; 2013), insbesondere die intrapersonalen ERS *cognitive change* und *response modulation*, scheint somit einen geeigneten Rahmen für die Schulung von Emotionsregulation bei angehenden Lehrpersonen zu bieten.

Die Ergebnisse dieser Interventionsstudie decken sich mit bisherigen Befunden, welche einerseits Strategien der kognitiven Neubewertung großen Nutzen für Lehrer\*innen zuschreiben (Han & Xu, 2021; Qu & Wang, 2024; Urry, 2010) und andererseits negative Emotionen lindern sowie positive erhöhen können (Gross, 2013). Offen bleibt, wie es dazu kommt, dass die intrapersonalen ERS *situation selection*, *situation modification* und *attentional deployment* deutlich weniger häufig genannt werden. Dies kann darin begründet sein, dass das Training hier weniger Möglichkeiten für die Studierenden bot, eigene Strategien zu entwickeln; zum anderen aber berichten vorliegende Studien (Urry, 2010) über eine ähnlich seltene Nutzung der drei oben benannten intrapersonalen ERS. Die Kombination von Classroom-Management-Techniken und diesen drei wenig genannten intrapersonalen ERS könnte sich bei den Studierenden als hilfreich erweisen. Diese Erkenntnis dient der Weiterentwicklung der Intervention.

Im Gegensatz zu den intrapersonalen ERS werden interpersonale ERS ( $n_{\text{Nennungen}} = 35$  aggregiert /  $n_{\text{Nennungen}} = 26$  nicht spezifiziert) von den Teilnehmenden seltener benannt. Besonders die konkreten interpersonalen ERS *perspective taking* ( $n_{\text{Nennungen}} = 2$ ), *soothing* ( $n_{\text{Nennungen}} = 3$ ), *enhancing positive affect* ( $n_{\text{Nennungen}} = 1$ ) und *social modeling* ( $n_{\text{Nennungen}} = 3$ ) finden sich sehr selten in den Antworten der Studierenden. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass die Studierenden den Austausch untereinander häufig positiv

einschätzen, jedoch Unklarheit über Nutzen und Einsatz der einzelnen konkreten interpersonalen ERS im Unterricht herrscht.

Unter den Hauptkategorien werden *Einführung und organisationale Voraussetzungen* ( $n_{\text{Nennungen}} = 16$ ) und *Emotionswahrnehmung* ( $n_{\text{Nennungen}} = 7$ ) am seltensten von den Studierenden festgehalten. Dies mag auch darin begründet sein, dass die kontextualen Voraussetzungen vermeintlich weniger hilfreich als konkrete ERS für die Studierenden sind. Jedoch bilden theoretische Aspekte von ER und Schule am Beispiel konkreter Unterrichtssituationen die Voraussetzung für den wirksamen Einsatz von ERS.

Die Implementierung von Bewegung und *körperorientierten Methoden* ( $n_{\text{Nennungen}} = 35$ ) in das Seminar design wird von den Studierenden häufig positiv bewertet. Diese Kategorie wurde induktiv gebildet, da sich die Antworten nicht den konkreten Inhalten zuordnen ließen. Körperliche Aktivität fördert die Fähigkeit, Emotionen zu regulieren (Liu et al., 2022). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie unterstreichen, dass körperorientierte Methoden in Trainingsprogramme integriert werden sollten.

## 8 Ausblick

Die vorliegende Studie verdeutlicht die positive Wirkung des Trainingsprogramms ERTL. Es ermöglicht Studierenden, den erfolgreichen Einsatz von intra- und interpersonalen ERS zu erlernen, zu erproben und zu reflektieren. Dadurch unterstützt ERTL sie dabei, Resilienz und Selbstwirksamkeit im Unterrichtsalltag zu entwickeln. Studierende, die spezifische Strategien erlernen, um Emotionen zu regulieren, werden damit gezielt auf ihren zukünftigen Berufsalltag vorbereitet. Die Auseinandersetzung mit dem Erleben und Regulieren der eigenen Emotionen soll zu größerer Sicherheit der Studierenden beim Unterrichten führen. Diese Kompetenz kann sich positiv auf das spätere Classroom Management der angehenden Lehrer\*innen und letztlich auf den Lernerfolg der Schüler\*innen auswirken (Hanke et al., 2016). Schlussendlich müssen Trainingsprogramme auch mit dem Fokus auf die Wechselwirkung von ER geschulten Lehrer\*innen und die soziale und emotionale Entwicklung von Schüler\*innen (Hanke et al., 2016) erprobt und beforscht werden.

Die künftige Triangulation (Bryman, 2006) der qualitativen Ergebnisse mit den ebenfalls erhobenen quantitativen Daten wird weitere Erkenntnisse

liefern. Die institutionellen Begebenheiten ließen ein zu Beginn angestrebtes Waitlist-Control-Group-Design nicht zu, da sich die Studierenden im Regelstudium zu dieser Lehrveranstaltung anmelden mussten und dies keine Randomisierung zuließ. Zukünftige Studien sollten das vorgestellte Interventionsmodell diesbezüglich testen und die Gruppen vor Beginn der Maßnahme randomisieren.

Außerdem gilt es, die Intervention weiterzuentwickeln und in Fort- und Ausbildungsprogramme zu implementieren. Um diesen Gedanken im Sinne eines robusten Entwicklungszyklus umzusetzen, bietet sich ein Design-Based-Research-Ansatz an (Obczovsky et al., 2025). Für die Anwendungsmöglichkeiten der Studienergebnisse und den Transfer in die einzelnen Praxisfelder sind neben der Qualität der Forschung selbst, auch das Vorhandensein struktureller Veränderungsprozesse von entscheidender Bedeutung. Eine solche Gelegenheit bietet sich mit dem Neugestaltungsprozess des Studiums Lehramt Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien (2024–2025). Es ist gelungen zentrale Erkenntnisse und die Bedeutung von Emotionen im täglichen Unterrichtshandeln im Bachelor- und Masterstudium, sowie der Fortbildung (Emotionsregulation im Sportunterricht) zu verankern. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den neu entwickelten Lehrveranstaltungen wird weitere Rückschlüsse hinsichtlich der Wirkung von Emotionsregulation bei angehenden Lehrer\*innen liefern.

## Literatur

- Ainley, M., & Hidi, S. (2014). Interest and Enjoyment. In R. Pekrun & E. A. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 205–227). Routledge. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.4324/9780203148211.ch11> (2025–08–30).
- Aldao, A., & Schweizer, S. (2009). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, *30*, 217–237. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004> (2025–08–30).
- Aldao, A., Sheppes, G., & Gross, J. (2014). Emotion Regulation Flexibility. *Cognitive Therapy and Research*, *39*, 263–278. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1007/s10608-014-9662-4> (2025–08–30).
- Barnow, S., Reinelt, E., & Greib, C. (2016). *Emotionsregulation: Manual und Materialien für Trainer und Therapeuten*. Springer.
- Barrett, L. F. (2017). The theory of constructed emotion: an active inference account of interoception and categorization. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*,

- 12(1), 1–23. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1093/scan/nsw154> (2025–08–30).
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97–113. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1177/1468794106058877> (2025–08–30).
- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1007/s10648--009--9106-y> (2025–08–30).
- Chang, M.-L. (2020). Emotion Display Rules, Emotion Regulation, and Teacher Burnout. *Frontiers in Education*, 5, 90. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00090> (2025–08–30).
- Chang, M.-L., & Taxer, J. (2020). Teacher emotion regulation strategies in response to classroom misbehavior. *Teachers and Teaching*, 27, 353–369. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740198> (2025–08–30).
- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S., & Major, L. (2014). *What makes great teaching? review of the underpinning research*. Abrufbar unter: <http://dro.dur.ac.uk/13747/> (2025–08–30).
- Datler, M. (2012). *Die Macht der Emotion im Unterricht. Eine psychoanalytisch-pädagogische Studie*. Psychosozial-Verlag.
- De France, K., & Hollenstein, T. (2017). Assessing emotion regulation repertoires: The Regulation of Emotion Systems Survey. *Personality and Individual Differences*, 119, 204–215. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.07.018> (2025–08–30).
- Frenzel, A. (2014). Teacher emotions. In E. A. Linnenbrink-Garcia & R. Pekrun (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 494–519). Routledge.
- Gross, J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1037/1089--2680.2.3.271> (2025–08–30).
- Gross, J. (Ed.). (2013). *Handbook of Emotion Regulation, Second Edition*. Guilford Publications.
- Guendelman, S., Medeiros, S., & Rampes, H. (2017). Mindfulness and emotion regulation: Insights from neurobiological, psychological, and clinical studies. *Front Psychol*, 8, 23. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00220> (2025–08–30).
- Hagelskamp, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2013). Improving classroom quality with the RULER Approach to Social and Emotional Learning: proximal and distal outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 51(3–4), 530–543. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1007/s10464--013--9570-x> (2025–08–30).

- Hagenauer, G., & Hascher, T. (2018). Bedingungsfaktoren und Funktionen von Emotionen von Lehrpersonen im Unterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 46, 164. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1007/s42010-017-0010-8> (2025-08-30).
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30, 385-403. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0> (2025-08-30).
- Hagenauer, G., & Raufelder, D. (2020). Editorial. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Eds.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer\*innenbildung*. (pp. 9-12). Waxmann.
- Hagenauer, G., & Raufelder, D. (2021). Lehrer-Schüler-Beziehung. In T. Hascher, T. Idel, & W. Helsper (Eds.), *Handbuch Schulforschung* (pp. 1-19). Springer. Abrufbar unter: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8\\_47-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_47-1) (2025-08-30).
- Han, Y., & Xu, Y. (2021). Unpacking the Emotional Dimension of Doctoral Supervision: Supervisors' Emotions and Emotion Regulation Strategies. *Frontiers in Psychology*, 12. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.651859> (2025-08-30).
- Hanke, K., Truus, H., Hester de, B., Mechteld van, K., & Simone, D. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of educational research*, 86, 680. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.3102/0034654315626799> (2025-08-30).
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835-854. Abrufbar unter: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0) (2025-08-30).
- Hayes, S. (2019). *Acceptance and commitment therapy: towards a unified model of behavior change*. *World Psychiatry*, 18, 226-227. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1002/wps.20626> (2025-08-30).
- Hayes, S. C.; Strosahl, K.; Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy. An experiential approach to behavior change*. New York, NY, London: Guilford Press.
- Helsper, W. (2001). Antinomien des Lehrerhandelns — Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In U. Hericks, J. Keuffer, H. C. Kräft, & I. Kunze (Eds.), *Bildungsgangdidaktik: Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung* (pp. 83-103). VS Verlag für Sozialwissenschaften. Abrufbar unter: [https://doi.org/10.1007/978-3-663-05749-9\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-663-05749-9_6) (2025-08-30).

- Hillert, A., Lehr, D., Koch, S., Bracht, M., Ueing, S., Sosnowsky-Waschek, N., & Lüdtke, K. (2016). *Lehrergesundheit: AGIL – das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf (2. Auflage)*. Stuttgart: Schattauer.
- Hochschild, A. R. (2012). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. University of California Press.
- Hofmann, S. G., Carpenter, J. K., & Curtiss, J. (2016). Interpersonal Emotion Regulation Questionnaire (IERQ): Scale Development and Psychometric Characteristics. *Cognit Ther Res*, *40*(3), 341–356. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1007/s10608--016--9756--2> (2025–08–30).
- Hwang, Y.-S., Bartlett, B., Greben, M., & Hand, K. (2017). A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher well-being and performance. *Teaching and Teacher Education*, *64*, 26–42. Abrufbar unter: <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.015> (2025–08–30).
- Jiang, J. W., Vauras, M., Volet, S., & Wang, Y. L. (2016). Teachers' emotions and emotion regulation strategies: Self- and students' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, *54*, 22–31. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.008> (2025–08–30).
- Keller, M. M., & Lazarides, R. (2021). Effekte von Lehreremotionen auf Unterrichtsgestaltung und Schüleremotionen. Eine Tagebuchstudie im Fach Mathematik. In R. Lazarides & C. Rubach (Eds.), *Emotionen in Schule und Unterricht* (1 ed., pp. 108–127). Verlag Barbara Budrich. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.2307/j.ctv1f70kr0.8> (2025–08–30).
- Koopmann-Holm, B., & Matsumoto, D. (2011). Values and Display Rules for Specific Emotions. *Journal of Cross-cultural Psychology – J CROSS-CULT PSYCHOL*, *42*, 355–371. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1177/0022022110362753> (2025–08–30).
- Kuhbandner, C., & Frenzel, A. (2019). Emotionen. In D. Urhahne, M. Dresel, & F. Fischer (Eds.), *Psychologie für den Lehrberuf* (pp. 185 – 206). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Laybourn, S., Frenzel, A., & Fenzl, T. (2019). Teacher Procrastination, Emotions, and Stress: A Qualitative Study. *Frontiers in Psychology*, *10*, 23–25. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02325> (2025–08–30).
- Li, Y., Yu, Y., Duan, Y., Shao, Y., & Zhu, L. (2024). The Interplay of Interpersonal and Intrapersonal Emotion Regulation Strategies in College Students. *Cognitive Therapy and Research*. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1007/s10608--024--10527--4> (2025–08–30).
- Liu, J., Gao, S.-q., & Zhang, L. (2022). Effects of Physical Exercises on Emotion Regulation: A Meta-Analysis. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1101/2022.07.04.22277120> (2025–08–30).

- Ludwig, B. (2019). *Die Relevanz männlicher Lehrpersonen in der Primarstufe. RE&SOURCE*, 12. Abrufbar unter: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/674> (2025–08–30).
- Mayr, J., Hanfstingl, B., & Neuweg, G. (2020). Persönlichkeitsansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In J. K. C. Cramer, M. Rothland & S. Blömeke (Eds.), *Handbuch der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (pp. 141–147). Klinkhardt. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.35468/hblb2020--016> (2025–08–30).
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Eds.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (pp. 691–706). Abrufbar unter: [https://doi.org/10.1007/978--3-658--37985--8\\_43](https://doi.org/10.1007/978--3-658--37985--8_43) (2025–08–30).
- Methlagl, M., & Vogl, P. (2024). Latent profiles of student teachers' intra- and inter-individual emotion regulation strategies and their links with grit. *European Journal of Teacher Education*, 47(3), 449–465. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2096003> (2025–08–30).
- Obczovsky, M., Bernsteiner, A., Haagen-Schützenhöfer, C., & Schubatzky, T. (2025). Systematizing Decisions in Design-Based Research: From Theory to Design. *Science Education* 109, 523–536. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1002/sce.21915> (2025–08–30).
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. In R. Pekrun & E. A. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education*. (pp. 1–10). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Prevedini, A. B., Presti, G., Rabitti, E., Miselli, G., Moderato, P. (2011). *Acceptance and Commitment Therapy (ACT): the foundation of the therapeutic model and an overview of its contribution to the treatment of patients with chronic physical diseases*. Abrufbar unter: [file:///C:/Users/haral/Downloads/Acceptance\\_and\\_Commitment\\_Therapy\\_ACT\\_The\\_foundatf.pdf](file:///C:/Users/haral/Downloads/Acceptance_and_Commitment_Therapy_ACT_The_foundatf.pdf) (2025–08–30).
- Qu, J., & Wang, Y. (2024). Modelling the Interaction Between EFL Teachers' Personality Traits, Emotion Regulation Strategies, and Teachers' Depression: A Structural Equation Approach. *European Journal of Education*, 59(4). Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1111/ejed.12727> (2025–08–30).
- Schelhorn, I., & Kuhbandner, C. (Eds.). (2021). *Emotionale Kompetenzen von Lehrkräften*. Verlag Barbara Budrich.
- Sulz, S. K. D. (2011). Emotionsregulationstraining. In M. Linden & M. Hautzinger (Eds.), *Verhaltenstherapiemanual* (pp. 127–132). Springer. Abrufbar unter: [https://doi.org/10.1007/978--3-642--16197--1\\_24](https://doi.org/10.1007/978--3-642--16197--1_24) (2025–08–30).
- Sulz, S. K. D. (2021). *Mit Gefühlen umgehen: Praxis der Emotionsregulation in der Psychotherapie*. Psychosozial-Verlag. <https://doi.org/10.30820/9783837977684>
- Sutton, R., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. (2009). Teachers' Emotion Regulation and Classroom Management. *Theory Into Practice*, 48(2), 130–137. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1080/00405840902776418> (2025–08–30).

- Tang, Y.-Y., Lue, C., Feng, H., Tang, R., & Posner, M. (2015). Short-term meditation increases blood flow in anterior cingulate cortex and insula. *Frontiers in Psychology*, *6*, 212. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00212> (2025-08-30).
- Taxer, J., & Frenzel, A. (2019). Brief Research Report: The Message Behind Teacher Emotions. *The Journal of Experimental Education*, *88*(4), 595–604. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1080/00220973.2019.1588699> (2025-08-30).
- Taxer, J., & Gross, J. (2018). Emotion regulation in teachers: The „why“ and „how“. *Teaching and Teacher Education*, *74*, 180–189. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008> (2025-08-30).
- Urry, H. L. (2010). Seeing, Thinking, and Feeling: Emotion-Regulating Effects of Gaze-Directed Cognitive Reappraisal. *Emotion*, *10*(1), 125–135. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1037/a0017434> (2025-08-30).
- Zaki, J., & Williams, W. (2013). Interpersonal Emotion Regulation. *Emotion*, *13*(5), 803–810. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1037/a0033839> (2025-08-30).



# Schulisches Employer Branding: Strategien für ein wertschätzendes und kommunikatives Arbeitsumfeld aus der Perspektive angehender Lehrpersonen

Andreas Schreier

## Abstract Deutsch

An Schulen stellt die Gewinnung qualifizierter Lehrpersonen eine der aktuellen Herausforderungen dar. Ein Schlüssel zur Bewältigung dieser Herausforderung könnte die Attraktivierung des Arbeitsplatzes Schule sein. Vor diesem Hintergrund untersucht der Beitrag, wie und durch was Schulen ein wertschätzendes und kommunikatives Arbeitsumfeld schaffen können. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden Lehramtsstudierende (N = 70) mithilfe eines offenen Fragebogens sowie in Fokusgruppeninterviews befragt. Die Ergebnisse zeigen u. a., dass Aufmerksamkeit(en) vonseiten der Schulleitung und das persönliche Interesse an den Lehrpersonen als Zeichen der Wertschätzung wahrgenommen werden. Auch die Übertragung von Verantwortung, die Möglichkeit der Mitbestimmung und die Berücksichtigung von Interessen der Lehrpersonen werden genannt. Im Kontext der diskutierten Ergebnisse fasst der Beitrag schulische Employer-Branding-Strategien zusammen.

## Schlüsselwörter

Lehrkräftemangel, schulisches Employer Branding, Kommunikation, Wertschätzung

## Abstract English

One of the current challenges facing schools is how to attract qualified teachers. Making the workplace of schools more attractive could be one way of overcoming this challenge. Against this background, the article examines how and by what means schools can create a respectful and communicative working environment. To answer the research question, teacher training students (N = 70) were surveyed using an open questionnaire and in focus group interviews. The results show, among other things, that attention from the school

management and personal interest in teachers are perceived as signs of appreciation. The transfer of responsibility, the opportunity for co-determination and the consideration of teachers' interests are also mentioned. In the context of the discussed results, the article summarises school employer branding strategies.

## Keywords

Teacher shortage, school employer branding, communication, appreciation

## Zum Autor

Andreas Schreier PhD. Postdoc am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung (ILS), Universität Innsbruck. Forschungsinteressen: Schulentwicklung, Professionsentwicklung, Leadership, Philosophie der Digitalität.

Kontakt: <https://www.uibk.ac.at/de/ils/mitarbeiter/schreier/>.

## 1 Problemstellung und Themenannäherung

In den letzten Jahren sind im deutschsprachigen Raum allgemeinbildende Schulen verstärkt in den Fokus der Bildungspolitik gerückt. Dies ist hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass die Nachfrage nach Lehrpersonen das Angebot qualifizierter Lehrpersonen übertrifft (vgl. Meyer & Dietz 2019, S. 61; Frommberger & Lange 2018, S. 9; Kanning 2017). Diese Situation hat an Schulen zu einem vermehrten Einsatz von Seiten- und Quereinsteiger\*innen geführt, was mit Blick auf Qualitätsstandards den schulischen Unterricht betreffend kritisch hinterfragt werden sollte (vgl. Weyland & Wittmann 2020, S. 259). Qualifizierte Lehrkräfte sind vermutlich besser in der Lage, sich dynamischen Entwicklungen im fachlichen sowie pädagogisch-didaktischen Bereich anzupassen (vgl. Frommberger & Lange 2018, S. 70). Um qualifizierte Lehrpersonen zu rekrutieren und langfristig an die Schule zu binden, wird seit mindestens zehn Jahren betont, dass dies eng mit der Attraktivität des Arbeitsplatzes verbunden ist. Dabei zeigt sich die Attraktivität des Arbeitsplatzes Schule beispielsweise darin, dass traditionell hochgehaltene Werte wie Strebsamkeit und Disziplin an Bedeutung verlieren. Zugleich wird die Selbstentfaltung für Arbeitnehmende immer wichtiger (vgl. Heider-Winter 2014). Auch die Möglichkeit beruflicher Auszeiten und Weiterbildungsangebote während der Berufstätigkeit gewinnen an Bedeutung

(vgl. Runde et al. 2012). Weiterhin ist die Führungs- und Organisationskultur – einschließlich Aspekten wie Glaubwürdigkeit, Motivation, Vertrauen, Teamorientierung und Kommunikation – entscheidend für die Wahl des Arbeitsplatzes durch zukünftige Arbeitnehmer\*innen (vgl. Heider-Winter 2014, S. 76–80; Schmidt & Kilian 2012, S. 29).

