

Pädagogische Horizonte



Pädagogische Horizonte

Ein Journal der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ

Impressum & Offenlegung gemäß § 25 des Mediengesetzes

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
Institut Wissenschaftstransfer
Salesianumweg 3, 4020 Linz, Austria

ISSN 2523-5656 (Online) | ISSN 2523-2916 (Print)
www.paedagogische-horizonte.at

Das Journal »Pädagogische Horizonte« dient der Dissemination von Bildungsforschung allgemein sowie von Ergebnissen von Forschungsschwerpunkten der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz.

Schriftleitung

Martin Kramer

Redaktion

Bettina Brandstetter
Danièle Hollick
Bernadette Hörmann
Martin Kramer
Doris Neubauer
Susanne Oyrer
Lena Prenneis
Thomas Schlager-Weidinger
Thomas Schöftner
Florian Wegscheider
Alfred Weinberger

Lektorat

Karlheinz Heimberger
Martina Schimek

Typeset in Cronos® Pro
Titelfoto: Deutsche Alleenstraße, Rügen; Martin Kramer
Typografie & Layout: Martin Kramer

Inhalt

Editorial <i>Martin Kramer</i>	vii
Gruppendynamik und Theaterpädagogik im Dialog Oder: Auf der Hinterbühne spielt es sich ab! <i>Sarah Mayr, Marlene Bauer</i>	1
Parental Mediation in einer mediatisierten Lebenswelt Digitale Medien als Herausforderung der elterlichen Erziehungsrolle <i>Petra Traxler</i>	19
Strategien zur Rekrutierung und Auswahl von Lehrpersonen aus der Sicht von Lehramtsstudierenden <i>Andreas Schreier</i>	39
Lehrer*innen der Zukunft: Eine qualitative Studie zu den Forschungsschwerpunkten von Masterstudierenden an der PHDL <i>Lena Prenneis</i>	55
Kooperatives Schreiben in sprachlich heterogenen Lerngruppen Chancen und didaktische Perspektiven zur Schreibförderung in der Primarstufe <i>Anna-Maria Knauseder</i>	71

Regulation und Nutzungsmöglichkeiten textgenerierender Künstlicher Intelligenz (KI) für die wissenschaftliche Praxis an österreichischen Hochschulen <i>Marina Märzinger</i>	89
Professionelle Beziehungsgestaltung als Kompetenz in der Schulentwicklungsberatung <i>Sarah Mayr, Gerda Reisinger</i>	107
Reflexivität in transformatorischen Bildungsprozessen: Möglichkeiten der Unterstützung in Erziehung und Unterricht <i>Martina King, Barbara Fageth</i>	123
Studentische Partizipation am Beispiel des kreativen Service-Learnings am Urban Diversity Education Campus der Pädagogischen Hochschule Wien: Zwischen Raumgestalt und Raumgestaltung, Raumbezeichnung und Raumverwaltung <i>Anastasiya Savran, Rolf Laven, Hendrik Renneberg, Wolfgang Weinlich</i>	141

Editorial

<https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-01-00>

Liebe Leser:innen,

wir freuen uns, Sie zur aktuellen Ausgabe unseres Journals begrüßen zu dürfen. Diese themenoffene Ausgabe bietet eine faszinierende thematische Vielfalt, die von der Theaterpädagogik über Medienerziehung bis hin zur Lehrer:innenbildung reicht und sowohl theoretische als auch praxisorientierte Ansätze erkundet.

SARAH MAYR und **MARLENE BAUER** eröffnen die Diskussion mit ihrem Beitrag „Gruppendynamik und Theaterpädagogik im Dialog“. Sie untersuchen, wie Konzepte aus beiden Bereichen Pädagog:innen helfen, ihre Rolle zu reflektieren und ihre Handlungskompetenz zu erweitern. Anhand von Fallbeispielen wird die praktische Anwendung im Bildungsbereich veranschaulicht.

PETRA TRAXLER analysiert in ihrem Artikel „Parental Mediation in einer mediatisierten Lebenswelt“ die Herausforderungen der Eltern in einer digitalisierten Welt. Sie beleuchtet, wie digitale Medien die Erziehung beeinflussen und welche Strategien empfehlenswert sind, um Kinder in dieser Umgebung zu begleiten.

ANDREAS SCHREIER fokussiert auf „Strategien zur Rekrutierung und Auswahl von Lehrpersonen“ und hebt die Bedeutung von attraktiven Arbeitsbedingungen und beruflicher Anerkennung hervor. Seine Studie bietet wertvolle Einblicke in die Perspektive von Lehramtsstudierenden und ihre Erwartungen an Anwerbeprozesse.

LENA PRENNEIS untersucht in ihrem Beitrag die Forschungsinteressen der „Lehrer*innen der Zukunft“ an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. Mithilfe qualitativer Analysen zeigt sie auf, welche Themenbereiche Lehramtsstudierende bevorzugen und welche Faktoren ihre Forschungswahl beeinflussen.

ANNA-MARIA KNAUSEDER behandelt „Kooperatives Schreiben in sprachlich heterogenen Lerngruppen“. Sie zeigt auf, wie diese Methode nicht nur die Schreibkompetenz, sondern auch die soziale Fähigkeit der Lernenden stärken kann, trotz potenzieller Herausforderungen durch diverse Leistungsniveaus.

MARINA MÄRZINGER widmet sich der „Regulation und Nutzungsmöglichkeiten textgenerierender Künstlicher Intelligenz“ in Hochschulen. Sie diskutiert die Notwendigkeit klarer Leitlinien zur verantwortungsvollen Nutzung von KI in der Wissenschaft und stellt praxisnahe Empfehlungen vor.

SARAH MAYR und **GERDA REISINGER** beleuchten in „Professionelle Beziehungsgestaltung als Kompetenz“ die Bedeutung von Kommunikation und Gruppendynamik in der Schulentwicklungsberatung. Sie argumentieren, dass prozessorientierte Beratung nachhaltiges Lernen fördert.

MARTINA KING und **BARBARA FAGETH** diskutieren „Reflexivität in transformativen Bildungsprozessen“ und schlagen Methoden vor, um diese Prozesse in Erziehung und Unterricht zu unterstützen. Der Fokus liegt auf der Entwicklung kritischer Reflexionsfähigkeit und Veränderungsbereitschaft.

ANASTASYA SAVRAN, **ROLF LAVEN**, **HENDRIK RENNEBERG** und **WOLFGANG WEINLICH** präsentieren „Studentische Partizipation am Beispiel des kreativen Service-Lernings“. Sie zeigen auf, wie Service-Learning als partizipativer Ansatz Studierende befähigt, ihre Umgebung aktiv mitzugestalten und interdisziplinäre Kooperationen zu fördern.

Abschließend möchten wir uns herzlich bei den Gutachter:innen für ihre Unterstützung im doppelblinden Begutachtungsverfahren bedanken, die die Qualität dieser Ausgabe maßgeblich mitgeprägt haben. Wir wünschen eine erkenntnisreiche Lektüre!

Mit besten Grüßen namens der Redaktion,

Martin Kramer

Gruppendynamik und Theaterpädagogik im Dialog

Oder: Auf der Hinterbühne spielt es sich ab!

Sarah Mayr, Marlene Bauer

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
sarah1.mayr@ph-linz.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-01-01>

EINGEREICHT 27 FEB 2025

ÜBERARBEITET 09 MAI 2025

ANGENOMMEN 26 MAI 2025

Zwei soziale Felder im interdisziplinären Dialog. Im Fokus des Beitrags steht die Synthese theoretischer Perspektiven in Bezug auf den Begriff der „Rolle“ aus theaterpädagogischer und gruppendynamischer Sicht. Ausgearbeitet wird, inwiefern Konzepte aus der Gruppendynamik und der Theaterpädagogik Pädagog:innen unterstützen können, ihre eigene Rolle zu reflektieren und dadurch ihre professionelle Handlungskompetenz zu erweitern. Zwei Fallbeispiele im Kontext der Lehrer:innenbildung bzw. Schulentwicklungsberatung liefern hilfreiche praxisorientierte Ansätze. Das Interesse am Dialog zu diesem Thema ist in der langjährigen Zusammenarbeit der zwei Autorinnen verwurzelt. Beide eint die Arbeit in und mit Gruppen sowie die theoretische und praktische Beschäftigung mit dem Begriff der „Rolle“.