Im Hinblick darauf sollten sich Schulen verstärkt damit auseinandersetzen, wie sie „ein positives Image als Arbeitgeber [aufbauen können]“ (Kanning 2017, S. 3), um darüber qualifizierte Lehrpersonen zu gewinnen. Diese Frage lässt sich dem Bereich Employer Branding zuordnen, das darauf ausgerichtet ist, potenzielle Bewerber\*innen für ein Unternehmen bzw. eine Organisation zu gewinnen und langfristig zu binden. Im Unterschied zur Schulentwicklung, die als umfassender Veränderungsansatz Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung adressiert, um darüber die Schulqualität und den Lernerfolg der Schüler\*innen zu verbessern (vgl. Rolff 2016), fokussiert schulisches Employer Branding gezielt auf die Außendarstellung (Image) und Wahrnehmung einer Schule durch (potenzielle) Mitarbeiter\*innen.

Obwohl die empirische Forschung dazu erst in den frühen 2000er-Jahren begann (vgl. Kanning 2017, S. 132; Radermacher 2013, S. 1), besteht inzwischen weitgehend Einigkeit darüber, dass über Employer-Branding-Maßnahmen gezielt neue Mitarbeiter\*innen angezogen und gehalten werden können, indem sich Organisationen wie beispielsweise Schulen gezielt von anderen unterscheiden und sich als attraktive Arbeitgeber positionieren (vgl. Kanning 2017).

Inwiefern dies Schulen im Hinblick auf Wertschätzung und Kommunikation gelingen kann, untersucht dieser Beitrag, in dem er konkret der Frage nachgeht, wie und durch was Schulen aus der Perspektive von Lehramtsstudierenden ein wertschätzendes und kommunikatives Arbeitsumfeld schaffen können. Zur Beantwortung wird zunächst auf den Begriff und Forschungsstand zum (schulischen) Employer Branding eingegangen. Es folgen eine Beschreibung des methodischen Vorgehens und die Präsentation der Ergebnisse. Abschließend werden zentrale Employer-Branding-Strategien im Kontext der theoretischen und empirischen Erkenntnisse diskutiert.

## 2 Begriff und Forschungsstand

Der Ursprung des Begriffs „Employer Branding“ geht auf die Mitte der 1990er-Jahre zurück und tauchte vor allem in britischen Fachartikeln auf (vgl. Heider-Winter 2014, S. 12; von Walter & Kremmel 2016). Zunächst

„war die Etablierung einer Marke nur auf Konsumenten, Produkte und Dienstleistungen ausgerichtet. Mittlerweile hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass Markenführung auch gegenüber anderen Bezugsgruppen, wie beispielsweise Mitarbeitende eines Unternehmens, von Bedeutung ist.“ (Heider-Winter 2014, S. 13; vgl. Radermacher 2013, S. 1)

Employer Branding bezieht sich inzwischen auf alle Bemühungen eines Arbeitgebers, sich auf Kunden und Arbeitnehmer\*innen sowie zukünftige potenzielle Mitarbeiter\*innen als attraktiv zu präsentieren, um ein dauerhaft positives Image aufzubauen (vgl. Kanning 2017, S. 132; Schmidt & Kilian 2012, S. 31). Die Employer Brand stellt also die Besonderheiten eines Unternehmens oder einer Organisation, wie z. B. einer Schule, heraus (vgl. Heider-Winter 2014, S. 13ff.) und ist eine wichtige Strategie, um Bewerber\*innen auf eine Schule aufmerksam zu machen und dafür zu sorgen, dass diese auch bleiben (vgl. Kanning 2017, S. 134). Im schulischen Kontext ist die Kernaufgabe des Employer Brandings, die Möglichkeit(en) zu erkennen und umzusetzen, sich als Schule von anderen Schulen abzugrenzen (vgl. Kanning 2017, S. 138). Es handelt sich um eine umfangreiche und langfristige Strategie, die ein wesentlicher Bestandteil der Führungsverantwortung ist und mithilfe derer, das Handeln schulischer Akteur\*innen unterstützt werden sollte (vgl. Radermacher 2013, S. 2).

### 2.1 Wertschätzung als Employer-Branding-Strategie

Im Kontext der Forschungsfrage zeigen repräsentative Studien im Bereich des Employer Brandings, dass Unternehmenswerte und die Unternehmenskultur, das Arbeitsklima und eine ausgewogene Work-Life-Balance für (angehende) Arbeitnehmer\*innen wesentlich sind (vgl. StepStone 2017). Beispielsweise zeigt die Studie von Chhabra und Sharma (2014) unter Studierenden, dass die am meisten erwähnten organisatorischen Eigenschaften eines attraktiven Arbeitsplatzes „organizational culture, brand name and compensation“ (p. 48) sind. In einer länderübergreifenden Umfrage unter Ingenieurstudent\*innen

(China, Indien, Deutschland und Ungarn) zeigen Baum und Kabst (2013), dass Facetten des Arbeitgeberimages, wie z. B. die Arbeitsatmosphäre, einen stabilen Einfluss auf die Bewerbungsabsichten der Studierenden haben. Dabei sind Lob und das individuelle Eingehen auf Mitarbeiter\*innen (von Seiten der Führungskräfte) besonders relevant für die Arbeitgeberattraktivität (vgl. StepStone 2017, S. 19). Lob und Anerkennung können dazu beitragen, dass Mitarbeitende ihr Engagement für die Erreichung der Organisationsziele erhöhen (vgl. Frohne 2015, S. 19), da sie sich wahrgenommen fühlen (vgl. Meyer & Dietz 2019, S. 64; StepStone 2017, S. 21). Im Gegensatz dazu sollte Wertschätzung, insbesondere von Führungskräften, unabhängig von der Leistung oder dem direkten Nutzen für die Organisation geäußert werden.

Im schulischen Kontext sind Wertschätzung und Werte im Personalbereich von zentraler Bedeutung. Sie zeigen sich u. a. in der Flexibilität der Arbeitsgestaltung und der Sinnhaftigkeit der Aufgaben (vgl. Losekam & Lipovac 2022, S. 118; Hackman & Oldham 1976). Darüber hinaus sind ein professioneller Umgangston und eine respektvolle Haltung gegenüber der Arbeit schulischer Akteur\*innen von Bedeutung (vgl. Huber & Mork 2021, S. 42). Wertschätzung im Kontext einer Employer-Branding-Strategie zeigt sich darin, dass Führungskräfte von Empfänger\*innen der Wertschätzung her denken, nicht von sich als Sender aus (vgl. Huber & Mork 2021, S. 48; Hascher et al. 2022).

Zusammenfassend zeigt sich Wertschätzung auf struktureller (Kommunikation, Beteiligung etc.), individueller (Anerkennung, Feedback etc.) und symbolischer (Rituale, Feiern, Würdigung etc.) Ebene. Als Employer-Branding-Strategie zielt Wertschätzung also insgesamt darauf, eine Kultur des Respekts und der Zugehörigkeit zu fördern.

## 2.2 Kommunikation als Employer-Branding-Strategie

Hackman und Oldham (1976, S. 250) weisen schon früh in ihrem Modell, das empirisch an Mitarbeiter\*innen (N = 658) getestet wurde, darauf hin, dass kommunikatives Feedback zentral für die Motivation der Mitarbeiter\*innen ist (vgl. auch Rosa et al. 2018). Ambler und Barrow (1996) kommen in ihrer Studie u. a. zum Ergebnis, dass „the importance of professional communications“ (p. 201) sich in der Employer Brand einer Organisation widerspiegeln sollte. Zudem ist für eine wirksame Kommunikation die Wahl der Kommu-

nikationskanäle von Bedeutung (vgl. Deepa & Baral 2022, S. 121; Rosa et al. 2018). Die interne Kommunikation mit Lehrpersonen geht über die reine Weitergabe von Informationen hinaus und kann als ein zentrales Führungsinstrument innerhalb der Schulkultur eingestuft werden, um z. B. Werte und Normen zu vermitteln (vgl. Hascher et al. 2022).

Insbesondere im Bereich des Employer Brandings wird einer fördernden Kommunikation zwischen Führungskräften und Mitarbeitenden sowie der Kommunikation unter den Mitarbeitenden selbst hohe Bedeutung zugesprochen (vgl. Frohne 2015). Eine Kommunikation, die bewusst auf die Mitarbeiter\*innen ausgerichtet ist, kann die Qualität und Motivation schulischer Arbeit verbessern, für mehr Transparenz bei Entscheidungen sorgen und den Austausch unter Lehrpersonen steigern (vgl. Losekam & Lipovac 2022, S. 123). Die (Führungs-)Fähigkeit zum aktiven Zuhören und zur Empathie, um Bedürfnisse und Anliegen von Mitarbeitenden zu verstehen und darauf situationsadäquat zu reagieren, sind weitere Aspekte förderlicher Kommunikation (vgl. Losekam & Lipovac 2022). Pädagogische Führungskräfte wirken durch das, was sie sagen, aber vor allem durch das, was sie tun. Diese Glaubwürdigkeit ist grundlegend für Bindung, Verlässlichkeit und emotionale Sicherheit als Grundlage für Offenheit, Vertrauen und Lernen (vgl. Huber & Mork 2021, S. 48).

### 2.3 Zusammenfassung: Schulisches Employer Branding

Zusammenfassend muss für das Employer Branding im öffentlichen Bildungswesen konstatiert werden, dass dieses erst im Entstehen ist. Schulen sind noch dabei zu lernen, wie und durch was sie sich von anderen unterscheiden können, wie sie sich zum attraktiven Arbeitgeber entwickeln und wie sie darauf aufmerksam machen können (vgl. DiMartino & Butler Jessen 2016, S. 469; Heider-Winder 2014, S. 12). Obwohl DiMartino und Butler Jessen (2016) in ihrer Studie auf die Bedeutung „of marketing and branding“ (p. 451) im Bildungsbereich hinweisen, gibt es insgesamt

„kaum Erkenntnisse darüber, wie (Hoch-)Schulmarketing effektiv oder gar effizient betrieben werden kann. Hier zeichnet sich noch ein großer Forschungsbedarf ab, wie übrigens in vielen Feldern des Personalmarketings, wenn man einmal von der Gestaltung von Stellenanzeigen absieht.“ (Kanning 2017, S. 83).

Diesem Forschungsbedarf widmet sich dieser Beitrag mit der Frage, wie und durch was Schulen aus der Perspektive von Lehramtsstudierenden ein wertschätzendes und kommunikatives Arbeitsumfeld schaffen können.

### 3 Methodische Herangehensweise

Mit Blick auf die Forschungsfrage und die theoretische Herleitung sowie Operationalisierung, die die Bildung des Kategoriensystems geleitet haben, zielt die Untersuchung darauf ab, Employer-Branding-Strategien für Schulen im Zusammenhang mit Wertschätzung und Kommunikation zu identifizieren. Die Untersuchung bezog sich auf eine Stichprobe von 70 Studierenden im Bachelorstudiengang Lehramt für die Sekundarstufe Allgemeinbildung an der Universität Innsbruck.

#### 3.1 Erhebungsinstrument: Offener Fragebogen (OF)

Zur Beantwortung der leitenden Frage wurde ein Fragebogen mit sieben offenen Fragen (siehe Übersicht 1) als initiale Methode der Datenerhebung gewählt, um ein umfassendes Verständnis der Ansichten der Teilnehmenden zu erhalten (vgl. Züll & Menold 2019). Dabei wurde darauf geachtet, dass die Fragen verständlich formuliert sind, die theoretischen Vorüberlegungen berücksichtigen und den Befragten genügend Spielraum für ausführliche Antworten ermöglichen (vgl. Züll & Menold 2019). Zudem wurden die Teilnehmenden darauf hingewiesen, dass neben Schlagworten auch kurze Erläuterungen erwünscht sind (vgl. Züll & Menold 2019, S. 857). Die Auswahl der Stichprobe für die Fragebögen ( $N = 37$ ;  $w = 24$ ,  $m = 13$ ) erfolgte durch eine Zufallsauswahl innerhalb der definierten Zielgruppe ( $N = 70$ ) durch den Forscher. Der Fragebogen wurde am 02.11.2023 versandt und sollte bis spätestens 21.11.2023 retourniert werden. Von den insgesamt 37 versandten Fragebögen wurden 21 retourniert (Rücklaufquote: 56,76 %). Die übrigen Teilnehmenden ( $N = 33$ ) wurden nach Erhalt und einer ersten Sichtung der Daten zu Fokusgruppeninterviews eingeladen, um Einsichten aus den Fragebögen weiter zu vertiefen.

Offener Fragebogen zu schulischen Arbeitsbedingungen
1. Welche Ressourcen sollten Schulen für ein professionelles und zufriedenes Arbeiten bereitstellen?

2. Welche Werte und Haltungen sollten Schulen vertreten und wie sollten diese nach innen und außen kommuniziert werden?
3. Welche Maßnahmen sollten Schulen ergreifen, um ein unterstützendes und kollaboratives Arbeitsumfeld zu fördern?
4. Welche Kommunikationsstrukturen wünschen Sie sich an Schulen?
5. Wie können Schulen bzw. Schulleitungen Lehrer*innen gegenüber Wertschätzung und Anerkennung zeigen?
6. Welche Maßnahmen sollten Schulen ergreifen, um eine gute Work-Life-Balance zu unterstützen?
7. Welche Strategien für die Rekrutierung und Auswahl (Bewerbungs- und Auswahlprozess) von Lehrpersonen könnten Schulen aus Ihrer Sicht verfolgen?

Übersicht 1: Offener Fragebogen

### 3.2 Erhebungsinstrument: Fokusgruppeninterview (FGI)

Fokusgruppen dienen als organisierte Diskussionsrunden, die darauf abzielen, Einstellungen und Meinungen zu spezifischen Fragen in einer offenen und einladenden Umgebung zu sammeln. Vogl (2019, S. 695) betont die Bedeutung der Interaktion innerhalb der Gruppe, die über einen einfachen Austausch von Argumenten hinausgeht. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass Gruppendynamiken auch hinderlich wirken können – etwa, wenn eine offene Atmosphäre private Meinungsäußerungen einschränkt oder Moderator\*innen die Diskussion übermäßig beeinflussen (vgl. Vogl 2019, S. 696). Um eine zielführende und tiefgehende Diskussion zu gewährleisten, wurde die Gruppengröße mit Vogl (2019, S. 698) auf vier bis neun Teilnehmende limitiert. Insgesamt wurden die 33 Personen ( $w = 23$ ,  $m = 10$ ) über ein zufälliges Auswahlverfahren in fünf unterschiedlich große Gruppen eingeteilt, basierend auf der Annahme, dass ab der fünften Diskussionsrunde keine neuen Erkenntnisse mehr zu erwarten sind. Als Diskussionsgrundlage (Interviewleitfaden) diente der offene Fragebogen, um die Gespräche zielgerichtet auf die Forschungsfrage zu lenken, ohne dabei die freie Meinungsäußerung zu beschränken (vgl. Vogl 2019, S. 697). Um nah an den Daten zu sein, wurden die Fokusgruppeninterviews direkt im Anschluss daran nach den Regeln, wie sie Kuckartz und Rädiker (2024, S. 2–4) benennen, transkribiert. Die Fokusgruppeninterviews fanden zwischen 22.11.2023 und 15.12.2023 an der Universität Innsbruck statt und dauerten zwischen 25 und 40 Minuten.

### 3.3 Auswertung: Strukturierende Inhaltsanalyse

Die Daten aus den Fragebögen und der Transkripte der Fokusgruppeninterviews wurden mit Hilfe von MAXQDA 2022 über eine strukturierende Inhaltsanalyse, bei der das Textmaterial nach inhaltlichen (thematischen, gegenständlichen) Gesichtspunkten gegliedert wird, mittels deduktiver und induktiver Kodierung ausgewertet (vgl. Mayring & Fenzl 2019, S. 637). Dazu wurde in einem ersten Schritt das Textmaterial, basierend auf den theoretischen Erkenntnissen, deduktiv zugeordnet. In einem zweiten Schritt wurden Subkategorien induziert, um relevante Textbestandteile zuordenbar zu machen (vgl. Kuckartz & Rädiker 2024, S. 37). Im Verlauf der Datenanalyse wurde deutlich, dass die Hauptkategorien nicht alle relevanten Facetten und Kontexte adäquat erfassen. Durch die induktive Bildung von Subkategorien konnten theoretisch bedeutsame Aspekte differenzierter sichtbar gemacht werden. Der abschließende dritte Schritt führte ähnliche Subkategorien zusammen, um die Analyse zu straffen (Mayring & Fenzl 2019, S. 644). Auf eine Kontrollkodierung durch eine zweite Person wurde verzichtet, da ein einzelner Forscher das gesamte Projekt durchführte, die Fragen aus dem Leitfaden beinahe eins-zu-eins als Kategorien übernommen wurden, das methodische Vorgehen erläutert wurde und das Forschungsprojekt auf Verstehen und subjektive Deutung zielt; dadurch ist „die Fehleranfälligkeit beim Codieren gering“ (Kuckartz & Rädiker 2024, S. 50). Die folgende Übersicht stellt die Hauptkategorien dar, die der Strukturierung der Analyse dienten und die Grundlage für die Beantwortung der Forschungsfrage bilden. Ergänzt wird die Darstellung durch Kodier-Regeln und Ankerbeispiele.

Hauptkategorie	Definition (Kodier-Regel)	Ankerbeispiele
Wertschätzung und Werte	Beziehungsgestaltung: Aspekte wie Zusammenarbeit, Respekt, Unterstützung, Wohlbefinden u. v. m. sind Inhalte dieser Kategorie. Aber auch die Art und Weise, wie vor allem die Schulleitung Lehrpersonen gegenüber Anerkennung zeigen sollte, bildet diese Kategorie ab.	„Es wird nicht schlecht von anderen Personen in deren Abwesenheit gesprochen.“ (OF_15, Pos. 1) „... wie der Direktor mit den Angestellten spricht. Das geht weiter, wie die Lehrpersonen mit den Schülerinnen und Schülern sprechen.“ (FGI_3, Pos. 13)

Kommunikation	Wenn Standpunkte über kommunikative Vorgehensweisen artikuliert werden, wird die Kategorie Kommunikation vergeben.	„Ein Elternsprechtag soll natürlich Face to Face sein. [...] Aber wenn man mal eine Teambesprechung hat und es am Abend um sieben ist, muss ich nicht extra in die Schule fahren.“ (FGI_1, Pos. 27)
---------------	--	---

Übersicht 2: Hauptkategorien, Kodier-Regeln und Ankerbeispiele (vgl. Züll &amp; Menold 2019)

## 4 Ergebnisse zur Hauptkategorie Wertschätzung und Werte

### 4.1 Subkategorie Wertschätzung gegenüber Lehrpersonen

Für die Befragten zeigt sich Wertschätzung im schulischen Kontext durch verschiedene Aspekte. Dazu zählen die Anerkennung der schulischen Arbeit, kleine Aufmerksamkeiten und Lob vonseiten der Schulleitung, aber auch das persönliche Interesse an den Lehrpersonen und das Bestreben, diese besser kennenzulernen. Die Übertragung von Verantwortung, die Berücksichtigung der Interessen der Lehrpersonen sowie finanzielle Anreize spielen ebenfalls eine wesentliche Rolle bei der Wertschätzung.

(vgl. OF\_4, Pos. 15, 23; OF\_5, Pos. 2; OF\_5, Pos. 2; OF\_6, Pos. 1; OF\_6, Pos. 1, 2; OF\_7, Pos. 11, 12; OF\_8, Pos. 18; OF\_12, Pos. 17; OF\_13, Pos. 37, 39; OF\_19, Pos. 22; OF\_20, Pos. 26; FGI\_1, Pos. 42–47; FGI\_4, Pos. 55, 60).

Besonders wertgeschätzt wird es, wenn kommuniziert wird, dass die eigene Arbeit Anklang findet (vgl. FGI\_3, Pos. 27–30; FGI\_4, Pos. 60). Des Weiteren ist das Einholen von Feedback der Lehrpersonen bei Entscheidungsprozessen ein Zeichen von Wertschätzung und eröffnet zusätzlich eine breitere Perspektive, um die Qualität der Entscheidungen zu verbessern (vgl. OF\_1, Pos. 1, 11; OF\_6, Pos. 1; OF\_8, Pos. 20; OF\_9, Pos. 11; OF\_10, Pos. 1; OF\_11, Pos. 10; OF\_12, Pos. 17). Mitbestimmung sollte sich darauf erstrecken, Meinungen und Forderungen der Lehrpersonen zu berücksichtigen, speziell auch die der jüngeren (neuen) Lehrpersonen, die möglicherweise frische und innovative Ideen einbringen können (vgl. OF\_11, Pos. 10; OF\_12, Pos. 17; OF\_13, Pos. 42). Mithin geht es darum, „Erfahrungen der Lehrpersonen als Ressourcen der Schule zu erkennen und sie zur Weiterentwicklung

[zu] nutzen.“ (OF\_10, Pos. 1) Ein Umfeld, in dem sich Lehrpersonen wohl und wertgeschätzt fühlen, kann dann entstehen, wenn sie die Möglichkeit haben, eigene Vorschläge einzubringen und neue Methoden auszuprobieren (vgl. OF\_18, Pos. 12; FGI\_3, Pos. 15).

#### 4.2 Subkategorie Werte

Im schulischen Umfeld verknüpfen die Befragten Werte vor allem mit Schlüsselbegriffen wie Respekt und Verantwortungsbewusstsein. Die Bedeutung von Zusammenarbeit und gegenseitiger Unterstützung wird durch Begriffe wie Miteinander, Teamarbeit und freundliche Atmosphäre hervorgehoben. Empathie und Toleranz unterstreichen die Wichtigkeit eines empathischen und toleranten Umgangs miteinander. Die Wertschätzung von Individuen wird durch Leitwörter wie Anerkennung und Wertschätzung betont, während Transparenz und eine offene Feedbackkultur für eine ehrliche und konstruktive Kommunikation stehen. Authentizität und Ehrlichkeit spiegeln die Bedeutung von Aufrichtigkeit und moralischer Integrität wider. Hilfsbereitschaft und Unterstützung zeigen schließlich das Engagement für eine helfende und unterstützende Schulgemeinschaft (vgl. OF\_7, Pos. 5; OF\_2, Pos. 1, 2; OF\_3, Pos. 4; OF\_4, Pos. 7; OF\_5, Pos. 1; OF\_6, Pos. 1; OF\_9, Pos. 5; OF\_9, Pos. 5; OF\_9, Pos. 22, 23, 24; OF\_10, Pos. 1; OF\_10, Pos. 2; OF\_12, Pos. 7, 9, 14; OF\_13, Pos. 10–15; OF\_14, Pos. 1; OF\_15, Pos. 1; OF\_16, Pos. 1; OF\_17, Pos. 5; OF\_19, Pos. 10, 36; OF\_21, Pos. 11; FGI\_3, Pos. 14; FGI\_3, Pos. 33; FGI\_1, Pos. 7, 24).

Diese Werte sollten vom Schulpersonal aktiv vorgelebt werden, um eine positive Vorbildfunktion für die Schüler\*innen zu erfüllen und die Schule zu einem Wohlfühlort zu gestalten oder in diesem Sinne zu entwickeln (vgl. OF\_7, Pos. 5; OF\_11, Pos. 4; FGI\_5, Pos. 11). Um gelebte Werte im schulischen Kontext zu konkretisieren, könnten beispielsweise folgende Regeln formuliert werden:

„Es wird nicht schlecht von anderen Personen in deren Abwesenheit gesprochen. Konflikte löse ich von Person zu Person und verwende dabei Ich-Botschaften.“ (OF\_15, Pos. 1)

Das fängt auch damit an,

„wie der Direktor mit den Angestellten spricht. Das geht weiter, wie die Lehrpersonen mit den Schülerinnen und Schülern sprechen.“ (FGI\_3, Pos. 13)

Werte im schulischen Kontext zu leben, impliziert auch die Bereitschaft, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und zu respektieren. Diese Haltung ist für eine inklusive und dynamische Lernumgebung relevant (vgl. OF\_5, Pos. 1; OF\_9, Pos. 21; OF\_10, Pos. 1; OF\_21, Pos. 11; FGI\_5, Pos. 12; FGI\_3, Pos. 15; FGI\_2, Pos. 11; FGI\_1, Pos. 7, 15, 77). Gelebte Werte im schulischen Kontext manifestieren sich in einer klaren Stellungnahme gegen Diskriminierung und betonen, dass Vielfalt nicht nur akzeptiert, sondern als wesentliches Ziel angestrebt wird (vgl. OF\_6, Pos. 1; OF\_13, Pos. 10–15; OF\_15, Pos. 1).

„Dazu gehört auch der interreligiöse Dialog“ (FGI\_5, Pos. 10) und die schulische Positionierung, „jeder und jede [ist] willkommen“ (FGI\_3, Pos. 16), jede[r] ist gleich viel wert und jede[r] kann etwas beitragen (vgl. FGI\_3, Pos. 13, 16).

Jedes Mitglied der Schulgemeinschaft sollte sich zugehörig und wertgeschätzt fühlen.

„Also gut aufgenommen fühlen, dass ich das Gefühl habe, ich bin gleichwertig, wie die anderen und ich kann mich an die Personen wenden, wenn ich Hilfe brauche, wenn ich Feedback brauche oder wie auch immer.“ (FGI\_1, Pos. 77)

Schulische Werte können nach außen hin durch „offene“ Schul- und Klassentüren sichtbar gemacht werden, um Transparenz und Offenheit zu demonstrieren. Ebenso sollten schulische Werte auf der Schulhomepage deutlich zum Ausdruck gebracht werden, um die Wertevorstellungen der Schule für die gesamte Schulgemeinschaft und Außenstehende erkennbar zu machen (vgl. OF\_3, Pos. 4; OF\_4, Pos. 7; OF\_5, Pos. 1; OF\_13, Pos. 20; FGI\_2, Pos. 10; FGI\_4, Pos. 39).

Ferner sollte der Wertekanon der Schule verstärkt den Fokus auf zwischenmenschliche Beziehungen legen, um die (ausschließliche) Aufmerksamkeit auf Leistung zu relativieren. Dies trägt der Erkenntnis Rechnung, dass Jugendliche nicht nur auf schulische Leistungserbringung, sondern auch auf eine Zukunft

vorbereitet werden sollten, in der soziale Kompetenzen eine wesentliche Rolle spielen (vgl. OF\_14, Pos. 1; OF\_11, Pos. 4). In diesem Zusammenhang ist das Von- und Miteinander-Lernen innerhalb der gesamten Schulgemeinschaft, einschließlich Schulleitung, Lehrpersonen, Verwaltungspersonal, Eltern und weiteren Beteiligten, von Bedeutung (vgl. FGI\_4, Pos. 39).

## 5 Ergebnisse zur Hauptkategorie Kommunikation

Die Teilnehmenden dieses Forschungsprojekts sind sich einig, dass eine transparente, klare und offene Kommunikation auf Augenhöhe zwischen allen Beteiligten im schulischen Umfeld für ein erfolgreiches und zufriedenstellendes Arbeitsklima an Schulen unerlässlich ist (vgl. OF\_3, Pos. 11; OF\_3, Pos. 13; OF\_4, Pos. 12; OF\_5, Pos. 1, 2; OF\_8, Pos. 15; OF\_9, Pos. 7, 9; OF\_10, Pos. 1; OF\_11, Pos. 2; OF\_12, Pos. 14; OF\_13, Pos. 17, 18; OF\_16, Pos. 1; OF\_19, Pos. 11, 18; FGI\_1, Pos. 23, 43; FGI\_2, Pos. 30, 31; FGI\_3, Pos. 15, 18). Des Weiteren wird betont, dass die Kommunikation von Wertschätzung geprägt sein sollte und jede Meinung ihren Platz finden darf (vgl. OF\_5, Pos. 2; OF\_8, Pos. 14; OF\_20, Pos. 15). Um einen offenen Meinungs austausch zu unterstützen, erscheint es wesentlich, Kommunikations- und Diskussionsforen mit festgelegten Zeiten einzurichten (vgl. FGI\_3, Pos. 23; OF\_2, Pos. 1; OF\_8, Pos. 11; OF\_11, Pos. 8; OF\_19, Pos. 19). Diese Foren dienen als Plattform, auf der Probleme, Wünsche und Vorschläge offen angesprochen werden können (vgl. OF\_6, Pos. 1). Sie ermöglichen es zudem, proaktiv auf aktuelle Herausforderungen zu reagieren (vgl. OF\_6, Pos. 1; OF\_8, Pos. 16; OF\_11, Pos. 8; FGI\_4, Pos. 45; OF\_16, Pos. 2; FGI\_3, Pos. 32). Darüber hinaus bieten sie einen Raum für gemeinschaftliche Momente und Gespräche, sei es zur Feier besonderer Anlässe oder einfach zum Zuhören (vgl. OF\_3, Pos. 8; FGI\_2, Pos. 31).

Zusammenfassend stellt aus der Perspektive der angehenden Lehrpersonen eine transparente Kommunikation und eine Kultur des offenen Feedbacks zwischen der Schulleitung und dem Lehrkörper einen grundlegenden Faktor für eine positive Arbeitsumgebung in Schulen dar (vgl. OF\_3, Pos. 8; OF\_11, Pos. 10; OF\_13, Pos. 31; OF\_17, Pos. 13; OF\_20, Pos. 14). Zur weiteren Unterstützung dieser und für die Dokumentation könnten Instrumente wie ein Newsletter (vgl. OF\_13, Pos. 17, 18) oder eine Informationspinnwand (vgl. OF\_17, Pos. 8) eingesetzt werden.

Ein zufriedenstellendes Arbeitsumfeld erfordert zudem eine offene und regelmäßige Kommunikation mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, die als wesentlicher Bestandteil der umfassenden Kommunikationsstrategie einer Schule betrachtet wird. Neben den traditionellen Elternabenden bieten sich digitale Plattformen als effektives Mittel an, um diesen Austausch zu fördern (vgl. OF\_13, Pos. 34; OF\_21, Pos. 15; OF\_9, Pos. 5; FGI\_2, Pos. 9). Ebenso sollte die Perspektive der Schüler\*innen in die schulische Kommunikation mit einbezogen werden. Dies trägt nicht nur zur Erweiterung verschiedener Blickwinkel bei, sondern ermöglicht es auch, Schüler\*innen Verantwortung zu übertragen (vgl. OF\_11, Pos. 2; FGI\_3, Pos. 20).

„Man kann auch die Funktion der Klassensprecherin oder des Klassensprechers irgendwie mehr nutzen, weil oft Kids zwar irgendwie Klassensprecherin sind, aber wirklich genutzt oder wichtige Aufgabengebiete haben sie dann doch nicht.“ (FGI\_2, Pos. 22)

Es kann Situationen geben, in denen Lehrpersonen, Eltern oder Schüler\*innen den Wunsch haben, Informationen anonym zu teilen. In solchen Fällen wäre beispielsweise ein Briefkasten, der regelmäßig von wechselnden Personen geleert wird, eine passende Lösung. Dies ermöglicht es allen schulischen Beteiligten, ihre Anliegen oder Vorschläge anonym zu äußern (vgl. OF\_6, Pos. 1; FGI\_3, Pos. 23). Die eingereichten Punkte können anschließend in den bereits erwähnten Kommunikations- und Diskussionsforen thematisiert werden (vgl. OF\_6, Pos. 1; FGI\_3, Pos. 23). Eine ausgewogene Mischung aus persönlicher und digitaler Kommunikation wird gegenwärtig als zentral erachtet (vgl. OF\_9, Pos. 9).

„Ein Elternsprechtag soll natürlich Face to Face sein. [...] Aber wenn man mal eine Teambesprechung hat und es am Abend um sieben ist, muss ich nicht extra in die Schule fahren.“ (FGI\_1, Pos. 27)

Um eine effektive Kommunikation mit Lehrpersonen, Schüler\*innen und Erziehungsberechtigten zu gewährleisten, sollte eine Schule digitale Kommunikationsmittel bereitstellen (vgl. OF\_2, Pos. 1; OF\_3, Pos. 8; OF\_12, Pos. 14; OF\_21, Pos. 15; OF\_20, Pos. 16). Es ist jedoch wichtig, dass sich die Schule auf ein einheitliches digitales Kommunikationsmittel, in dem sämtliche Kom-

munikation stattfindet, festlegt, da eine Vielzahl von Plattformen als störend empfunden werden kann (vgl. FGI\_2, Pos. 24).

## 6 Diskussion der gesamten Ergebnisse und Fazit

Ergebnisse aus offenen Fragebögen und Fokusgruppeninterviews sind subjektiv und interpretationsabhängig, wodurch Verzerrungen und Voreingenommenheiten entstehen können. Dennoch betont das Forschungsprojekt die Bedeutung von Wertschätzung und Kommunikation innerhalb einer Employer-Branding-Strategie und bestätigt vorgebrachte theoretische und empirische Erkenntnisse.

Wertschätzung und Lob in der Führung und Zusammenarbeit von Lehrpersonen können als zentrale Aspekte einer schulischen Employer-Branding-Strategie eingestuft werden (vgl. Meyer & Dietz 2019). Während Lob auf konkrete Leistungen bezogen ist, geht Wertschätzung darüber hinaus, indem sie eine generelle positive Haltung gegenüber einer (Lehr-)Person selbst ausdrückt (vgl. StepStone 2017). Konstatiert werden kann, dass das Zeigen von Wertschätzung einen starken Einfluss auf die Motivation, Loyalität, Mitarbeiterbindung und das Selbstwertgefühl der Lehrpersonen hat (vgl. Frohne 2015, S. 19). Wertschätzung innerhalb der Employer-Branding-Strategie bedeutet, ein positives und unterstützendes Arbeitsumfeld zu schaffen, in dem Fehler toleriert werden, die Expertise von (jungen) Lehrpersonen anerkannt und geschätzt wird, Mitentscheidungsmöglichkeiten angeboten werden, sodass jedes Mitglied der Schulgemeinschaft als gleichwertig und zugehörig betrachtet wird und alternative pädagogisch-didaktische Gestaltungsmöglichkeiten gefördert werden (vgl. Losekam & Lipovac 2022; Meyer & Dietz 2019).

Im Hinblick auf die schulische Kommunikationskultur kann eine offene, transparente Kommunikation, in der gegenseitiges Verständnis und Vertrauen zum Ausdruck gebracht werden, als zentral für die Motivation und Bindung von Lehrpersonen eingestuft werden (vgl. Losekam & Lipovac 2022). Ferner stellt kommunikatives Feedback wesentliche Motivationsschübe für Lehrpersonen dar (vgl. Hackman & Oldham 1976, S. 250). Insgesamt kann die Kommunikation im Hinblick auf das Schaffen eines attraktiven Arbeitsplatzes ebenfalls als ein zentrales Element einer Employer-Branding-Strategie herausgestellt werden. Über Kommunikation kann sich Vertrauen entwickeln, Lehrpersonen können motiviert werden und sich darüber eine starke Organisati-

onskultur entwickeln (vgl. Huber & Mork 2021, S. 42). Wie im Forschungsstand dargestellt und durch die Ergebnisse in diesem Beitrag bestätigt, ist hierbei auch die Wahl der Kommunikationskanäle von Bedeutung (vgl. Deepa & Baral 2022).

Grundsätzlich kann auch mit den Ergebnissen in diesem Beitrag Schulleitungen eine entscheidende Rolle innerhalb einer Employer-Branding-Strategie zugesprochen werden (vgl. Kanning 2017), indem sie als Impulsgeber\*innen fungieren, die individuelle Potentiale von (angehenden) Lehrpersonen erkennen und deren persönliche sowie berufliche Entwicklung fördern. Zufriedene Lehrpersonen, die sich wertgeschätzt fühlen, sind motivierter und tragen langfristig zum Erfolg der Schule bei. Resümiert werden kann auch, dass eine wertschätzende und kommunikative Führung und Zusammenarbeit nicht nur die Zufriedenheit des (Lehr-)Personals steigern, sondern auch zur Schaffung einer kreativen und innovativen Arbeitsumgebung beitragen kann, was wiederum den langfristigen Erfolg der Schule sichern kann. Im Hinblick auf Schulleitungen werden abschließend zentrale empirische Erkenntnisse theoriegeleitet verdichtet und tabellarisch mit Handlungsstrategien, zur Schaffung eines wertschätzenden und kommunikativen Arbeitsumfelds, dargestellt.

Handlungsfeld	Handlungsstrategie	Begründung/Ziel
Wertschätzung	Eine Haltung aktiver Wertschätzung im Schulalltag zeigen bzw. vorleben und konkrete Leistungen regelmäßig und sichtbar würdigen.	Stärkung von Motivation, Selbstwertgefühl und Mitarbeiterbindung (vgl. Frohne 2015). Positive Verstärkung und individuelle Leistungsanerkennung (vgl. StepStone 2017).
Positive Fehlerkultur etablieren	Fehler als Lerngelegenheiten behandeln, nicht als Makel.	Förderung eines unterstützenden Arbeitsumfelds (vgl. Meyer & Dietz 2019).
Vielfältige Expertisen anerkennen	Beiträge – insbesondere von jungen Lehrpersonen – aktiv einfordern und wertschätzen.	Stärkung der Zugehörigkeit und Entwicklung einer integrativen Teamkultur (vgl. Losekam & Lipovac 2022).
Mitbestimmung ermöglichen	Beteiligung an schulischen Entscheidungen systematisch verankern (z. B. in Teams oder Arbeitsgruppen).	Steigerung von Loyalität und Identifikation mit der Schule (vgl. Kanning 2017; Heider-Winter 2014).

Pädagogische Gestaltungsspielräume schaffen	Eigenverantwortliches und innovatives Arbeiten im Unterricht ermöglichen.	Förderung von Professionalität (vgl. Huber & Mork 2021).
Transparente Kommunikation	Regelmäßige, klare und offene Informationsweitergabe auf allen Ebenen (z. B. Teamrunden, Newsletter).	Aufbau von Vertrauen und Verlässlichkeit (vgl. Losekam & Lipovac 2022).
Feedbackkultur stärken	Regelmäßiges, konstruktives und dialogorientiertes Feedback etablieren (z. B. kollegiale Hospitationen).	Motivationsförderung und Weiterentwicklung (vgl. Hackman & Oldham 1976).
Kommunikationskanäle	Kanäle zielgruppenspezifisch wählen (z. B. digital, analog, informell) und – weniger ist mehr.	Steigerung von Erreichbarkeit und Kommunikationswirksamkeit (vgl. Deepa & Baral 2022).
Vertrauensvolle Kommunikationskultur aufbauen	Kommunikation als Beziehungsgestaltung verstehen und gegenseitigen Respekt betonen und zeigen.	Fundament für Motivation, Bindung und Organisationskultur (vgl. Huber & Mork 2021).

Übersicht 3: Strategien für ein wertschätzendes und kommunikatives Arbeitsumfeld (eigene Darstellung)

## Literatur

- Ambler, T., & Barrow, S. (1996). The employer brand. *The Journal of Brand Management*, 1, 185–206.
- Baum, M., & Kabst, R. (2013). How to attract applicants in the Atlantic versus the Asia-Pacific region? A cross-national analysis on China, India, Germany, and Hungary. *Journal of World Business*, 48(2), 175–185. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2012.07.002> (2025–08–30).
- Chhabra, N. L., & Sharma, S. (2014). Employer branding: strategy for improving employer attractiveness. *International Journal of Organizational Analysis*, 22(1), 48–60. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1108/IJOA-09--2011--0513> (2025–08–30).
- Deepa, R., & Baral, R. (2022). Is my employee still attracted to me? Understanding the impact of integrated communication and choice of communication channels on employee attraction. *Corporate Communications: An International Journal*, 27(1), 110–126. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1108/CCIJ-09--2020--013> (2025–08–30).

- DiMartino, C., & Butler Jessen, S. (2016). School Brand Management: The Policies, Practices, and Perceptions of Branding and Marketing in New York City's Public High Schools. *Urban Education, 51*(5), 447–475. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1177/0042085914543112> (2025–08–30).
- Frohne, J. (2015). Absolventen 2015 unter die Lupe genommen: Ziele, Wertvorstellungen und Karriereorientierung der Generation Y. In Kienbaum Institut @ ISM für Leadership & Transformation GmbH (Hrsg.). Abrufbar unter: <https://www.kienbauminstitut-ism.de> (2025–08–30).
- Frommberger, D., & Lange, S. (2018). Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen: Befunde und Entwicklungsperspektiven. *Working Paper Forschungsförderung*, No. 060, Hans-Böckler-Stiftung. Abrufbar unter: <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1--2018040415819> (2025–08–30).
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance, 16*, 250–279.
- Hascher, T., Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (2022). Schulklima und Schulkultur. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3., überarbeitete und aktualisierte Aufl., Bd. 2, S. 521–550). Springer VS.
- Heider-Winter, C. (2014). *Employer Branding in der Sozialwirtschaft. Wie Sie als attraktiver Arbeitgeber die richtigen Fachkräfte finden und halten*. Springer Gabler.
- Huber, S. G., & Mork, P. (2021). Wertschätzung zeigen und erfahren. Ausgewählte Aspekte aus wissenschaftlicher und schulpraktischer Sicht. *#schuleverantworten, 2*, S. 42–51. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a106> (2025–08–30).
- Kanning, U. P. (2017). *Personalmarketing, Employer Branding und Mitarbeiterbindung. Forschungsbefunde und Praxistipps aus der Personalpsychologie*. Springer.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Schritt für Schritt* (2. Auflage). Springer VS. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1007/978--3-658--40212--9> (2025–08–30).
- Losekam, S., & Lipovac, L. (2022). Employer Branding für die Generationen Y und Z. Die Bedeutung von Corporate Social Responsibility bei der Arbeitgeberwahl. *zfo, 02*, 116–124.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 633–648). Springer VS.
- Meyer, R., & Dietz, S. (2019). Unternehmenskultur: Wertebasiertes Employer Branding. In M. Busold (Hrsg.), *War for Talents. Erfolgsfaktoren im Kampf um die Besten* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 61–74). Springer.
- Radermacher, S. (2013). Die Herausforderungen des Employer Brandings. In H. Künzel (Hrsg.), *Erfolgsfaktor Employer Branding (S. 1–16)*. Springer. Abrufbar unter: [https://doi.org/10.1007/978--3-642--40535--8\\_1](https://doi.org/10.1007/978--3-642--40535--8_1) (2025–08–30).

- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Beltz.
- Rosa, H., Buhren, C. G., & Enders, W. (2018). *Resonanzpädagogik & Schulleitung. Neue Impulse für die Schulentwicklung*. Beltz.
- Runde, A., Da Cruz, P., & Schwegel, P. (2012). *Talentmanagement. Innovative Strategien für das Personalmanagement von Gesundheitseinrichtungen*. Medhochzwei.
- Schmidt, H. J., & Kilian, K. (2012). Internal Branding, Employer Branding & Co.: Der Mitarbeiter im Markenfokus. *transfer Werbeforschung & Praxis*, 58(1), S. 28–33.
- StepStone (Hrsg.). (2017). Wie attraktiv sind Österreichs Arbeitgeber? *Employer-Branding-Studie von StepStone Österreich*. Abrufbar unter: [https://www.stepstone.at/wp-content/uploads/2019/09/StepStone\\_Employer-Branding-Studie.pdf](https://www.stepstone.at/wp-content/uploads/2019/09/StepStone_Employer-Branding-Studie.pdf) (2025–08–30).
- Vogl, S. (2019). Gruppendiskussion. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 695–700). Springer VS.
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die beruflichen Schulen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 256–262). Verlag Julius Klinkhardt.
- Züll, C., & Menold, N. (2019). Offene Fragen. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 855–862). Springer VS.