SCHLÜSSELWÖRTER: Theaterpädagogik, Gruppendynamik, Professionalisierung, Rolle, Rollenbegriff

1. Einleitung

„Man muss, beim besonderen Kunststück der Selbstreflexion, wie in der Muppet-Show, auf der Bühne stehen und singen und zugleich am Balkon sitzen und sich selbst dabei zusehen.“ (Seliger, 2018, S. 128)

Die Auseinandersetzung mit Theater ergab sich für uns als Lehrende und Forschende an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz aus unterschiedlichen Perspektiven: Während sie für die eine Autorin als Gruppendynamikerin, Organisations- und Schulentwicklungsberaterin aus privatem Interesse sowie durch Erfahrungen im Laien- und Improtheater entstand, ist sie für die andere als Theaterpädagogin ein zentraler Bestandteil ihrer beruflichen Praxis. Diese unterschiedlichen Zugänge bildeten die Grundlage für unseren gemeinsamen Austausch. Vertieft wurde die Zusammenarbeit in einem gemeinsam konzipierten Workshop zum Thema „Impulse der Theaterpädagogik – theatrale Prozesse und Spielräume“ 2022 im Rahmen der 37. Gruppendynamiktage der Fachsektion Gruppendynamik

und Dynamische Gruppenpsychotherapie des ÖAGG (Österreichischer Arbeitskreis für Gruppentherapie und Gruppendynamik) mit dem Titel „Auf welchen Bühnen stehen wir? Theater und Gruppendynamik ... die Kunst der Vertiefung“. Im Zentrum standen die auch zu diesem Beitrag passenden Überlegungen von Raoul Schindler: Inwiefern lassen sich theatrale Konzepte wie Bühne, Spiel und Szene nutzen, um gruppendynamische Prozesse zu reflektieren und gesellschaftliche Strukturen zu beschreiben? (Schindler, 2016, S.227f). Darauf basierend entstand die Frage, wie Begrifflichkeiten, die beide verwenden, in den theoretischen Ausarbeitungen verankert sind. „Dieses tägliche Drama im Team ist doch reine Inszenierung“, „da wurde meinem Kollegen wieder einmal die Bühne geboten“, „in Konflikten habe ich Angst aus der Rolle zu fallen“ und „auf der Hinterbühne spielt es sich bei uns ordentlich ab“ sind nur einige Beispiele dafür, wie sehr wir uns der Sprache des Theaters bedienen, um Situationen, Zustände und Sichtweisen im organisationalen Kontext zu beschreiben. Diese alltäglichen, oft unbewusst eingesetzten Theatermetaphern zeigen, wie tief theatrale Begriffe in unserem gruppendynamischen Erleben verankert sind. Sie bilden eine sprachliche Brücke zwischen den theoretischen Konzepten beider Disziplinen und machen sichtbar, dass sich sowohl verbindende als auch trennende Aspekte in einem gemeinsamen Erfahrungsraum entfalten – jenem sozialen Raum, in dem Rollen gespielt, Erwartungen verhandelt und Beziehungen gestaltet werden.

Die Arbeitsfelder Gruppendynamik und Theaterpädagogik eint die Arbeit in und mit Gruppen sowie die zentrale Auseinandersetzung mit dem Begriff der „Rolle“. Im gemeinsamen Dialog und darauf aufbauender Literaturarbeit haben die Autorinnen untersucht, inwiefern Ansätze aus der Gruppendynamik und der Theaterpädagogik Lehrpersonen unterstützen können, ihre eigene Rolle zu reflektieren und dadurch ihre professionelle Handlungskompetenz weiterzuentwickeln. Der vorliegende Text behandelt diese Fragestellung, ist jedoch kein Versuch einer Vermischung oder Gleichmachung der beiden Felder, vielmehr einer der Vernetzung und des gegenseitigen Lernens. Dazu braucht es zunächst eine kurze Einführung in die Gruppendynamik und die Theaterpädagogik.

2. Einführung in Gruppendynamik und Theaterpädagogik

Was ist Gruppendynamik und womit beschäftigt sie sich?

Der Begriff „Gruppendynamik“ ist Teil unserer Alltagssprache. Dabei wird er häufig unpräzise oder missverständlich verwendet und sowohl mit einer spezifischen Art von Ordnung in einer Gruppe oder der spürbaren Atmosphäre in einer Gruppe assoziiert. Zum besseren Verständnis lohnt es sich daher, einen Blick auf die Entstehungsgeschichte und die Ursprünge der Gruppendynamik zu werfen.