# Kreative Lernprozesse zwischen Kunst und Wissenschaft. *MOBILITY* gestalten im Forschungsprojekt Cultural Collisions

Anastasiya Savran, Thomas Ballhausen, Hendrik Renneberg, Rolf Laven,  
Michael Hoch

## Abstract Deutsch

Die gegenseitige Befruchtung von Kunst und Wissenschaft für Lernende im schulischen Kontext aufzuzeigen, ist bei der holistischen Erarbeitung eines Lerninhaltes zentral. Der Beitrag widmet sich dabei dem gestalterischen Handeln und einem multiperspektivisch-fokussiertem Lernen beim institutionell-übergreifendem Kunst- und Wissenschaftsvermittlungsformat *Cultural Collisions*: Zum Thema *Mobility* wurden Lernszenarien (STE[A+]M-Aufgaben mit kunstpädagogischem Fokus [A+]) entwickelt und mit Schüler\*innen gestaltet. Die daraus entstandenen Artefakte zeigen, dass eine interdisziplinäre und diversitätsschätzende Erarbeitung des Lerngegenstandes durch den [A+]-Ansatz erfolgte. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse werden mit Ankerbeispielen untermauert und analysiert.

## Schlüsselwörter

Kunstpädagogik, Interdisziplinarität, STE[A+]M, Gestalterisches Handeln

## Abstract English

This article refers to the aspect of tinkering and the multi-sensory learning during the cross-institutional Art-Science-Format Cultural Collisions 2024. Numerous STE[A+]M-tasks with an art education focus [A+] were developed on the topic of *Mobility*, which were designed and expanded with pupils in a specially provided art laboratory. The resulting artefacts show that the subject was experienced through an interdisciplinary way. Thus, the [A+]-approach had a motivational and diversity-appreciating effect on the learning process. In particular, the different interdependencies in society and other areas as well as creative

and innovative solutions thematized by students within findings for practice and research are outlined and analysed.

## Keywords

Art Pedagogy, Interdisciplinarity, STE[A+]M, Creative T(h)inking

## Zu den Autor\*innen

Anastasiya Savran, MEd BEd; Pädagogischen Hochschule Wien Zentrum für Forschungsmanagement, Doktorandin des Doktoratskollegs STEAM – STEM – stART'em/ Primarstufenpädagogik mit Fokus auf Ästhetische Bildung, Kunstpädagogik, STEAM

Kontakt: anastasiya.savran@phwien.ac.at

Thomas Ballhausen, HS-Prof. Mag. DDr., Kompetenzzentrum MINT und Digitalität (K:|MID)/Arbeitsbereich für Medienbildung, Informatische Bildung und Digitalität – Pädagogische Hochschule Wien

Kontakt: Thomas.Ballhausen@phwien.ac.at

Hendrik Renneberg, MEd, BA; Mathematik- und Kunstlehrer der Sekundarstufe, derzeit Dissertant im Bereich performativer Lernformen und der Kunstpädagogik

Kontakt: hendrikrenneberg@web.de

Rolf Laven, HS-Prof. MMag. Dr.; Hochschulprofessor und Künstler, Pädagogischen Hochschule Wien, Universität für Angewandte Kunst und Akademie der bildenden Künste, Koordinator des Doktoratskollegs STEAM – STEM – stART'em/ Arbeitsbereiche Ästhetische Bildung, Kunstpädagogik, Service-Learning

Kontakt: Rolf.Laven@phwien.ac.at

Michael Hoch, Dr.; Promovierter technischer Physiker, Lehrer, Künstler, Senior Physicist am CERN für die Österreichische Akademie der Wissenschaft, Gründer des Kunst- und Wissenschaftsvermittlungsformats *Cultural Collision*

Kontakt: michael.hoch@cern.ch

## 1 Einleitung

In Österreich wird durch die Umbenennung des Unterrichtsfachs *Bildnerische Erziehung* in *Kunst und Gestaltung* im aktuellen Bildungsdiskurs die Rolle des gestalterischen Handelns für einen sinnstiftenden und inklusiven Unter-

richt verdeutlicht (BMBWF 2023). Im schulischen Kontext wird in Bezug auf Kunst und Gestaltung besonders der gemeinsame Vorteil des affektiven Lernens hervorgehoben: Sinnliche Erfahrungen und kreatives Handeln fördern das Engagement und ermöglichen eine tiefere Verbindung zum Lernstoff (Barberi et al. 2024; Peez, 2022; Kämpf-Jansen, 2021). Der persönliche Bezug zum kreativen Prozess stärkt nicht nur Motivation und Neugier, sondern fördert langfristig auch das Abstraktionsvermögen (Savran, 2024; Nanay, 2019). Dies deckt sich mit dem 4. Sustainable Development Goal *Hochwertige Bildung*. Das Bündel der Literarität, bestehend aus Wissen, Können und Haltung, sowie die Relevanz zeitgemäßer Lern-, Lehr- und Erfahrungsformate unterliegen im analogen sowie im digitalen Raum einem dynamischen Wandel (Savran, 2024). Der vorliegende Beitrag greift diese Ansprüche mit und durch eine nachhaltige Kunstpädagogik auf. Georg Peez (2022) führt im deutschsprachigen Raum drei wesentliche Schwerpunktbereiche einer nachhaltigen Kunstpädagogik an. Diese sei erstens förderlich beim Kodieren und Dekodieren medialer und symbolischer Inhalte (Visual Literacy), zweitens, mit und durch künstlerische Praxen ein eigens zu lernendes und lehrendes Gebiet und drittens, die Befähigung zum Selbst- und Eigenausdruck. Die Sinn-Bildung/ Sinn-Herausbildung wirkt sich langfristig identitätsstiftend auf das Individuum aus. Es steht folglich im Fach *Kunst und Gestaltung* an erster Stelle die eigene Ausdrucksfähigkeit (Umgang mit Materialien, gestalterisches Ausdrücken, Wahrnehmung mit allen Sinnen), um in weiterer Folge eine eigene Symbol- und Bildsprache zur Erschließung der Welt zu entwickeln (D'Ambrosio, 2019). Dabei werden eine Bezugs- und Relevanzherstellung zum Inhalt gefordert und gefördert. Die Prämissen im aktuellen Bildungsdiskurs betonen, dass Lernen und Lehren ganzheitlich, multisensorisch, multimodal, projektorientiert und sinnstiftend sein sollen. Im digitalen Raum hebt das Dagstuhl-Dreieck neben dem Wissen und Verstehen der digital-technischen Welt die eigene Gestaltungs- und Partizipationsfähigkeit bei (medialen) Inhalten hervor. Zugleich soll Lernen einen lebensnahen Kontext bieten (Philipp & Schmohl, 2021; Marmon, 2019). Diese Ansprüche werden durch eine nachhaltige Kunstpädagogik erfüllt und im vorliegenden Beitrag methodisch-didaktisch aufgezeigt. Dabei wird das von Michael Hoch begründete Kunst- und Wissenschaftsvermittlungsformat *Cultural Collisions* vorgestellt, welches die ganzheitliche Erfassung von komplexen Inhalten und Phänomenen aus künstlerischer und wissenschaftlicher Perspektive

anstrebt (Hoch, 2023). Cultural Collisions setzt seit der Pilotphase 2023 bewusst auf eine interdisziplinäre Verbindung von Kunst und Wissenschaft und fördert einen authentischen Zugang zu beiden Feldern. Lehrende und Lernenden werden über einen längeren Zeitraum von Künstler\*innen, Wissenschaftler\*innen, Museumspädagog\*innen und kulturellen Instanzen begleitet, um aktiv an Artefakten zu arbeiten, diese zu gestalten beziehungsweise bei einer Abschlussveranstaltung in Form einer interaktiven Ausstellung zu präsentieren. Hierbei spielt die Kunstkomponente eine zentrale Rolle, um wissenschaftliche Themen durch kreative Prozesse zu erarbeiten und kritisch zu hinterfragen (Hoch, 2023; Gibson & Ewing, 2020). Langfristiges Ziel ist neben der holistischen Erarbeitung durch die interdisziplinäre Zusammenarbeit bei Lernenden Begeisterung für breite Feld *STE[A+]M* zu fördern. Die aktive Gestaltung und Konstruktion des (Lern-)Inhalts ist zeitgemäß, multiperspektivisch und multimodal und lässt Raum für Differenzierung, Individualisierung und selbstgesteuertes Lernen. So können aktuelle und übergreifende Phänomene und Trends im Bildungsdiskurs (beispielsweise KI) zielstrebig integriert werden. Neben der Skizzierung und Vorstellung des Cultural Collisions 2024 zum Thema *Mobility* und der Analyse von den im Projekt erhobenen Daten werden weitere Forschungsschwerpunkte aufgezeigt, die durch die Mitwirkung der Pädagogischen Hochschule Wien entstanden sind. So wird auf das im Jahr 2023 gestartete Doktoratskonsortium STEAM – STEM – stART'em eingegangen, das unter anderem die Erweiterung jeglichen Inhalts aus kunstpädagogischer Sicht in der Primarstufenlehre beforcht; hierfür wurde das STEAM-Akronym erweitert zu: STE[A+]M.

## 2 Theoretische Kontexte

Auf übergeordneter Ebene lässt sich für das hier beschriebene Beispiel eine Didaktik der Aktivierung und der Reflexion fassbar machen, die einem echten interdisziplinären Ansatz, auch im Sinne der Gleichwertigkeit der berücksichtigten Felder und Bereiche, verpflichtet ist. Mit der Bezugnahme des umgesetzten Projekts auf einen vorsätzlich möglichst breit angesetzten Begriff von Literacy wird dabei nicht nur auf das Dagstuhl-Dreieck – und die damit verbundenen Perspektiven von Technologie, Kultur und Anwendung bzw. Anwendbarkeit auf den jeweiligen Untersuchungsgegenstand – referenziert, sondern auch auf die zeitgemäße Erweiterung von der Wissens- zur Kompetenzorien-

tierung in pädagogisch reflektierten Vermittlungsformaten. Die Sinnhaftigkeit des unseres Erachtens gleichermaßen notwendigen wie effektiven und auf Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten ausgerichteten Zugangs im Rahmen von Cultural Collisions wird umso deutlicher, wenn man aktuelle europäische Entwicklungen im Bereich von Forschung, Innovation und Implementierung in den Blick nimmt. So fokussiert beispielsweise der für gegenwärtige und künftige Entwicklungen maßgebliche Competitiveness Compass der Europäischen Kommission (European Commission, 2025) richtigerweise auf strategische Technologien und Digitalität. Damit sind zwar Aspekte gesamtgesellschaftlicher Selbstverfasstheit und die breite Implementierung verfügbarer Angebote adressiert, tieferliegende Aspekte wie Bildung, Kunst und Kultur bleiben in diesem Arbeitspapier aber unterrepräsentiert oder auch unberücksichtigt. Im Sinne einer Hinführung zu einer gestärkten Handlungsmacht der Akteur\*innen, einer aktiven Schulung entlang eines kunstorientierten Repertoires von entsprechenden Handlungsmöglichkeiten und der generellen Sichtbarmachung von Kunst und Kultur in allen Bereichen der Gesellschaft lassen sich drei Wirkungsweisen von Cultural Collision beschreiben, die auch über den Projektkontext hinaus von Relevanz sind:

(1) Cultural Collisions stellt Kunst, Kultur und Bildung ins Zentrum der Arbeit und der entsprechenden Strategien. In klarer Abgrenzung zu Projektvorhaben, in denen Kunst rein als sekundär eingestufte Content für Technologieentwicklung bzw. -vermittlung gedacht wird, stehen im Sinne eines erneuerten Begriffs von Culture Tech das Moment einer Gleichwertigkeit und die Kunst als innovativer Treiber im Vordergrund (Ballhausen, et al. 2023). Impulse aus Kunst und Kultur sind wesentlich für die Ausgestaltung des gesamten Projektdesigns. Damit trägt das Projekt nicht nur dem Eigenwert von Kunst, Kultur und Bildung Rechnung, sondern reagiert proaktiv auf eine (Medien-)Wirklichkeit, die sich eher mit dem Schlüsselbegriff der Synchronizität, denn jenem der Linearität beschreiben lässt: Die kunstgetriebene, strukturell transversale Vermittlung kann entsprechend besser auf das Nebeneinander von kulturellen bzw. technologischen Artefakten beziehungsweise Untersuchungsgegenständen und deren gesellschaftlicher Neubewertung reagieren als traditionelle, auf Hierarchisierung zwischen den Feldern bzw. Disziplinen ausgelegte Ansätze. Übergeordnete (medien-)pädagogische Anliegen wie Verstehen (epistemologische Kompetenz) und Interpretation (hermeneutische Kompetenz) können auf diesem Weg zukunftsorientiert adressiert und

mit übergreifenden Themenfeldern wie Inklusion, Diversität und nicht zuletzt Kreativität verbunden werden.

(2) Cultural Collisions befördert eine reflektierende Praxis, die methodisch auf praktische Lernerfahrungen abzielt, non-disruptive kollaborative Innovation im Blick hat und Übertragbarkeit auf andere Lernkontexte berücksichtigt als auch ermöglicht. In diesem Zusammenhang soll insbesondere die kollaborativ erzielte, non-disruptive Innovation betont werden, die sich von gängigen, auf Disruption ausgerichteten Modellen des Innovierens abgrenzt. Der hier dargelegte Ansatz steht vielmehr im Einklang mit aktuellen, ethisch klar ausbalancierten Überlegungen in diesem Bereich der internationalen Entwicklung entsprechender Modelle (Kim & Mauborgne, 2023). (3) Das im Rahmen von Cultural Collision beschrieben als auch praktisch angewandte Setting transversaler Bezugnahmen im Kontext interdisziplinärer, kunstgetriebener Vermittlungsarbeit bezieht sich vorsätzlich auf Grundlagenforschung und nicht zuletzt auf jene sogenannte Blue Skies Research, deren Anwendungsperspektiven und Verwertungslogiken nicht sofort (oder auch: nicht) zu antizipieren bzw. erst durch daraus abgeleitete Folgeforschungen zu beschreiben sind. Damit wird mit der Vermittlungsarbeit im Rahmen von Cultural Collisions auch eine Hinwendung zu zukunftssträchtigen Formen des Experimentierens und Reflektierens denkbar, die einmal mehr Kunst, Kultur und Bildung zentral setzt. Anders als in traditionellen, rein (natur-) wissenschaftlichen Settings, in denen entsprechend konzipierte und umgesetzte Experimente auf die Überprüfung und Reproduzierbarkeit von Fakten und damit auf die Versicherung einer eindeutigen Wahrheit ausgerichtet sind, öffnet sich die unten beschriebene experimentierende Praxis einer neuen Form der Innovation: „Jedes Experiment ist auf die Zukunft ausgerichtet. Und die Hand ist der Träger dieser Zukunft. Das ist der Grund, warum ich [d. i. Rheinberger] der epistemischen Tradition vorwerfe, dass sie den Begriff des Experiments auf die Funktion der bloßen Überprüfung verengt hat. In der klassischen epistemologischen Tradition ist die Zukunft immer in der Theorie angesiedelt, etwa als Vorhersage. Ich [d. i. Rheinberger] vertrete die Gegenposition, die Zukunft liegt im Experiment und Experimentieren ist immer Handhabung und Auseinandersetzung.“ (Rheinberger, 2020, S. 121).

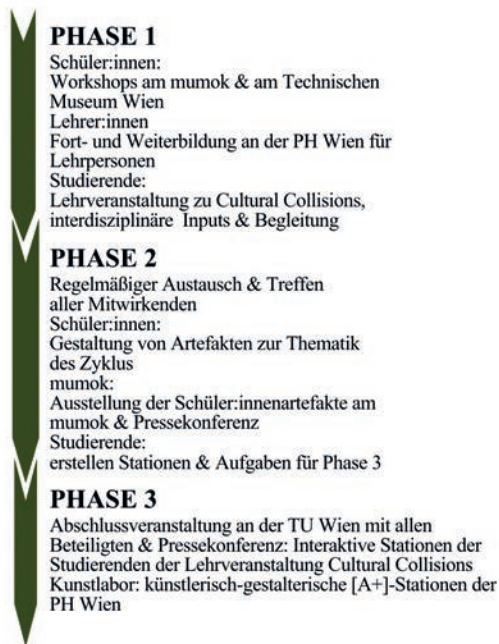
## 2.1 Best Practice Beispiel: Cultural Collisions

Das von Michael Hoch international durchgeführte Kunst- und Wissenschaftsvermittlungsformat *Cultural Collision* fand zum dritten Jahr in Folge in Wien statt. Folgende Abbildung schafft einen Überblick über die involvierten Institutionen, die methodisch-didaktischen Formate in der Erarbeitung des Zyklusthemas beziehungsweise eine Listung aller Teilnehmenden:



Übersicht 1: Beteiligte Institutionen, Teilnehmende und Formate des Kunst- und Wissenschaftsvermittlungsformats Cultural Collision (Quelle: eigene Darstellung)

Das Thema des Cultural Collisions 2024 lautete *Mobility*. Die wesentlichen Ziele bestanden darin, multiperspektivisch und interdisziplinär sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, und vor allem die Gestaltungs- und Lösungskompetenz der Lernenden zu fördern. Allgemein lässt sich Cultural Collisions in drei große Phasen einteilen, welche folgende Grafik verdeutlicht:



Übersicht 2: Konzeptskizzierung des Cultural Collisions in Phasen (Quelle: eigene Darstellung)

Um den Umfang des vorliegenden Beitrags einzuhalten, wird im folgenden Kapitel auf die Phase 3 eingegangen. Lernende waren zu diesem Zeitpunkt bereits in unterschiedlichen Rollen tätig: Sie erstellten Artefakte

und kuratierten eine Ausstellung im Klassenrahmen mit Museumspädagogik\*innen (Phase 2), durchliefen Workshops und traten in Austausch mit Künstler\*innen und Wissenschaftler\*innen. Im Sinne der Vollständigkeit einer detaillierten Konzeptbeschreibung des Cultural Collisions sei hier auf weiterführende und vertiefende Literatur hingewiesen. In Phase 3 findet eine Abschlussveranstaltung an der Technischen Universität Wien statt. Es werden die von den Studierenden erstellten interaktive Stationen zum Thema *Mobility* ausgestellt beziehungsweise das breite Themenfeld *Mobility* aus kunstpädagogischer Perspektive mit dem sogenannten STE[A+]M-Ansatz erarbeitet. Das im STE[A+]M-Akronym enthaltene [A+] hebt den kunstpädagogischen Fokus hervor und ist ein wesentlicher Forschungsschwerpunkt des Doktoratskollegs *STEAM – STEM – stART'em*. Für die Aufgaben, Lernszenarien und Stationen im Kunstlabor wurde das sogenannte STE[A+]M-Framework angewandt (Savran, 2024). Folgende Tabelle bietet exemplarisch einen Einblick in diverse STEAM-Inhalte zum Thema *Mobility* mit [A+] -Fokus bei der Erarbeitung:

Inhalt	[A+]-Ansatz in STEAM	Output
Bewegung & Kinetische Energie	Kinetismus (Kunstrichtung) Franz Cizek: Wiener Künstler und Kunstpädagoge	Kinetisch-expressives Gestalten: Tintenlöcher auf Tintenpapier & Weitergestaltung des Kunstwerks <i>Endlosfries</i>
Vehikel & Bewegung	Hundertwasser-Plakat-Reihe „Use Public Transport – Save the City“, autobiografische Bezüge: Mein Schulweg, Straßenschilder und Verkehrsordnung, Schilder als Ausdruck des Protests, Ausprobieren des Metall-Rollers aus recycelten Metallresten (Kunstwerk von Rolf Laven)	Statistik mit Kunstelementen der Hundertwasser-Plakate, Collagen zum Thema <i>Zukunftsfahrzeuge</i> , Wortschatzsammlung zu <i>Mobility</i> in unterschiedlichen Sprachen, analoge und digitale (Straßen)Schilder erstellen
Umwelt & Verkehr	Storytelling & Rollenspiele, Grundriss und Modell eines inklusiven Spielplatzes analysieren	Straßennetz in einer Miniaturstadt gestalten unter Berücksichtigung verschiedener Interessengruppen, Straßennetzplan Wiens: mit Pinnadeln und Fäden alternative Routen mit unterschiedlichem Verkehrsmittel spannen

Übersicht 3: Exemplarische Darstellung von Lerninhalten beziehungsweise Outputs durch den [A+] Ansatz in Phase 3 des Cultural Collisions 2024 zum Thema *Mobility* (Quelle: eigene Darstellung)

Einerseits beinhaltet der [A+]-Ansatz kunsthistorische Bezüge, andererseits künstlerische Techniken, um sich expressiv und kinetisch auszudrücken. Auch symbolische Repräsentation, Gemeinschaftswerke, Mediengestaltung, statistische Auswertungen von Kunstwerken, digitales und analoges Designen von Straßennetzen und Karten zeigten den Schüler\*innen die das Zusammenspiel von Kunst und Wissenschaft auf. Im Sinne der Diversität erfreuten sich zudem die mehrsprachigen Stationen großer Beliebtheit: In über zwölf Sprachen wurden Fachtermini zur Ausstellungsthematik in den Familien- und Fremdsprachen von Schüler\*innen gesammelt. Ein weiteres Beispiel ist der *Künstlerische Endlosfries*, bei dem Schüler\*innen und Künstler\*innen zusammenarbeiten, um ein sich ständig erweiterndes Kunstwerk zu schaffen. Dabei wird eine „endlose“ Papierrolle expressiv weitergestaltet. Die Anfänge des über 20 Jahre alten und jährlich kontinuierlich weiterentwickelten Endlosfries wurden dabei meterweise in der Ausstellung aufgehängt und dienten als Wegweiser durch die Ausstellung selbst.

## 2.2 Das Kunstlabor in Phase 3 des Cultural Collisions 2024

Das Kunstlabor war die letzte Station für alle teilnehmenden Schüler\*innen des Cultural Collisions 2024. Die Raumgestaltung wurde hierbei so geplant, dass die Lerninhalte durch verschiedene Möglichkeiten zum expressiven Gestalten und Erkunden angeboten wurden (siehe Übersicht 3). Die Schüler\*innen entschieden dabei selbst, wie sie sich in der interaktiven Ausstellung bewegen, wie lange sie bei welcher Station verweilen und teilten sich auch die Zeit bei diversen künstlerischen Hands-on-Stationen ein. Jede Station lieferte dabei einen theoretischen Input, beispielsweise durch Flash-Cards oder durch verbale Anweisungen von Betreuenden (Studierende der Pädagogischen Hochschule Wien). Die Aufgaben mit dem [A+]-Ansatz stellten dabei den gestalterischen Selbsta Ausdruck in den Vordergrund. Im Zuge der Phase 3 im Kunstlabor standen deshalb folgende Fragen im Fokus:

- Welche Inhalte werden von den Schüler\*innen gestalterisch thematisiert?
- Welche Elemente lassen sich in den Artefakten der Hands-on-Stationen erkennen und qualitativ deuten?

Dabei wurden die einzelnen Abläufe an den Stationen im Kunstlabor sowie die Schüler\*innenartefakte anhand phänomenologischer Analyseverfahren interpretiert (Peez, 2022). Außerdem wurde unmittelbar nach dem 90-minütigen

Aufenthalt im Kunstlabor ein schriftliches Schüler\*innen-Feedback erhoben (siehe Kapitel 3.1.2). Die daraus resultierenden Erkenntnisse werden schließlich mit der in Kapitel 2 vorgestellten Theorie in den Folgekapitel untermauert.

### 2.2.1 Analyse der Schüler\*innenartefakte im Kunstlabor

Allgemein lässt sich die Stichprobe der entstandenen Schüler\*innenartefakte (n = 207) in zwei wesentliche Gruppen teilen: die erste Gruppe beinhaltet Artefakte, die das Ausprobieren verschiedener künstlerischer und gestalterischer Techniken in den Vordergrund stellt. Besonders beliebt war dabei die Tintenstation, die das Malen und Zeichnen auf tintengetränktem Papier mit Tintenlöcher ermöglichte. Ein weiteres Beispiel ist das Weitergestalten des Kunstwerks *Endlosfries* (siehe Übersicht 4, Kapitel 3). In beiden Beispielen stand die Prozessorientierung, also das Probieren, Planen, Gestalten, Evaluieren und Anpassen im Vordergrund. Die in Gruppe 1 zugehörigen Stationen wurden von Studierenden betreut und durch verbalen und/oder schriftlichen Input mit Schüler\*innen abgerundet: So wurden vor allem kunsthistorische Bezüge hergestellt (Hundertwasser-Plakate zum Thema „Use Public Transport – Safe the City“ & Kinetismus-Kunstbewegung in Wien). Des Weiteren waren im Kunstlabor verschiedene STEAM-Berufe vertreten. So konnten Schüler\*innen einerseits das ausgestellte und aus Metallresten bestehende Werk *Metallroller* von Rolf Laven nutzen und ausprobieren (Upcycling), und andererseits den kreativen und gestalterischen Aspekt von Modellbau eines inklusiven und multisensorischen Spielplatzes analysieren. Das Aufzeigen von STEAM-Berufen wirkt sich nachweislich positiv auf die Gestaltungskompetenz aus und verhindert ein Ohnmachtsgefühl gegenüber komplexen Inhalten (Savran et al. 2023). Die zweite Gruppe der Schüler\*innen-Artefakte wurde kategorisch so zugeordnet, dass sich eine Kommunikationsabsicht feststellen lässt. Durch den Einsatz und die Gestaltung verschiedener Symbole, Piktogramme, verbaler Äußerungen und Mischformen aus jenen konnten insgesamt eindeutig 207 Artefakte der zweiten Gruppe zugeordnet werden. Im Folgenden werden anhand phänomenologische Analyseverfahren der Artefakte nach Peez (2022) vor allem die Inhalte und Sinn-Konzepte der Schüler\*innenartefakte gedeutet. Absolute Aussagen werden anhand der Stichprobengröße nicht erfolgen; vielmehr sind Cultural Collisions und die in Phase 3 entstandenen Artefakte einem experimentellen pädagogischen Setting zuzuordnen, das durch

künstlerisch-kreative Techniken Lernenden die Erarbeitung, Festigung und Darstellung des Lerngegenstandes ermöglicht. Folgende Tabelle liefert einen exemplarischen Überblick der kategorisierten Elemente und Objekte in den Schüler\*innenartefakten:

Vehikel	Gebäude	Wetter	Lebewesen	Umwelt/Umgebung	Symbolisch
Fahrrad Raumschiff Auto Rad Gondel Zug Zeppelin Rakete Flugzeug U-Boot XL-Scoter Hubschrauber	Stadt Dorf Häuser Fabriken Theater/Oper Baumhaus Hütte	Schneeflocken Schnee Wirbelsturm Regen Blitze Dampf/Rauch Dunst Emissionen Wolken Wasserkreislauf	Menschen Pflanzen Bäume Pilze Blumen  Kontrollwerkzeuge: Polizeivehikel Wappen Scheinwerfer	Orbital Mond Planetensystem Sonne Gras Sterne Straßenspuren Straßennetze Eislandschaft Wasserwellen Hügel Bergland Begrünten Straßenränder	Musik Ballettaufführung Pfeil Vektoren Spiralen Herz Ornamente & Musterlinien Wörter, Schriftsprache Musiknoten
<b>Relationen</b>					
Globalisierung & Konsum Politik Kontrollorgane & Klimawandel	Social media, fake-news & soziale & politische Themen	Verkehr & Umwelt Emissionen & Vehikel	Kunstschaffende & Protest Mobilität & Inklusion	Kunst & Wissenschaft Kunstgeschichte & Technik	Infrastruktur & Stadt/Land Tierwelt & Pflanzenwelt Tierwelt & Infrastruktur
<b>Lösungsvorschläge</b>					
Innovative Vehikel Innovativer Treibstoff Energieerzeugung Technik & Maschinen	Leben auf alternativen Planeten Infrastruktur & Stadtplanung	Politik & Kontrollorgane Mitbestimmung Politik & Partizipation	Kunst & Innovation STEAM-Berufe: Architektur & Kunst Journalismus & Wissenschaft	Eigenverantwortung Intensive Begrünung von Vehikel & Gebäuden Leben auf Vehikel & Unterwasserwelten	Regeln & Kontrollwerkzeug Belohnungs- und Strafsysteme: Schilder Polizeivehikel Wappen/Abzeichen Politik & Regierung

Übersicht 4: Objekte, Relationen und Lösungsvorschläge der Schüler\*innenartefakte (Quelle: eigene Darstellung)

Hervorzuheben bei den Schüler\*innenartefakten ist die Vielfalt an Vehikeln, die auf ein historisches Bewusstsein der Schüler\*innen deutet: So wurden beispielsweise Zeppeline und andere Flugkörper anhand eines Zeitstreifens angeführt. Stark vertreten waren zudem Wetterphänomene und das Aufzeigen der Folgen menschlichen Wirkens in der Natur. Auf abstrakter Ebene wurde zum Thema Mobility häufig Musik (Musiknoten, Violinschlüssel, Lyrics etc.) thematisiert, was auf eine metaphorische Assoziation bei Schüler\*innen hindeutet (*Musik bewegt mich*). Die Spalte *Relationen* listet eine Auswahl an Themen, die durch die Artefakte in Verbindung gesetzt wurden, beispielsweise Verkehr und Umwelt oder Globalisierung und Konsum. Die dritte Spalte

*Lösungsvorschläge* fasst die in den Artefakten angeführte Ideen, Lösungen und Appelle zusammen. Rund ein Drittel der Artefakte ( $n = 97$ ) sind durch Indikatoren markiert, die auf assoziatives Darstellen im Lernprozess hindeuten; die gestalterisch-künstlerische Stationen wurden also genutzt, um eine persönliche Sammlung beziehungsweise ein Mapping der mit dem Begriff *Mobility* in Verbindung gebrachten Objekten und Tätigkeiten darzustellen. Bei 85 Artefakten lassen sich zudem eindeutig Interdependenzen erkennen: beispielsweise wird ein Ist-Zustand dargestellt (verschiedene Vehikel in Bewegung) und gleichzeitig mit Symbolen (Pfeilen) auf die Auswirkung anderer Faktoren verwiesen (Emissionen & Umwelt). Bei 25 Artefakten sind zudem eindeutige Lösungsvorschläge, innovative und kreative Ideen erkennbar. Auffallend und am intensivsten vertreten waren Lösungsvorschläge, die auf Eigenverantwortung hinweisen. So wurde beispielsweise das Thema *Begrünung* mehrfach aufgegriffen und neuartige Vehikel mit Kräutergärten auf den Dächern dargestellt. Die Artefakte thematisierten auch lebensnahe und ambivalente Situationen, beispielsweise den persönlichen Konsum, die Produktion von Gütern und Einflüsse auf die Umwelt: So zeigt ein Artefakt beispielsweise ein Straßennetz, eine Routeneinzeichnung auf einer Karte und eine Einkaufstasche, umgeben von gerodeten Wäldern. Ein weiteres Werk zeigt ein Rad-ähnliches Objekt, das bei Betätigung der Pedale Energie erzeugt. Weitere Ankerbeispiele thematisieren alternative Lebensformen, beispielsweise auf anderen Planeten oder Unterwasserwelten. Künstlerische und kulturelle Elemente zeigten sich vor allem durch Schilder, die Schüler\*innen sowohl analog als auch digital gestalteten. Dabei kamen vermehrt Kontrollorgane, Polizeivehikel sowie Belohnungs- und Strafsysteme (zumeist symbolisch und verbal) zum Ausdruck. Des Weiteren wurden kulturelle Instanzen dargestellt, beispielsweise die Secession in Wien, Theaterbühnen oder auch Street-Art.

### 2.2.2 Schriftliche Äußerungen der Schüler\*innen

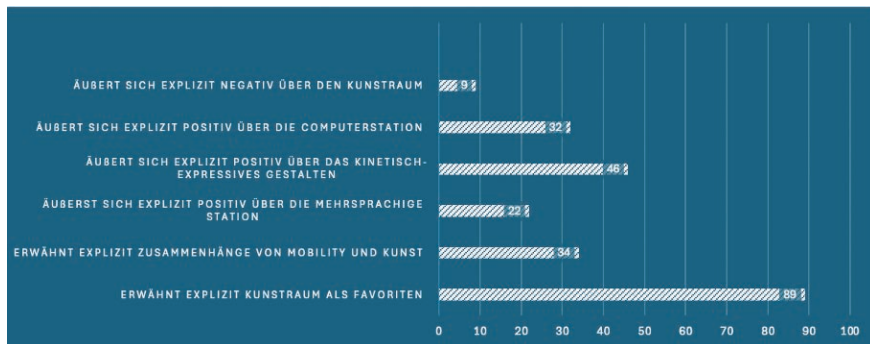
Das Feedback der teilnehmenden Schüler\*innen wurde unmittelbar am Ende des Aufenthalts im Kunstlabor erhoben. Hierfür zeichneten die Schüler\*innen ihren Handumriss auf (Bezugsherstellung). Jedem Finger wurde anschließend ein Satzanfang zugeteilt, der von den Schüler\*innen schriftlich vervollständigt wurde. Die Sätze lauten dabei: (1) Das hat mir am besten gefallen, (2) Das hat mir nicht gefallen, (3) Das kann man verbessern, (4) Das nehme ich mit, (5) Dafür bräuchte ich mehr Zeit. Insgesamt wurden 154 Feedbacks erhoben,

die Aussagen wurden anschließend durch Kategorienbildung nach Mayring fünf großen Bereichen zugeordnet (siehe Übersicht 5). Folgende Tabelle zeigt exemplarisch pro Kategorie einzelne Schüler\*innenaussagen:

Das hat mir am besten gefallen:	Das hat mir nicht gefallen:	Das kann man verbessern:	Das nehme ich mit:	Dafür bräuchte ich mehr Zeit:
<p>Teamarbeit war toll.</p> <p>Dass unser Plakat aufgehängt wurde.</p> <p>Computerkunst.</p> <p>Straßennetz designen mit Klebeband.</p> <p>Mobility-Ausstellung &amp; Besser als Schule.</p> <p>Kunst und Dynamik und Bewegung: Kinetismus.</p> <p>Das Reden mit der Architektin.</p> <p>Die Station, wo ich in meiner Sprache etwas tun konnte.</p>	<p>Ohne Erklärung arbeiten.</p> <p>Schildstation, weil wir das schon gemacht haben.</p> <p>Es war zu laut.</p> <p>Die Werkstücke musste ich dalassen.</p> <p>Dass wir nur einmal hierherkommen.</p> <p>Ich konnte nicht alles machen.</p>	<p>Kunstabteilung: Dinge mit nach Hause nehmen.</p> <p>Mehr Dinge machen.</p> <p>Ich bräuchte mehr Zeit für die Kunst und kreativen Sachen.</p> <p>Mehr Pausen einbauen.</p> <p>Bestimmen, wie lange jeder bei einer Station bleiben darf.</p>	<p>Das nehme ich mit: kreativ sein.</p> <p>Ich habe mitgenommen, dass man mit Kreativität lernen kann.</p> <p>Kunst und Wissenschaft ist kein Widerspruch.</p> <p>Dass ich beim Lernen kreativ und mit Kunst gestalten kann.</p> <p>Mit Kunst ist alles einzigartig und eigenartig.</p>	<p>Fahrt mit dem Metall-Roller.</p> <p>Durch Kunst beim Lernen austoben.</p> <p>Länger bei den Stationen malen und zeichnen.</p> <p>Beim Computer malen und Schilder machen.</p> <p>Die Station mit den vielen Sprachen.</p>

Übersicht 5: Auswahl von schriftlichen Schüler\*innenaussagen beim Fünf-Finger-Feedback nach Phase 3 des Cultural Collisions 2024 (Quelle: eigene Darstellung)

Die folgende Grafik zeigt eine qualitative Zuordnung der Schüler\*innenäußerungen in fünf Großkategorien, die ergänzend zu den Artefakten in der anschließenden Zusammenfassung und Analyse miteinbezogen werden:



Übersicht 6: Zuordnung der schriftlichen Äußerungen der Schüler\*innen nach Phase 3 (n = 154) pro Kategorie (Quelle: eigene Darstellung)

### 3 Zusammenfassung und Diskussion

Im aktuellen Bildungsdiskurs werden interdisziplinäres und aktives Lernen betont; dies wurde im vorliegenden Beitrag mit und durch das Zusammenspiel von Kunst und Wissenschaft aufgegriffen und institutionsübergreifend durch interaktive Lern- und Erfahrungsformate realisiert, wobei vor allem der gestalterische Aspekt im Vordergrund stand. Ein weiteres konkretes Ziel lag darin, die interaktiv erstellten Schüler\*innenartefakte des diesjährigen Kunst- und Wissenschaftsvermittlungsformats *Cultural Collisions* zu analysieren beziehungsweise aufzuzeigen, dass neben dem Verstehen (epistemologische Kompetenz), der Interpretation (hermeneutische Kompetenz) auch nachhaltig das Methodenrepertoire der Lösungskompetenzen durch eine nachhaltige Kunstpädagogik gefördert werden. Dies wurde durch den [A+]-Ansatz bei unterschiedlichen gestalterischen und interaktiven Lernszenarien verdeutlicht. Das Kunstwerklabor bei Cultural Collisions wurde von den Schüler\*innen in der darauffolgenden Feedback-Phase besonders stark und positiv hervorgehoben. Dabei thematisierten die Schüler\*innen vor allem das Thema der Begrünerung im öffentlichen Verkehr; mehrfach aufgegriffen wurde auch das Thema erneuerbarer Energie durch innovative Vehikel. Weitere Beispiele präsentieren alternative Lebensformen, etwa auf anderen Planeten. Auch künstlerisch-kulturelle Elemente traten durch Verkehrsschilder und Hinweistafeln hervor, die sowohl analog als auch digital gestaltet wurden. Aufgrund der Thematisierung eines Status quo, diverser Lösungsvorschläge und Appelle deuten die Schüler\*innenartefakte darauf hin, dass die Lernenden unterschiedliche Aspekte erfolgreich in Verbindung gebracht und unterschiedliche Interdependenzen überdacht haben. An dieser Stelle sei vor allem der Aspekt der Inklusion erwähnt: so wurden beispielsweise Vehikel und Rampen bei Straßennetzgestaltungen für beeinträchtigte Menschen gestaltet. Aber auch soziale Themen wie Rassismus, Social Media, Influencer\*innen und Fake News fanden sich in den Artefakten wieder. Erwähnenswert ist zudem, dass bei den im Kunstlabor entstandenen Artefakten auch abstrakte und metaphorische Aspekte mit dem Begriff *Mobility* assoziiert wurden. So wurden beispielsweise Musik, verschiedene Kulturveranstaltungen, kunsthistorische Begriffe oder Muster dargestellt. Zudem wurde der Einbezug der persönlichen Biografie (mehrsprachige Station) seitens der Schüler\*innen als besonders beliebt hervorgehoben. Der Selbstbezug und die in Kapitel 1–2 angeführten motivationalen Vorteile einer nach-

haltigen Kunstpädagogik werden durch schriftliche Schüler\*innenaussagen, das explizite Erwähnen über den Austausch mit Expert\*innen vor Ort („Das Reden mit der Architektin“), oder aber die Tatsache, dass wertschätzend mit den Tätigkeiten und Artefakten umgegangen wurde („Dass unser Plakat aufgehängt wurde“) hervorgehoben. In Bezug auf Kunst, Wissenschaft und die holistische Erarbeitung des Lerngegenstandes bestätigen schriftliche Aussagen der Schüler\*innen ein erfolgreiches Zusammenwirken: „Ich habe mitgenommen, dass man mit Kreativität lernen kann.“, oder „Kunst und Wissenschaft ist kein Widerspruch.“ oder „Mit Kunst ist alles einzigartig und eigenartig.“ Auffallend ist zudem, dass neben den positiven Äußerungen zum Kunstlabor bei den Verbesserungsvorschlägen Schüler\*innen häufig mehr Zeit und Ressourcen erwähnten, um eben jene Aufgaben länger und ausführlicher erleben zu können. So betont ein Lernender explizit: „Ich bräuchte mehr Zeit für die Kunst und kreativen Sachen.“ Zusammenfassend ist zudem zu betonen, dass es sich um die Erhebung einer Momentaufnahme in einem pädagogischen Experiment handelt; inwieweit Zusammenhänge zwischen Kunst und Wissenschaft tatsächlich erfasst wurden, ist aufgrund der Stichprobe nicht abschließend beschreibbar. Die Limitation der Aussagen beziehungsweise der Analyse der Artefakte mindert jedoch keineswegs das in Kapitel 1–2 angeführte Prinzip des prozessorientierten Erlebens im gestalterischen Handeln. Hervorzuheben ist diesbezüglich auch die Tatsache, dass kaum negative schriftliche Aussagen in Bezug auf das Kunstlabor getätigt wurden (n = 9), wobei eine Begründung nicht erfolgte beziehungsweise auch nicht eingefordert wurde. Konkretes Verbesserungspotenzial sahen Schüler\*innen beim Management der Stationen: „Bestimmen, wie lange jeder bei einer Station bleiben darf“. Somit hat das Best-Practise-Beispiel Cultural Collisions 2024 verdeutlicht, dass innovative und zeitgemäße Lernformen in Praxis und Forschung umgesetzt wurden; gestalterisches Handeln und multisensorisches Erleben ermöglichten den teilnehmenden Schüler\*innen neben dem Status-quo eine Bezugsherstellung und Involviertheit, welche die Imagination und den Selbstaussdruck anregen und zu verschiedenen innovativen Lösungsvorschlägen führt. Dies lässt sich aus den in den Artefakten thematisierten Objekten und Interdependenzen herleiten, beispielsweise bei den in Relation gesetzten Artefakten zum Thema Verkehr/Vehikel und Emissionen, Politik und Ökonomie oder Ökologie und persönlicher Konsum.

## 4 Ausblick

Die im Beitrag thematisierten Lernszenarien und im Kunstlabor entstandenen Artefakte im Zuge der Phase 3 des Cultural Collisions 2024 zeigten durch die Integration einer nachhaltigen Kunstpädagogik ihren multisensorischen, multimodalen, sinn-stiftenden und diversitätsschätzenden Charakter auf. Das Aufbrechen der Dichotomie von Subjektivem und Objektivem, was wiederum zu einer Pluralisierung von Wissensformen führen kann, wurde durch das gestalterische Handeln gefordert und gefördert. Auch das Zusammenspiel von Kunst (Hands-on-Stationen) und Wissenschaft (Inhalte multimodal und multisensorisch erfahren und gestalten) zeigten die Verwobenheit einzelner Bereiche beziehungsweise konkret die Inter- und Transdisziplinarität des diesjährigen Themas *Mobility* auf. Im Sinne des 4. Development Goal *Hochwertige Bildung* zeigt aus Schüler\*innenperspektive auf, dass eine einzelne Wissenschaft Probleme und Herausforderungen einzeln nicht lösen kann. Das Eröffnen von neuen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsfeldern wird durch das Verschmelzen künstlerischer Mittel mit forschendem Lernen ermöglicht. Schließlich sei hier im Ausblick das Potential und die Relevanz der *Third Mission* im Hochschulbereich anzuführen. Schulische und außerschulische Instanzen (beispielsweise Museen), externe Expert\*innen (beispielsweise Künstler\*innen, Wissenschaftler\*innen) und Lernende unterschiedlichen Alters widmen sich gemeinsam komplexen Inhalten, arbeiten aktiv an Lösungsprozessen, entwickeln durch gestalterisch-künstlerische Tätigkeiten ihr Wissen, ihre Kompetenzen und Haltungen bei einer multiperspektivischen und multimodalen Auseinandersetzung. Aus Lehrendenperspektive und dem Anspruch an Expertise unterschiedlichster Bereiche als unterrichtende Generalist\*innen stellt sich weiterführend die Frage, wie in Praxis und Forschung Lehrende methodisch-didaktisch und ressourcentechnisch begleitet werden können, um eine intensivere Integration einer Kunstpädagogik zur nachhaltigen Schulung der Literalität bei Schüler\*innen (Wissen, Können, Haltung) in effektiven Lern- und Erfahrungssettings zu ermöglichen.

## Literatur

Barberi, A., Danhel, F., Ballhausen, T., & Himpl-Gutermann, K. (2024). Editorial 04/2024: Digitalität, Produktion, Verantwortung. *Medienimpulse*, 63, 4.

- Ballhausen, T., Gindl, S., & Tauber, M. (2023). Curatorial companionship: A New Framework for Managing High-quality Digital Cultural Content and Data. *ER-CIM News*, 133, 33–34.
- BMBWF. (2023). Lehrplan Kunst und Gestaltung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- D'Ambrosio, U. (2019). *Humanity moving since pre-historic times to the future with creative STEAM. Promoting Language and STEAM as Human Rights in Education: Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics*, 163–175.
- European Commission. (2025). *A Competitiveness Compass for the EU*, Abrufbar unter: [https://commission.europa.eu/document/download/10017eb1--4722-4333-add2-e0ed18105a34\\_en](https://commission.europa.eu/document/download/10017eb1--4722-4333-add2-e0ed18105a34_en) (2025–02–18).
- Gibson, R., & Ewing, R. (2020). *Transforming the curriculum through the arts*. Springer International Publishing.
- Hoch, M. (2023). Cultural Collisions Vienna: A SciArtEdu HUB for Vienna. *Medienimpulse*, 61(2). Abrufbar unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/8000> (2024–12–01).
- Harrison, H. (2019). The Hidden and Essential Narrative: Language and Visual Art as Learning Tools in STEM. In *Promoting Language and STEAM as Human Rights in Education: Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics*, S. 201–222.
- Kim, W. C. & Mauborgne, R. (2023). *Beyond Disruption. Innovate and Achieve Growth Without Displacing Industries, Companies, or Jobs*. Boston, MA: Harvard Business Review Press.
- Kämpf-Jansen, H. (2021). Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. *Kontext Kunstvermittlung Kulturelle Bildung*, 9. Baden-Baden: Tectum.
- Laven, R. (2022). *Once Vienna was the Mecca of Visual Arts Education for Children: The (Re)Discovery of Franz Čížek*. In Garnet, D., & Sinner, A. (Eds.). (2022) *Living histories: Global conversations in art education*. Bristol and Chicago: Intellect Book.
- Laven, R. (2023). *Cultural engagement as a learning environment in the artistic encounter zone SPA\_LOW\_SKY*. *International Journal of education through art*, 19(1), 29–42. DOI: [https://doi.org/10.1386/eta\\_00116\\_1](https://doi.org/10.1386/eta_00116_1)
- Laven, R., & Savran, A. (2025). *Franz Čížek, Kunst & Bildung: Historische Ikonen machen ikonische Geschichte*. *Medienimpulse*, 63(2), 25 Seiten. <https://doi.org/10.21243/mi-02-25-06>
- Marmon, M. (2019). The emergence of the creativity in STEM: Fostering an alternative approach for Science, Technology, Engineering, and Mathematics Instruction through the use of the arts. In *STEAM Education: Theory and practice*, S. 101–115.

- Mehta, R., Keenan, S., Henriksen, D., & Mishra, P. (2019). Developing a rhetoric of aesthetics: The (often) forgotten link between art and STEM. In *STEAM Education: Theory and practice*, 117–141.
- Nanay, B. (2019). *Aesthetics*. New York, NY: Oxford University Press.
- Peez, G. (2015). *Evaluation ästhetischer Erfahrung und Bildungsprozesse: Beispiele zu ihrer empirischen Erforschung*. München: kopaed.
- Peez, G. (2022). *Einführung in die Kunstpädagogik*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Philipp, T., & Schmohl, T. (2021). *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Rheinberger, H.-J. (2020). *Experimentalität. Hans-Jörg Rheinberger im Gespräch über Labor, Atelier und Archiv*. Berlin: Kadmos.
- Savran, A., & Laven, R. (2024). Kunst und Gestaltung in Verknüpfung mit Medienbildung: Die gestalterische Tätigkeit im STEA+M-Unterricht in der Primarstufe. *Medienimpulse*, 62(2), 43 Seiten. <https://doi.org/10.21243/mi-02-24-14> (letzter Zugriff: 10.02.2025).
- Savran, A. (2024). Ästhetische Bildung und Kunstpädagogik im aktuellen Bildungsdiskurs: Das STEA+M-framework für innovative Erfahrungs- und Lernformate. *Medienimpulse*, 63(4), 34 Seiten. <https://doi.org/10.21243/mi-04-24-15> (letzter Zugriff: 10.02.2025).
- Savran, A., Himpf-Gutermann, K., & Steiner, M. (2023). Didaktische Ansätze in der MINT-Bildung: Fächerverbindende Aspekte am Beispiel von Educational Robotics. In C. Fridrich, B. Herzog-Punzenberger, H. Knecht, N. Kraker, P. Riegler, & G. Wagner (Eds.), *Forschungsperspektiven*, 15 (S. 55–77). Wien: LIT Verlag. Abrufbar unter: [https://doi.org/10.52038/978364351139\\_6](https://doi.org/10.52038/978364351139_6) (2025–08–30).
- Vella, R., & Pulè, M. (2022). *Who is it for? Art and social practice in a time of slow burn crisis*. Routledge Open Research, 1, 23.



# Methodenbeitrag



# Kurzanleitung zum qualitativen Forschen: Tipps für das Verfassen sowie Betreuen einer Masterarbeit

Gundula Wagner

## Zur Autorin

Gundula Wagner, HS-Prof. Dr., MEd., Pädagogische Hochschule Wien

Kontakt: [gundula.wagner@phwien.ac.at](mailto:gundula.wagner@phwien.ac.at)

## 1 Einleitung

Damit die erste qualitative Studie, die oftmals im Rahmen einer Masterarbeit verfasst wird, ihren Namen auch verdient und tatsächlich Forschungsergebnisse hervorbringt, dazu will der vorliegende Beitrag Hilfestellungen geben. Er richtet sich dabei in erster Linie an die Verfasser\*innen einer Masterarbeit, hat aber auch die Betreuer\*innen im Blick.

Für ein grundlegendes Verständnis von qualitativer Forschung werden wir uns zunächst mit allgemeinen wissenschaftstheoretischen Themen wie dem Forschungsgegenstand, der forschenden Haltung und dem zirkulären Forschungsprozess beschäftigen. Leser\*innen, die vor allem konkrete Tipps zur Planung sowie zum Verfassen ihrer Masterarbeit suchen, können auch erst ab Kapitel 6 einsteigen und nur bei Bedarf die jeweiligen Erklärungen in den eher wissenschaftstheoretisch ausgerichteten Kapiteln 2–5 nachlesen. Entsprechende Querverweise sind vorhanden.

## 2 Zielsetzung qualitativer Forschung

Beginnen wir zunächst damit, uns die Zielsetzung qualitativer Forschung vor Augen zu führen. Bei Gläser-Zikuda (2015) findet sich folgende Definition:

„Qualitatives Forschen ist der Versuch herauszufinden, wie Menschen einen Sachverhalt sehen, welche individuelle Bedeutung er für sie hat und welche Handlungsmotive in diesem Zusammenhang auftreten. Daraus werden Theorien konstruiert und Folgerungen für die Praxis gezogen“ (S. 119).

Übersetzt in ein entsprechendes Untersuchungsdesign bedeutet dies: Wir interviewen oder beobachten Personen und setzen uns zum Ziel, in ihren individuell berichteten Erfahrungen oder in ihrem gezeigtem Verhalten Gemeinsamkeiten zu entdecken. Dieses Vorgehen nennt man *induktiv*, d. h. man leitet aus den speziellen Erfahrungen der Personen in der Stichprobe Verallgemeinerungen für eine größere Zahl an Personen ab. Die Reichweite dieser Verallgemeinerungen, die man vereinfacht als Theorie<sup>1</sup> bezeichnen kann (Wagner 2023, S. 159), ist dabei von der Art der Stichprobe abhängig (siehe Kap. 6.4). Da in jeder Theorie implizit Hypothesen enthalten sind, findet man in der entsprechenden Methodenliteratur im Zusammenhang mit der Beschreibung qualitativer Forschung auch die Attribute *theorie- oder hypothesenbildend* (siehe z. B. Döring 2023, S. 66).

Allerdings sind sich Anfänger\*innen häufig nicht dessen bewusst, dass die Ergebnisse ihrer qualitativen Studie theoretische Annahmen darstellen, diese Annahmen aber nicht geprüft sind und man daher auch nicht von Tatsachen sprechen kann. Die Theorie- bzw. Hypothesenprüfung ist nämlich Aufgabe der quantitativen Forschung. Da Anfänger\*innen in der Regel Schwierigkeiten haben, zwischen Theorieentwicklung und -prüfung zu unterscheiden, sprechen wir hier besser von der *Hypothesenbildung* als Ziel qualitativer Forschung. Am Ende einer qualitativen Studie hat man also eine Vermutung (= Hypothese), wie sich etwas *möglicherweise* verhält, diese Vermutung ist aber nicht geprüft. Anregungen für eine wissenschaftstheoretisch korrekte Formulierung der Ergebnisdarstellung in qualitativen Studien finden sich in Kapitel 6.6.

### 3 Auswahl des Forschungsgegenstands

Die Definition der Zielstellung einer qualitativen Studie hat uns im letzten Kapitel vorschnell zu den Ergebnissen geführt. Naturgemäß beschäftigt Studierende aber vor allem die Frage, wie sie überhaupt zu einer Forschungsfrage

---

<sup>1</sup> Zur exakten Definition einer Theorie siehe z. B. Atteslander et al. (2023, S. 36).

kommen. Dies lässt sich nicht generell beantworten, in der berufsfeldbezogenen Forschung ist der Anlass aber zumeist ein *Problem*, das z. B. im Unterricht auftritt. Hilfreich ist daher, während der eigenen Unterrichtstätigkeit bzw. -reflexion Ausschau nach einer möglichen Forschungsfrage zu halten. Somit kommt der Tätigkeit der Unterrichtsreflexion plötzlich eine ganz neue Bedeutung zu. Sie kann uns nämlich tatsächlich helfen, eine mögliche Forschungsfrage zu identifizieren und ist damit eindeutig mehr als eine lästige Pflichtübung.

Haben wir eine mögliche Forschungsfrage identifiziert (für konkretere Anregungen siehe Kap. 6.1), müssen wir Überlegungen zur *empirischen Beantwortbarkeit* dieser Frage anstellen. Nicht empirisch zu beantworten ist die vermeintliche Forschungsfrage aus dem Exposee zu einer Masterthesis, die da lautet: „Welche Funktionen erfüllen Mentor\*innen im Lehrberuf sowohl in Bezug auf die Pädagogisch-Praktischen Studien als auch im Rahmen des Berufseinstiegs?“<sup>2</sup> Diese Frage ist vergleichbar mit der Frage nach der Kenntnis der zehn Baderegeln. In beiden Fällen handelt es sich um eine Wissensfrage, die sich entweder aus dem Gedächtnis oder anhand entsprechender Unterlagen beantworten lässt. Eine Masterarbeit über die Funktionen von Mentor\*innen wäre also eine reine Abschreibübung aus Strategiepapieren etc., wie sie im Rahmen vorwissenschaftlicher Arbeiten zulässig ist, nicht aber im Zusammenhang einer qualitativen Studie. Empirische Forschung bedeutet nämlich, dass wir aus den *Erfahrungen* von Personen wissenschaftliche Erkenntnis gewinnen wollen (Wagner 2023, S. 156). Zu einer qualitativen Studie gehört also, dass wir Personen in einem Interview von ihren Erfahrungen und Einschätzungen berichten lassen oder ihre konkreten Erfahrungen in bestimmten (Unterrichts-)Situationen beobachten. Auch Tagebucheinträge oder Chatnachrichten sind eine Möglichkeit, etwas über die Erfahrungen von Personen zu erkunden. Wenn wir uns nun die vermeintliche Forschungsfrage zum Thema Mentoring oben nochmals ansehen, müssten wir diese in Richtung „Wie erleben Mentor\*innen den Mentoring-Prozess und welche Vor- bzw. Nachteile benennen sie?“ umformulieren.

Ein wichtiges Kriterium qualitativer Forschung ist außerdem die größtmögliche *Offenheit* gegenüber dem Forschungsgegenstand (Gläser-Zikuda

---

<sup>2</sup> Zitate aus Arbeiten von Studierenden, die als Beispiele für entsprechende Fehler dienen, enthalten aus Gründen des Datenschutzes keine Autor\*innenhinweise.

2015, S. 120), die sich in offenen Forschungsfragen (Wie ist...?) sowie einer möglichst offenen Betrachtung bzw. Beschreibung des Forschungsgegenstands<sup>3</sup> ausdrückt. Eine häufige Fehlerquelle in diesem Zusammenhang ist nun, dass Anfänger\*innen bereits Vermutungen in die vermeintlich qualitative Forschungsfrage verpacken. So steckt in der Forschungsfrage „Welchen Einfluss nehmen digitale Medien auf die Entwicklung der Handschrift bei Volksschüler\*innen?“<sup>2</sup> die Hypothese, *dass* digitale Medien einen Einfluss nehmen. Sie ist damit keine offene qualitative Forschungsfrage, sondern bereits eine hypothesenprüfende, quantitative Fragestellung.

#### 4 Eine forschende Haltung einnehmen

Eine forschende Haltung einzunehmen bedeutet, sich möglichst *objektiv* und *kritisch* dem Forschungsgegenstand zu nähern. Dass dies für Anfänger\*innen nicht so leicht ist, zeigen die folgenden Beispiele aus Masterarbeiten. Hier begründen Studierende entweder die Auswahl des Forschungsgegenstands oder weisen auf die Bedeutung bzw. Qualität ihrer Ergebnisse hin:

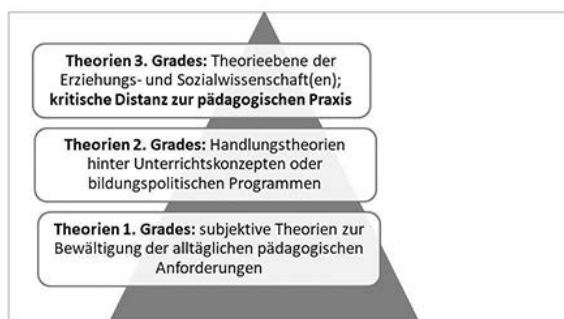
- „Eine gut ausgebildete Schulleitung ist sich der *Notwendigkeit* der Begabungsförderung in allen Klassen bewusst.“<sup>2</sup>
- „Die *Stärken* der Reformpädagogik wurden für eine pädagogische Neugestaltung genutzt.“<sup>2</sup>
- „Naturerfahrungen, wie sie aus Sicht der Umweltpädagogik gefordert werden, sind in unserer heutigen *Zeit unerlässlich*.“<sup>2</sup>
- „Tiergestützte Pädagogik ist eine *wertvolle* Ergänzung des Unterrichts in Integrationsklassen.“<sup>2</sup>
- „Wie die Ergebnisse gezeigt haben, ist die Digitalisierung im Klassenzimmer ein *Gebot der Stunde*.“<sup>2</sup>

Es ist eindeutig erkennbar, dass hier Bewertungen aufgrund von Weltanschauungen und/oder Alltagstheorien stattgefunden haben. Und das ist so ziemlich genau das Gegenteil einer forschenden Haltung. Diese verlangt nämlich, dass wir unsere Einstellungen und Werthaltungen dem Forschungsgegenstand gegenüber möglichst beiseiteschieben. Eine forschende Haltung wird auch oft

---

<sup>3</sup> Die Beschreibung des Forschungsgegenstandes wird in Einführungen zur qualitativen Forschung auch oftmals als deren Zielsetzung angegeben. Hierbei handelt es sich um eine verkürzte Darstellung.

als *Hinaustreten* aus der Situation beschrieben oder es wird das Bild der *Vogelperspektive* verwendet, aus der man auf den Forschungsgegenstand blicken sollte. Von uns Forschenden wird also ein *Perspektivenwechsel* von alltäglichen und/oder wertenden Erklärungen hin zu einer kritischen, neutralen Position verlangt, aus der wir nach Erklärungen suchen sollen.



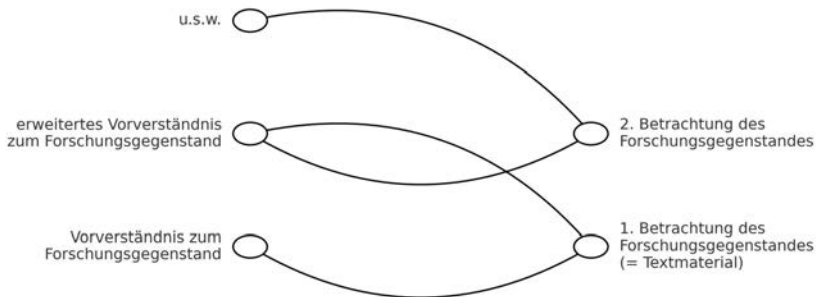
Übersicht 1: Die drei Theorieebenen nach Weniger (1929/1990 zit. nach Coriand 2017) (Quelle: eigene Darstellung)

Dieser Perspektivenwechsel lässt sich anhand von Wenigers (1929/1990; zit. nach Coriand 2017, S. 67–70) drei Theorieebenen gut erklären (siehe Übersicht 1): Die Garantie, dass wir uns möglichst neutral dem Forschungsgegenstand nähern, haben wir nur auf der Ebene von wissenschaftlichen Theorien. Weniger (ebd., S. 69f.) spricht von Theorien *dritten Grades*, zu denen im Bildungsbereich v. a. erziehungswissenschaftliche Theorien (Bildungs-, Schul-, Unterrichtstheorien etc.), ebenso wie psychologische Theorien (Lern-, Motivations-, Persönlichkeitstheorien etc.) oder soziologische Theorien (Milieu-, Habitus-, Interaktionstheorien etc.) zählen. Sowohl unsere subjektiven Theorien über Unterricht (z. B. Im offenen Unterricht kann die Lehrkraft allen Schüler\*innen gerecht werden) als auch sogenannte Handlungstheorien enthalten Werturteile. Zu den Handlungstheorien zählen Unterrichtskonzepte wie die Reformpädagogik, die Begabungsförderung, die Inklusion, das Blended Learning etc., die oftmals einer Reformabsicht entstammen und in der öffentlichen Wahrnehmung als ein „guter Ansatz“ (Coriand 2017, S. 69) bewertet werden. Diese Bewertung, wie sie auch in den oben zitierten Beispielen deutlich wird, widerspricht jedoch einer forschenden Haltung, die nach einem neutralen Blickwinkel aus der Perspektive der dritten

Theorieebene verlangt. Ein konkretes Beispiel für den notwendigen Perspektivenwechsel zu Beginn des Forschungsprozesses findet sich in Kap. 6.2.

## 5 Der zirkuläre Forschungsprozess

Während man in einem quantitativen Untersuchungsdesign zur Beantwortung der Forschungsfrage zielstrebig nach vorne geht, bewegt man sich in der qualitativen Forschung im Krebsgang auch seit- oder rückwärts. Eleganter formuliert heißt es bei Döring: „Im qualitativen Paradigma wird üblicherweise ein zirkulärer bzw. spiralförmiger und bewusst wenig strukturierter Forschungsprozess realisiert [...]“ (2023, S. 32). Das Bild des Zirkels oder der Spirale entstammt dem *hermeneutischen Zirkel*, der nach Mayring (2002, S. 29f.; 2010) zu einer der wesentlichen Säulen einer qualitativen, forschenden Haltung zählt. Dieser Zirkel beginnt bei einem Vorverständnis, das wir als Forschende mitbringen. Zunächst unterziehen wir dieses Vorverständnis einem Perspektivenwechsel (siehe Kap. 4) und erweitern es anschließend in der ersten Betrachtung des Forschungsgegenstands<sup>4</sup> bzw. in der Auseinandersetzung mit ihm. Danach haben wir ein erweitertes Vorwissen, mit dem wir unseren Gegenstand ein zweites Mal betrachten (= Zirkel oder Rückkoppelungsschleife), was uns zu einem nochmals erweiterten Verständnis dem Forschungsgegenstand gegenüber führt usw. (siehe Übersicht 2).



Übersicht 2: Grafische Darstellung des hermeneutischen Zirkels (Quelle: eigene Darstellung)

<sup>4</sup> Der Forschungsgegenstand liegt in der qualitativen Forschung zumeist in Form eines transkribierten Interviews vor, welches wir verstehen und interpretieren müssen. Deshalb spricht man anstelle des Forschungsgegenstandes auch oft vom *Textmaterial* und anstelle des Gegenstandsverständnisses vom *Textverständnis*.

## 5.1 Die Rückkoppelungsschleifen

Wesentliches Kennzeichen des hermeneutischen Zirkels sind also die Rückkoppelungsschleifen zwischen der Betrachtung des Forschungsgegenstands und dem sich ständig *erweiternden Vorwissen* über den Forschungsgegenstand. Dieses sich erweiternde Vorwissen sollte unmittelbar ins Untersuchungsdesign zurückfließen. Das bedeutet, an jedem Punkt des Untersuchungsdesigns ändert sich unser Wissen über den Forschungsgegenstand und es sind daher auch Änderungen des Designs möglich. Solche Rückkoppelungsschleifen im Untersuchungsdesign begegnen uns in der qualitativen Forschung bei der Erstellung eines Leitfadens für ein Interview (siehe Kap. 6.3), bei der Zusammenstellung einer Stichprobe (siehe Kap. 6.4) und insbesondere bei der Dateninterpretation (siehe Kap. 6.5). Zu einem besseren Verständnis der Rückkoppelungsschleifen in der qualitativen Forschung wird hier nochmals der Vergleich mit der quantitativen Forschung angestellt: In einem quantitativen Untersuchungsdesign wird die zu untersuchende Stichprobe vorab definiert und ausgewählte Fragebögen bzw. die darin enthaltenen Fragestellungen werden während der Befragung nicht geändert. In einem qualitativen Design können wir hingegen an jedem der gerade aufgezählten Punkte Änderungen vornehmen.

Ein konkretes Beispiel für eine Rückkoppelungsschleife in der qualitativen Forschung ist das *Theoretical Sampling*. Gemeint ist damit eine von mehreren Arten der Stichprobenziehung in der qualitativen Forschung:

„Hier ist zu Beginn der Untersuchung noch nicht festgelegt, welche Personen relevante Informationen liefern können. Es wird mit der Befragung einer mehr oder weniger willkürlich ausgewählten Person begonnen und aus den Ergebnissen ermittelt, welche anderen Personen weitere Informationen zur Verfügung stellen könnten“ (Petrucci & Wortz 2007).

Allerdings ist das Theoretical Sampling für Anfänger\*innen nicht leicht. Es bedeutet nämlich, dass wir Datenerhebung und Datenanalyse parallel ablaufen lassen müssen<sup>5</sup>. Weil diese Herangehensweise bei Anfänger\*innen leicht zu *Überforderung* führt, wird in Kap. 6.4 empfohlen, Datenerhebung und Datenanalyse getrennt im Sinne einer deduktiven Stichprobenziehung zu betreiben.

---

<sup>5</sup> Nur, wenn wir unser erstes Interview, sofort nachdem wir es geführt haben, transkribieren und auswerten, können wir die Ergebnisse unmittelbar in die weitere Stichprobenerstellung einfließen lassen.

Da die Rückkoppelungsschleifen aber andererseits *wesentliche Bestandteile* qualitativer Forschung sind, werden sie für Anfänger\*innen eher im Bereich der Erstellung eines Leitfadens (siehe Kap. 6.3) oder im Bereich der Datenauswertung (siehe Kap. 6.5) empfohlen. Nach Absprache mit der Betreuung können die Rückkoppelungsschleifen stark reduziert werden; wird im Studiendesign aber weitgehend linear vorgegangen, wäre dies *unbedingt* in den Limitationen anzumerken. Diese finden sich am Ende einer jeden Studie und geben Auskunft über die Einschränkungen der Ergebnisse (siehe Kap. 6.6).

## 5.2 Die Auswertungsmethode

Unter einer Auswertungsmethode wird in der Sozialforschung ein *regelgeleitetes Vorgehen* definiert, bei dem klar festgelegt ist, wie Daten analysiert werden, um zu Ergebnissen zu kommen. In der qualitativen Forschung sind die bekanntesten Methoden die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, die dokumentarische Methode nach Bohnsack, die Grounded Theory nach Glaser und Strauss und die Objektive Hermeneutik nach Oevermann (Paseka 2009, S. 147f.). Diese eben genannten Methoden geben mehr oder weniger genaue Regeln vor, wie bei der Auswertung vorzugehen ist und unterscheiden sich z. T. erheblich voneinander. Genaue Erklärungen zu den einzelnen Auswertungsmethoden kann die vorliegende Kurzanleitung nicht leisten, wir wollen uns aber das Grundprinzip qualitativer Auswertungsmethoden ansehen.

Qualitative Forschung ist laut Paseka (2009, S. 145) eine „Textwissenschaft, weil die Basis für die interpretative Arbeit Texte sind“. Diese Texte entstehen durch die Transkription von Interviews oder von Videoaufzeichnungen und sollen im Anschluss interpretiert werden. Ziel der Interpretation ist eine *Mustererkennung* v. a. auf einer semantischen Ebene vergleichbar mit einer Gedichtinterpretation. Beim sog. *Kodieren* wird das Textmaterial in sinnvolle Analyseeinheiten (z. B. Satz, Absatz, Sinneinheit) unterteilt und Kategorien zugeordnet (Döring 2023, S. 589). Wird das Textmaterial anhand *vorab definierter* Muster analysiert, spricht man von einer *deduktiven* Vorgehensweise. Entdeckt man im Textmaterial *neue* Muster, handelt es sich um *induktive* Kategorienbildung. Das Grundprinzip des Kodierens lässt sich anhand von Memory-Kärtchen aus dem gleichnamigen Spiel sehr einfach üben:

- Werden beliebig aufgedeckte Memory-Kärtchen zu *vorab festgelegten* Kategorien zugeordnet, spricht man von Deduktion.

- Werden aus beliebig aufgedeckten Memory-Kärtchen Kategorien gebildet, wie sie nach dem Aufdecken sinnvoll erscheinen, also werden die Kategorien *am Material festgelegt*, spricht man von Induktion.

Leichter ist für Anfänger\*innen eine deduktive Vorgehensweise, weil sie deutlich mehr Struktur bietet. Dadurch entspricht sie zwar nicht so sehr dem eigentlichen Ziel der Offenheit in der qualitativen Forschung, wie es der induktive Schluss tut, kommt aber z. B. in der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) zur Anwendung: „Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter *vorher festgelegten* Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (S. 65, Herv. d. Verf.). Nach Fridrich (2009) ist die qualitative Inhaltsanalyse „relativ leicht erlernbar“ (S. 169), weshalb sie für das Auswerten im Rahmen einer Masterarbeit hier ausdrücklich empfohlen wird (siehe Kap. 6.5). Das Aufspüren von induktiven Kategorien ist deutlich schwieriger und sollte bei einer Masterarbeit nicht unbedingt verpflichtend verlangt werden.

Im Sinne eines zirkulären Forschungsprozesses ist das Material in Form von Rückkoppelungsschleifen mehrfach zu überarbeiten (Preiser 2017). Dabei ist der gesamte Auswertungsprozess entsprechend zu *dokumentieren*, d. h. die Auswertung der qualitativen Daten und die interpretatorischen Schlüsse müssen *transparent* aufgezeigt werden, um die *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* (Döring 2023, S. 768) für die jeweiligen Leser\*innen zu gewährleisten (siehe Kap. 6.5).

## 6 Praktische Tipps für die Masterarbeit

Nachdem wir uns in den letzten Kapiteln mehr aus einer wissenschaftstheoretischen Perspektive mit qualitativer Forschung beschäftigt haben, wollen wir uns nun eher praktisch mit der *Durchführung* und der *Dokumentation* einer solchen Studie auseinandersetzen.

### 6.1 Forschungsfrage in der Einleitung konkretisieren

Wie in Kap. 3 thematisiert wurde, ist der Anlass zur Forschung zumeist ein *Problem*, das im Unterricht auftritt. Beispielsweise könnte uns im Rahmen von Unterrichtshospitationen auffallen, dass der Projektunterricht in verschiedenen Klassen unterschiedlich gut funktioniert. Daraus ließe sich die For-

schungsfrage ableiten, welche Vorstellungen Lehrkräfte über das Gelingen von Projektunterricht haben. Ein weiterer Weg, zu einer Fragestellung zu kommen, ist ein *Auftrag zur Evaluation*. Eine Schulleitung könnte z. B. den Wunsch äußern, gerne wissen zu wollen, was die Eltern an dem betreffenden Schulstandort unter einer begabungsfördernden Lernumgebung verstehen. Diese Frage könnten wir aufgreifen und mit der Schulleitung vereinbaren, eine Masterarbeit zu diesem Thema zu verfassen. Eine dritte Möglichkeit wäre, bereits vorhandenes Datenmaterial, also bereits transkribierte Interviews einer anderen Masterarbeit aus dem Blickwinkel einer *neuen* Fragestellung zu untersuchen. In diesem Fall spricht man von einer *Sekundäranalyse*. In jedem Fall ist *eine* Forschungsfrage ausreichend, deren Beantwortung die Zielstellung der Masterarbeit ist. Ob dies gelungen ist, ist in der Diskussion der Ergebnisse eindeutig festzuhalten (siehe Kap. 6.6).

Schon bei der Auswahl der Forschungsfrage sollten wir auf eine möglichst objektive und neutrale Haltung zum Forschungsgegenstand achten (siehe Kap. 4). Dies erleichtert uns den Perspektivenwechsel von der praktizierenden zur forschenden Lehrperson ungemein. Sind wir also große Fans der Begabungsförderung, der Montessori-Pädagogik oder der tiergestützten Pädagogik etc., ist es nicht günstig, eine Forschungsfrage aus diesem Bereich zu wählen. Unsere Begeisterung wird es uns schwer machen, die geforderte neutrale Haltung einzunehmen. Gleiches gilt natürlich für Themen, denen wir ablehnend gegenüberstehen.

Betrachten wir nun den formalen Aufbau einer Masterarbeit, so dient die Einleitung bzw. *Problemstellung* dazu, den Anlass einer Studie zu schildern und die Forschungsfrage zu konkretisieren. Indem wir die Problemstellung darlegen, die ihren Ursprung zumeist in einem praktischen Problem oder auch einer bildungspolitischen Zielsetzung hat, dürfen wir Theorien ersten und zweiten Grades verwenden (siehe Kap. 4). Mit Beginn des nächsten Kapitels unserer Masterthesis sollten wir aber den Perspektivenwechsel zu Theorien dritten Grades vollzogen haben und nur mehr aus diesem Blickwinkel heraus argumentieren. Ein konkretes Beispiel für einen solchen Perspektivenwechsel folgt im nächsten Kapitel.

## 6.2 Vorwissen generieren und Theorieteil verfassen

Der in Kap. 4 beschriebene Perspektivenwechsel, in dem wir unser Vorverständnis zum Forschungsgegenstand generieren und in ein Vorwissen auf der dritten Theorieebene transformieren, findet – bezogen auf das Inhaltsverzeichnis einer Masterarbeit – zwischen dem Einleitungskapitel und dem ersten theoretischen Kapitel statt. In der Einleitung zu einer Studie dürfen wir noch mit Qualitätskriterien, Lehrplänen oder UN-Richtlinien wie den Sustainable Development Goals etc. argumentieren, im Theorieteil einer Masterarbeit nur mehr anhand wissenschaftlicher Theorien. Der Perspektivenwechsel findet also zwischen den Kapiteln statt, weshalb es nicht leicht ist, diesen an einem Beispiel zu beschreiben. Wir wollen es hier trotzdem versuchen:

In Kap. 6.1 ist uns soeben die Forschungsfrage begegnet, was Eltern unter einer *begabungsfördernden Lernumgebung* verstehen. Vorweg: Dieser Begriff ist ein rein bildungspolitischer, die wissenschaftliche Literatur kennt ihn nicht. In der Vorbereitung auf die Interviews mit den Eltern, könnten wir uns in einem ersten Schritt natürlich überlegen, was wir selbst unter einer begabungsfördernden Lernumgebung verstehen. Jeder von uns kann diese Frage wahrscheinlich aufgrund seiner oder ihrer eigenen Schulerfahrungen und Werthaltungen beantworten. Dabei bewegen wir uns aber auf der Ebene einer subjektiven Theorie oder einer Theorie ersten Grades (siehe Übersicht 1). Diese Rolle überlassen wir in unserer Studie den Interviewpartner\*innen, also hier den Eltern, aus deren Erfahrungen wir gemäß der empirischen Forschung neue Erkenntnisse ziehen möchten. Unsere Rolle ist die der Forschenden, die sich möglichst neutral dem Forschungsgegenstand nähern sollen. Wir müssen uns in der Vorbereitung auf die Interviews daher ein wissenschaftliches Vorwissen über förderliche Lernumgebungen aneignen. Dieses finden wir aber nicht in Texten über die Begabungsförderung, denn, wie wir bereits aus Kap. 4 wissen, steht dahinter eine Handlungstheorie und somit Theorie zweiten Grades, die Werthaltungen beinhaltet. Deshalb wäre es nicht zielführend, Definitionen einer begabungsfördernden Lernumgebung aus Kriterienkatalogen zur Qualitätssicherung, UN-Richtlinien, Lehrplänen oder Erlässen abzuschreiben. Im Rahmen unseres Perspektivenwechsels müssen wir also weiterrecherchieren, bis wir auf eine Theorie dritten Grades stoßen, anhand derer sich eine begabungsfördernde Lernumgebung wissenschaftlich neutral definieren lässt.

Als Beispiel dient uns hier die Masterarbeit von Reisinger (2020), die sich mit dem schon genannten Thema zur Vorstellung von Eltern über eine begabungsfördernde Lernumgebung beschäftigte. Von ihrer Betreuung wurde Reisinger zu Recherchen über passende Theorien dritten Grades angehalten und wählte schlussendlich die *Selbstbestimmungstheorie* nach Deci und Ryan (1993) als wissenschaftliche Grundlage ihrer Studie. In dieser Theorie wird eine motivierende (= fördernde) Lernumgebung durch das Erleben von Kompetenz, Autonomie und Klassenzugehörigkeit definiert. Nach der Beschäftigung mit dieser Theorie hatte bei Reisinger (2020) ein Perspektivenwechsel stattgefunden. Sie definierte eine begabungsfördernde Lernumgebung nun nicht mehr anhand bildungspolitisch gefärbter Vorstellungen, sondern ihr Vorverständnis entsprach jetzt den Kriterien einer Theorie dritten Grades. Im Idealfall hat auch bei uns nach Verfassen der Problemstellung einer Masterarbeit ein solcher Perspektivenwechsel stattgefunden und wir könnten beginnen, den Theorieteil zu verfassen.

Bei Reisinger (2020) findet sich im Theorieteil also eine Definition einer begabungsfördernden Lernumgebung anhand der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993). Die drei Punkte dieser Theorie, nämlich das Erleben von Kompetenz, Autonomie und Klassenzugehörigkeit, bilden dabei die Unterkapitel des Theorieteils als auch später die *deduktiven Kategorien* für die Erstellung des Leitfadens (siehe Kap. 6.3) sowie für die Auswertung des Datenmaterials (siehe Kap. 6.5).

### 6.3 Leitfaden erstellen

Wir wissen bereits, dass die Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand ein wesentliches Kriterium qualitativer Forschung ist (siehe Kap. 3). Profis bedienen sich daher gerne *narrativer Interviews*, in denen dem Gegenüber eine anregende Eingangsfrage gestellt wird, die einen Erzählprozess anregen soll, der nur durch gelegentliches Nachfragen der Interviewenden in Gang gehalten wird. Narrative Interviews laufen daher wenig strukturiert ab und es ist kaum möglich sich darauf vorzubereiten, weshalb sie für Anfänger\*innen nicht zu empfehlen sind. Im Rahmen einer Masterarbeit wird daher zu Leitfadeninterviews geraten.

„Der Leitfaden stellt das zentrale Scharnier zwischen der Forschungsfrage und dem Erkenntnisgewinn dar. Er dient dazu, die Fragebereiche

der Leitfrage aufzugliedern, relevante Themengebiete aufzugreifen und zu systematisieren. [...] Die Erstellung des Leitfadens erfolgt aus einer Mischung von Deduktion und Induktion“ (Reinders 2015, S. 103).

Mit *Deduktion* ist gemeint, dass die allgemeine Forschungsfrage durch das theoretische Vorverständnis in Themengebiete untergliedert und mögliche Frageschwerpunkte (= Kategorien) für das Interview identifiziert werden. Bezogen auf unser Forschungsbeispiel zu den Vorstellungen von Eltern über eine begabungsfördernde Lernumgebung, haben wir drei deduktive Kategorien, denen in unserem Leitfaden drei Fragen nach der *Kompetenz*, *Autonomie* und *Klassenzugehörigkeit* von Schüler\*innen entsprechen. Aber Achtung: Wir dürfen unser theoretisches Vorwissen *nicht* direkt in die Leitfragen verpacken, das widerspricht der Offenheit in der qualitativen Forschung (siehe Kap. 3). Nach Helfferich (2011) müssen wir uns daher fragen: „Sind die Fragen so formuliert, dass Erzählpersonen auch völlig andere Zusammenhänge berichten können als erwartet? Oder werden mit der Frageformulierung implizit oder explizit Vorstellungen vermittelt, die in eine bestimmte Richtung weisen und die andere Richtungen ausschließen?“ (S. 183). Reisinger (2020) fragte ihre Interviewpartner\*innen daher *nicht* direkt, ob sie unter einer begabungsfördernden Lernumgebung eine Schule verstehen, in der sich die Schüler\*innen als kompetent, autonom und zugehörig erleben können. Sie wählte ihre Leitfragen stattdessen offen, der Bezug zur Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993) war nur ihr als Interviewerin bekannt:

- „Zuerst würde ich gerne allgemein von Ihnen wissen, warum Sie Ihr Kind an genau diese Schule gegeben haben?“ (= Einstiegsfrage)
- „Wie wichtig war und ist Ihnen ein gutes Schulklima?“ (= Bezugnehmend auf die Klassenzugehörigkeit)
- „Welche Erwartungen hatten und haben Sie konkret an den Unterricht?“ (= Bezugnehmend auf das Kompetenz- und Autonomieerleben)
- „Welche Bedingungen braucht es Ihrer Meinung nach heute, nachdem Sie sich schon für die Schule entschieden haben, noch für eine optimale Lernumgebung?“ (= Nachfragen, ob Eltern noch etwas einfällt) (Reisinger 2020, S. 63–65).

Bei derart offen gestellten Fragen kann es natürlich passieren, dass die in Bezug auf unser theoretisches Vorwissen (hier: Selbstbestimmungstheorie) erwarteten

Antworten nicht thematisiert werden. Das darf uns als Forschende aber nicht beunruhigen, denn dies entspricht der Offenheit in der qualitativen Forschung (siehe Kap. 3). Berichten die von uns befragten Personen in den ersten Interviews von gänzlich anderen Aspekten, als wir das erwartet haben (z. B. räumliche Situation als Kriterium einer begabungsfördernden Umgebung), wäre es wünschenswert, diese Aspekte durch eine *offene* Frage bei den nächsten Interviews einzubinden (z. B. Was meinen Sie, würde Personen, die die Schule nicht kennen, bei einem Rundgang durch das Haus besonders auffallen?). In diesem Fall spricht man von *Induktion*, d. h. der Leitfaden wird im Verlauf der Datenerhebung durch Fragen bzw. Themen ergänzt (Reinders 2015, S. 103). Hierbei handelt es sich um ein weiteres Beispiel einer Rückkoppelungsschleife im Sinne eines hermeneutischen Zirkels (siehe Kap. 5.1). In der Regel ist dieser Prozess irgendwann gesättigt, d. h. es treten keine neuen Themen mehr auf (Reinders 2015, S. 103).

#### 6.4 Stichprobe zusammenstellen

Anfänger\*innen ist vielfach nicht bewusst, wie sehr die Auswahl der Stichprobe die Reichweite bzw. Aussagekraft ihrer Forschungsergebnisse beeinflusst. Aufgrund der, verglichen mit quantitativer Forschung, geringeren Fallzahlen ist bei qualitativen Studien schon bei der Beschreibung der Stichprobe darzulegen, welche Verallgemeinerungen beabsichtigt und möglich sind.

„Anstelle von statistischen Repräsentativitätskriterien ist die *theoretische Relevanz* bzw. die *theoretische Repräsentanz* abzuschätzen und der Geltungsbereich für die entwickelte Theorie abzustecken. Erst vor diesem Hintergrund lassen sich die notwendigen Ausführungen zur praktischen Relevanz der Forschungsarbeit angemessen einordnen“ (Mey & Ruppel 2018; S. 236f.; Herv. d. Verf.).

Was jetzt sehr theoretisch geklungen hat, soll hier an unserem Beispiel verdeutlicht werden: Reisinger (2020) interviewte im Rahmen ihrer Masterarbeit und im Auftrag einer Schulleitung sieben Eltern der betreffenden Volksschule über deren Ansichten zu einer begabungsfördernden Lernumgebung. Die theoretische Relevanz ihrer Studie bezog sich daher auf *genau* diese Schule. Eine Verallgemeinerung der Ergebnisse über diesen Standort hinaus kann hier nicht angestellt werden. Anders verhält es sich, wenn wir sieben Eltern aus

sieben unterschiedlichen Schulen befragen. Dann dürfen wir aus den Ergebnissen unserer Studie schon eher eine Verallgemeinerung zum Verständnis von Eltern über eine begabungsfördernde Lernumgebung ableiten, wobei das Thema des Stichprobenumfangs unten nochmals gesondert thematisiert wird.

Grundsätzlich muss bei der Zusammensetzung der Stichprobe in der qualitativen Forschung nicht unbedingt versucht werden, Repräsentativität für eine Grundgesamtheit zu erreichen:

„Ziel des Stichprobensamplings sollte es vielmehr sein, eine möglichst *heterogene*, in den relevanten Merkmalen maximal kontrastierte und somit *informative Gruppe von Personen* für die Untersuchung zu gewinnen. Dadurch soll die Wahrscheinlichkeit, für die Untersuchung bedeutsame Informationen nicht erheben zu können, minimiert werden“ (Petrucci & Wortz 2007; Herv. d. Verf.).

Wäre es also – im Unterschied zu der Studie von Reisinger (2020) – unser Ziel, eine größtmögliche Verallgemeinerung unserer Ergebnisse zu erreichen, müssten wir danach trachten, Eltern von Schüler\*innen unterschiedlichster Schultypen, unterschiedlichster Bezirke und mit unterschiedlichsten Bildungsabschlüssen zu interviewen.

Wie schon in Kap. 5.1 erwähnt, wird für die Stichprobengewinnung in Masterarbeiten die Methode der *deduktiven Stichprobenziehung* empfohlen. „Bei dieser Form der Stichprobenziehung sind bereits Kenntnisse über Personen, die potenziell Informationen zur Fragestellung liefern könnten, vorhanden. Die Auswahl der Befragten wird aus dem theoretischen Vorwissen deduziert“ (Petrucci & Wortz 2007). So können vorab gezielt jene Personen ausgewählt werden, die dem Stichprobenplan optimal entsprechen und dem Prinzip der Heterogenität am ehesten genügen. Damit entspricht diese Art der Stichprobenziehung zwar nicht dem Prinzip der Rückkoppelung, so wie es ein Theoretical Sampling tut (siehe Kap. 5.1), der Vorteil dieser Methode – gerade für Anfänger\*innen – ist aber, dass die Datenerhebung getrennt von der Datenanalyse abläuft.

Die Frage, wie groß eine Stichprobe sein soll, lässt sich nicht einheitlich beantworten, da diese stark von der gewählten Auswertungsmethode abhängt. Im Falle der hier empfohlenen qualitativen Inhaltsanalyse (siehe Kap. 5.2), die eigentlich für größere Textmengen ausgelegt ist, kann ein Stichprobenumfang

von 30 und mehr Interviews notwendig sein (Mayring 2019). Diese Aussage zielt auf die *wissenschaftliche Güte* bzw. Qualität einer Studie ab. Allerdings dürfen bei Studien, insbesondere bei Qualifikationsarbeiten, auch *forschungsökonomische Aspekte* ins Treffen geführt werden (Döring 2023, S. 156). Dazu zählt in erster Linie die Anzahl der vorgesehenen ECTS<sup>6</sup>, die das Arbeitspensum für das Verfassen der Masterarbeit vorgeben. Innerhalb dieses Zeitrahmens sollte die Organisation, Durchführung und Transkription der Interviews – neben der Literaturrecherche, sowie dem Schreib- und Auswertungsprozess – vernünftig zu bewältigen sein. Studierende wie Betreuende, die konkretere Richtlinien für die Anzahl von Interviews in Qualifikationsarbeiten suchen, werden z. B. bei Morgenstern-Einenkel (2020) fündig. Auflösen lässt sich das Spannungsverhältnis zwischen Wissenschaftlichkeit einerseits und Forschungsökonomie andererseits dann in den *Limitationen* (siehe Kap. 6.6).

## 6.5 Auswerten und dokumentieren

Nach erfolgter Transkription der Interviews geht es an die Kodierung des Textmaterials. Wie in Kap. 5.2 ausführlicher erklärt, meint ein deduktives Vorgehen das Kodieren anhand theoriegeleiteter Kategorien, ein induktives Vorgehen das Kodieren nach am Material entwickelten Kategorien. Im Sinne der Transparenz sind die interpretatorischen Schlüsse anhand von *Ankerbeispielen* (= Zitate aus den Interviews) nachvollziehbar aufzuzeigen und zu dokumentieren. Als konkrete Beispiele werden hier *eine* deduktive und *eine* induktive Kategorie aus der Masterarbeit von Reisinger (2020) angeführt, die nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) vorging. Zur Erinnerung: Die aus der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) abgeleiteten Kategorien lauteten Kompetenz, Autonomie und Klassenzugehörigkeit. Die Bestätigung der deduktiven Kategorie *Autonomie* sieht Reisinger (2020) in folgendem Ankerbeispiel aus den Interviews der Eltern gegeben:

„Und da haben sie aber auch die Möglichkeit, dass sie sich halt aussuchen, sind sie eher die Leser oder eher die Schreiber oder sind sie die, die Gedichte auswendig lernen“ (S. 76).

---

<sup>6</sup> European Credit Transfer and Accumulation System: 1 ECTS-Punkt steht für 25 Arbeitsstunden.

Mit dem folgenden Ankerbeispiel begründet Reisinger (2020) hingegen die induktive, also von ihr neu am Material entdeckte, Kategorie *Professionalität von Lehrpersonen*:

„Die Schule sucht sich da glaube ich schon die Lehrer toll aus, also ich habe da immer Glück gehabt. Die Kinder haben da immer Glück gehabt mit Volksschullehrerinnen“ (S. 76).

Auf das *mehrmalige Bearbeiten* des Materials im Rahmen des zirkulären Forschungsprozesses bzw. der Rückkoppelungsschleifen (siehe Kap. 5.2) kann hier nicht näher eingegangen werden<sup>7</sup>. In einer Masterarbeit sollte aber min. *eine* Überarbeitungsschleife als Voraussetzung für die notwendige reflektierte Subjektivität<sup>8</sup> eingebaut werden (siehe Kap. 5.2). Dazu gibt es an dieser Stelle zwei praktische Tipps: (1) Durch die verschiedenen Sichtweisen unterschiedlicher Personen in Diskussions- oder Forschungsgruppen gelingt es besser, eine reflektierte Subjektivität zu erreichen. (2) Ist das gemeinsame Auswerten in einer Forschungsgruppe nicht möglich, sollte das Material vom Forschenden zu unterschiedlichen Zeitpunkten durchgearbeitet werden „– quasi in Diskussion mit sich selbst“ (Preiser 2017).

## 6.6 Diskussion der Ergebnisse

Die sogenannte Diskussion der Ergebnisse am Ende jeder Studie bereitet Anfänger\*innen immer wieder Kopfzerbrechen. Vielfach wird an dieser Stelle die Studie chronologisch in Kurzfassung nacherzählt, allerdings ist eine reine Zusammenfassung nicht Sinn der Übung. In den APA-Richtlinien für qualitative Forschung heißt es (sinngemäß aus dem Englischen übersetzt): Hinterfragen, erläutern und untermauern Sie Ihre Ergebnisse durch früherer Forschungsarbeiten oder Theorien aus der Literatur (APA 2020, S. 4). Außerdem sollte klar hervorgehen, ob das *Ziel der Arbeit* erreicht wurde, d. h. ob die Forschungsfrage beantwortet wurde. Empfohlen wird, das Kapitel der Diskussion mit folgenden zwei Sätzen zu beginnen: (1) Das Ziel der vorliegenden Studie war. . . (2) Die Forschungsfrage konnte dahingehend beantwortet werden,

---

<sup>7</sup> Für nähere Erläuterungen siehe z. B. Mayring (2010) oder Fridrich (2009).

<sup>8</sup> Gemeint ist eine Form der Objektivierung, bei der die forschende Person im Rahmen des zirkulären Forschungsprozesses versucht, möglichst *verschiedene subjektive* Blickrichtungen auf den Forschungsgegenstand einzunehmen (Döring 2023, S. 113).

dass – hier das wichtigste Ergebnis nennen – herausgefunden wurde. Im Anschluss werden die weiteren Ergebnisse nach Wichtigkeit geordnet dargestellt und im Idealfall werden Studien genannt, die zu ähnlichen oder ev. gegenteiligen Ergebnissen gekommen sind. Eine kurze Beschreibung, wie man zu den Ergebnissen kam, ist möglich, aber nicht zwingend notwendig.

Wie in Kap. 2 thematisiert wurde, sind die Ergebnisse einer qualitativen Studie eine Weiterentwicklung theoretischer Annahmen, die man auch als Hypothesen formulieren könnte. Dies ist zwar nicht üblich, andererseits dürfen die Ergebnisse aber auch nicht als Tatsachen präsentiert werden, da dies wissenschaftstheoretisch nicht korrekt ist. Bezogen auf unser Beispiel zu den Vorstellungen von Eltern über eine begabungsfördernde Lernumgebung wäre es daher nicht günstig, wenn wir in der Diskussion der Ergebnisse – mit Bezug zu den Auswertungen in Kap. 6.5 – schreiben: Eltern verstehen unter einer begabungsfördernden Lernumgebung einen Unterricht, der Schüler\*innen Platz für autonome Entscheidungen lässt. Dies würde zu sehr nach einer Tatsache klingen. Besser ist, wenn wir vorsichtigere Formulierungen verwenden wie z. B.: Es ist davon auszugehen/Dies lässt vermuten/Naheliegender ist/Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass. .. etc.

Relativiert werden die Ergebnisse auch immer durch die *Limitationen* einer Studie. Dieser Absatz im Rahmen des Kapitels Diskussion dient dazu, Einschränkungen der Ergebnisse aufzuzählen. Zumeist sind es forschungsökonomische Gründe, die die jeweilige Stichprobe und damit die Aussagekraft der Ergebnisse, also deren theoretische Relevanz, begrenzen (siehe Kap. 6.4). Daraus resultieren dann unter Umständen auch auswertungsmethodische Einschränkungen. Dazu zählt, wenn, wie im Falle der qualitativen Inhaltsanalyse, die Kategorienbildung laut Mayring (2019) einen deutlich größeren Stichprobenumfang verlangt, als er im Rahmen einer Masterarbeit ökonomisch zu bewältigen ist. Ferner wäre anzumerken, wenn in einer qualitativen Studie weitgehend linear vorgegangen wurde und keine oder kaum Versuche einer Rückkoppelung unternommen wurden (siehe Kap. 5.1). Durch das Anführen der Limitationen einer Studie beweist man *Methodenkompetenz*<sup>9</sup> und hat das Qualifikationsziel einer Masterarbeit in diesem Punkt weitgehend erreicht.

---

<sup>9</sup> Personen ohne entsprechende Methodenkompetenz haben gar keine Vorstellung davon, was an ihrer Studie zu bemängeln ist.

## 7 Fragen zur Selbstüberprüfung der Methodenkompetenz

Anstelle einer Zusammenfassung gibt es an dieser Stelle einen Fragenkatalog, mit dem sich während des Verfassens, spätestens aber vor Abgabe der Masterarbeit leicht überprüfen lässt, ob es in der ersten qualitativen Studie tatsächlich gelungen ist, zu Forschungserkenntnissen zu gelangen:

- Liegt eine *empirische* Forschungsfrage vor oder lässt sich die vermeintliche Forschungsfrage durch eine Abschreibübung aus der Literatur beantworten?
- Handelt es sich um eine *offene* Forschungsfrage (Wie ist. ...?) oder versteckt sich in der Forschungsfrage fälschlicherweise eine Hypothese?
- Wird der Forschungsgegenstand aus der Perspektive einer *Theorie 3. Grades* betrachtet oder wird (bildungspolitisch) wertend und somit nicht wissenschaftlich argumentiert?
- Werden die Interviewleitfragen als *deduktive* Kategorien aus dem Vorwissen einer Theorie 3. Grades abgeleitet und sind dennoch offen und nicht suggestiv formuliert?
- Finden sich bei Erstellung des Leitfadens und/oder bei der Auswertung Ansätze von *Rückkoppelungsschleifen*?
- Sind die verwendeten *Ankerbeispiele* geeignet, um die deduktiven Kategorien zu bestätigen oder induktive Kategorien zu erklären?
- Wird die eingangs formulierte Forschungsfrage *eindeutig* beantwortet oder tauchen an anderen Stellen der Studie fälschlicherweise neue Zielstellungen auf?
- Ist die Darstellung der Ergebnisse *vorsichtig* formuliert, sodass klar wird, dass es sich hier um keine Tatsachen, sondern Hypothesen handelt?
- Gibt es eine Übereinstimmung zwischen der in den Ergebnissen angegebenen *theoretischen Relevanz* (= Aussagekraft) und der Stichprobenziehung?

## Literatur

- American Psychological Association (2020). *APA Style JARS Journal Article Reporting Standards – Qualitative Design-Table 1*. Abrufbar unter <https://apastyle.apa.org/jars> (2025–06–08).
- Coriand, R. (2017). *Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss*. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Deci, E., & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 223–238.

- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 6. Aufl. Berlin: Springer.
- Fridrich, Ch. (2009). Leitfadeninterview und qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring im Rahmen der qualitativen Sozialforschung. In Ch. Fridrich et al. (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 1* (S. 153–173). Wien: Lit Verlag. Abrufbar unter [https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2023/03/PH\\_Wien\\_Forschungsperspektiven\\_1.pdf](https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2023/03/PH_Wien_Forschungsperspektiven_1.pdf) (2025–06–08)
- Gläser-Zikuda (2015). Qualitative Auswertungsverfahren. In H. Reinders et al. (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (S. 119–130). Wiesbaden: Springer VS.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. 5. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 20 (3); Artikel 16. Abrufbar unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3343/4445> (2025–08–30).
- Mey, G. & Ruppel, P. S. (2018). Qualitative Forschung. In O. Decker (Hrsg.), *Sozialpsychologie und Sozialtheorie. Band 1: Zugänge*. (S. 205–245). Wiesbaden: Springer VS.
- Morgenstern-Einenkel, A. (2020, Juli 26). Qualitative Interviews. Wie viele für Bachelor, Master, Dissertation? [Video] Abrufbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=K7apSWppS1s&list=PLmUzkPLo-zavgHlqkY-bFpUKxH4G1DopO&index=10> (2025–06–08).
- Paseka, A. (2009). Auswertung von qualitativen Interviews: ein Überblick. In Ch. Fridrich et al. (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 1* (S. 145–151). Wien: Lit Verlag. Abrufbar unter [https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2023/03/PH\\_Wien\\_Forschungsperspektiven\\_1.pdf](https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2023/03/PH_Wien_Forschungsperspektiven_1.pdf) (2025–06–08).
- Petrucci, M. & Wortz, M. (2007). Sampling und Stichprobe. QUASUS. Qualitatives Methodenportal zur Qualitativen Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung. Abrufbar unter <https://www.ph-freiburg.de/quasus/was-muss-ich-wissen/daten-auswaehlen/sampling-und-stichprobe.html> (2025–06–08).
- Preiser, C. (2017). *Qualitative Inhaltsanalyse*. QUASUS. Qualitatives Methodenportal zur Qualitativen Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung. Abrufbar unter <https://www.ph-freiburg.de/quasus/was-muss-ich-wissen/daten-auswerten/qualitative-inhaltsanalyse.html> (2025–06–08).

- Reinders, H (2015). Interview. In H. Reinders et al. (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (S. 93–107). Wiesbaden: Springer VS.
- Reisinger, K. (2020). *Eine begabungsfördernde Lernumgebung aus Sicht der Eltern Eine empirisch qualitative Studie an einem Schulstandort in Niederösterreich*. Veröffentlichte Masterarbeit, PH Niederösterreich. Abrufbar unter <https://media.obvsg.at/AC16100801--2001> (2025–06–08)
- Wagner, G. (2023). Wissenschaftstheoretische Spielregeln der Bildungsforschung verständlich erklärt. In Ch. Fridrich et al. (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 15* (S. 197–210). Wien: Lit Verlag. Abrufbar unter <https://media.obvsg.at/AC17040989--2001> (2025–06–08).

## PH Wien: Forschungsperspektiven

Christian Fridrich; Barbara Herzog-Punzenberger; Harald Knecht;  
Norbert Kraker; Peter Riegler; Gundula Wagner (Hg.)

### **Forschungsperspektiven 16**

Die beiden Dimensionen Sprache und Diversität in Schule und Hochschule stehen im Zentrum der vorliegenden Ausgabe der Reihe Forschungsperspektiven. Damit trägt dieser Band der zunehmenden sprachlichen und kulturellen Diversität Rechnung. Zwei Methodenbeiträge zum quantitativen Forschungsparadigma runden diesen Sammelband ab, in dem 12 innovative Beiträge von 31 Autor\*innen versammelt sind.

Bd. 16, 2024, 224 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643- 51165-2

Christian Fridrich; Barbara Herzog-Punzenberger; Harald Knecht;  
Norbert Kraker; Peter Riegler; Gundula Wagner

### **Forschungsperspektiven 15**

Im 15. Band der Reihe *Forschungsperspektiven* mit dem Titel *Mehr Begeisterung für MINT-Fächer* werden zusätzlich zu aktuellen didaktischen und inhaltlichen Aspekten von Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik unter anderem auch Optionen sowie Chancen von Motivation, Innovation, Neugier und Talentförderung ausgelotet. Einer Vielzahl hochkarätiger Grundlagenbeiträge folgen Forschungsbeiträge zu MINT in Schul- und Hochschulkontexten. Fünf forschungsmethodische Beiträge runden diesen Sammelband ab.

Bd. 15, 2023, 230 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-51139-3

Christian Fridrich; Barbara Herzog-Punzenberger; Harald Knecht;  
Peter Riegler; Evelyn Süss-Stepancik (Hg.)

### **Forschungsperspektiven 14**

20 Autorinnen und Autoren widmen sich in neun Beiträgen zentralen Themen der Bildungsforschung auf den Ebenen von elementarpädagogischen, schulischen und hochschulischen Zugängen. Die Ergebnisse dieser empirischen Befunde sind geeignet, zu professioneller unterrichtspraktischer Umsetzung beizutragen.

Bd. 14, 2022, 166 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-51089-1

Christian Fridrich; Harald Knecht; Ruth Petz; Renate Potzmann;  
Peter Riegler; Evelyn Süss-Stepancik (Hg.)

### **Forschungsperspektiven 13**

25 Autorinnen und Autoren widmen sich in elf Fachbeiträgen dem Phänomen des *Einstiegs* als bedeutsamen Aspekt des Bildungswesens: in ein Lehramtsstudium, in den Lehrberuf, in innovative Zugänge von Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie in bildungspolitisch und pädagogisch aktuelle Themenkomplexe. Mit dem Einstieg verbunden sind meist ein Sich-Einlassen auf Neues, ein Eröffnen einer wenig vertrauten Materie und ein Zugang zu neuen Forschungsperspektiven, woraus sich wiederum spannende Fragestellungen eröffnen.

Bd. 13, 2021, 234 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-51044-0

Christian Fridrich; Gabriele Frühwirth; Ruth Petz; Renate Potzmann;  
Peter Riegler; Evelyn Süss-Stepancik (Hg.)

### **Forschungsperspektiven 12**

Bd. 12, 2020, 250 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50967-3

**LIT** Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London

Auslieferung Deutschland / Österreich / Schweiz: siehe Impressumseite

Christian Fridrich; Gabriele Frühwirth; Renate Potzmann;  
Wolfgang Greller; Ruth Petz (Hg.)

**Forschungsperspektiven 11**

Bd. 11, 2019, 252 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50924-6

Christian Fridrich; Gabriele Mayer-Frühwirth; Renate Potzmann;  
Wolfgang Greller; Ruth Petz (Hg.)

**Forschungsperspektiven 10**

Bd. 10, 2018, 300 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50873-7

Christian Fridrich; Gabriele Mayer-Frühwirth; Renate Potzmann;  
Wolfgang Greller; Ruth Petz (Hg.)

**Forschungsperspektiven 9**

Bd. 9, 2017, 264 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50822-5

Christian Fridrich; Reingard Klingler; Renate Potzmann;  
Wolfgang Greller; Ruth Petz (Hg.)

**Forschungsperspektiven 8**

Bd. 8, 2016, 248 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50765-5

Christian Fridrich; Reingard Klingler; Renate Potzmann;  
Wolfgang Greller; Ruth Petz (Hg.)

**Forschungsperspektiven 7**

Bd. 7, 2016, 224 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50698-6

Christian Fridrich; Helga Grössing; Walter Swoboda (Hg.)

**Forschungsperspektiven 6**

Bd. 6, 2015, 172 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50662-7

Christian Fridrich; Helga Grössing; Walter Swoboda (Hg.)

**Forschungsperspektiven 5**

Bd. 5, 2013, 216 S., 24,90 €, br., ISBN 978-3-643-50537-8

Christian Fridrich; Helga Grössing; Margit Heissenberger (Hg.)

**Forschungsperspektiven 4**

Bd. 4, 2012, 184 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50430-2

Christian Fridrich; Helga Grössing; Margit Heissenberger (Hg.)

**Forschungsperspektiven 3**

Bd. 3, 2011, 264 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50355-8

Christian Fridrich; Margit Heissenberger; Angelika Paseka (Hg.)

**Forschungsperspektiven 2**

Bd. 2, 2010, 176 S., 31,90 €, br., ISBN 978-3-643-50243-8

Christian Fridrich; Margit Heissenberger; Angelika Paseka (Hg.)

**Forschungsperspektiven 1**

Bd. 1, 2009, 200 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50101-1

**LIT** Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London

Auslieferung Deutschland / Österreich / Schweiz: siehe Impressumseite



Der vorliegende Band widmet sich dem Bildungsbegriff in Kontexten von Schule und Hochschule. In 13 Beiträgen von 23 Autor\*innen sowie einem Methodenbeitrag werden aktuelle theoretische, empirische und methodische Zugänge vorgestellt. Bildung wird dabei nicht als isoliertes Phänomen verstanden, sondern als vielschichtiger Prozess, der in enger Wechselwirkung mit sozialen, kulturellen und historischen Entwicklungen steht. Die Beiträge eröffnen unterschiedliche Perspektiven auf zentrale Fragen nach Institutionalisierung, Subjektivierung und gesellschaftlicher Relevanz von Bildung und geben damit einen differenzierten Einblick in ein zentrales Forschungsfeld.

**PH**  
Wien

LIT  
[www.lit-verlag.at](http://www.lit-verlag.at)

978-3-643-51266-6



9 783643 512666