Der Terminus „Gruppendynamik“ wurde vom deutschen, in die USA emigrierten, Psychologen Kurt Lewin (1890–1947) geprägt. Sein Forschungsinteresse stand ab den 1930er Jahren eng mit den politischen Ereignissen in Europa, insbesondere der faschistischen Massenbewegungen in Verbindung. Lewin und seine Mitarbeitenden befassten sich intensiv mit der Beforschung von Kleingruppen und gingen u. a. Fragen rund um Gruppenziele, Macht, Autorität und Führung, Gruppenkohäsion, Gruppendruck und Konformität nach (Brocher, 1979, S. 2f). Sie entwickelten unter anderem das als T-Gruppe (Trainingsgruppe) bekannte gruppendynamische Verfahren, bei dem Teilnehmende über Feedback zu wichtigen Erkenntnissen über ihr eigenes Verhalten und das Verhalten der Gruppe kommen können und dadurch Lernprozesse in Gang gesetzt werden (Lutz & Ronellenfitsch, 1971, S. 30ff).

Ungefähr zur selben Zeit entwickelte Jacob Levy Moreno, ein aus Wien stammender und in die USA emigrierter Arzt, Psychologe und Soziologe, das Gruppenkonzept „Psychodrama“. Moreno gilt als Begründer der Gruppentherapie, denn er erkannte die Kraft sozialer Beziehungen und richtete sein Augenmerk auf ihre positive Wirkung innerhalb der Gruppe (Budziat, 2023, S. 268). Er ließ Kinder und Erwachsene sozialer Randgruppen kleine Theatergruppen bilden und Stegreifspiele aufführen. Nach Moreno wird mittels der psychodramatischen Methode über den Umweg des Schauspiels eine Neuorientierung der Persönlichkeit und die Entstehung einer neuen Ich-Identität möglich. Moreno interessierte sich außerdem dafür, Gruppenprozesse und Interaktionen präzise zu erfassen und zu analysieren. Dafür entwickelte er die Methode des Soziogramms, die dazu dient, Hierarchien und Beziehungen in der Gruppe sichtbar zu machen (Fatzner & Jansen, 1980, S. 15f).

Die Forschungskonzepte Lewins und Morenos sind eng miteinander verwoben: Ursprünglich von Moreno beschrieben, entwickelt Kurt Lewin einen eigenständigen methodischen Ansatz und versteht diesen als „action research“, d. h. sozialwissenschaftliche Forschung, die auf der Verbindung von Theorie und Praxis durch Integration von Handeln und Reflexion beruht (Lutz & Ronellenfitsch, 1971, S. 30). Aktionsforschung ist somit ein Vorgehen, in dem eine Gruppe sich selbst sowohl als Forschungsobjekt als auch -subjekt untersucht. Aus diesen unterschiedlichen Entwicklungen lassen sich nach König und Schattenhofer (2020, S. 12) drei verschiedene Bedeutungen des Begriffs „Gruppendynamik“ ableiten:

- (1) die durch die Gruppe hervorgerufenen Kräfte, die ihre Wirkung nach innen und außen zeigen
- (2) die wissenschaftliche Erforschung von Gruppenphänomenen und -prozessen als Teil der Sozialwissenschaften
- (3) ein Verfahren sozialen Lernens, das soziale Lernprozesse und Verhaltensänderungen anstoßen soll

Diese drei Aspekte dürfen nicht isoliert voneinander betrachtet werden, sondern stehen in einer wechselseitigen Beziehung zueinander.

Ein zentrales Element der Gruppendynamik ist das „Hier-und-Jetzt-Prinzip“, das den Fokus in Gruppenprozessen auf das aktuelle Geschehen innerhalb der Gruppe legt. Statt über Vergangenes oder Zukünftiges zu sprechen, richtet sich die Aufmerksamkeit auf das, was gerade zwischen den Mitgliedern passiert – ihre Emotionen, Interaktionen und Beziehungen im Moment. Ein weiteres Prinzip der Gruppendynamik ist das Feedback. Darunter wird die Rückmeldung der Wahrnehmung des Verhaltens an eine andere Person verstanden. Dabei wird nicht nur etwas über die Feedback empfangende Person ausgesagt, sondern auch über die Feedback gebende Person. Wird das Verhalten des anderen beispielsweise als imponierend, nervig oder lächerlich wahrgenommen, gilt es, auch die Anteile des Senders zu reflektieren und sich darüber offen auszutauschen (König & Schattenhofer, 2020, S. 88).

Was ist Theaterpädagogik und womit beschäftigt sie sich?

Theaterpädagogik ist Theaterarbeit im sozialen Feld, vor allem mit nicht professionell ausgebildeten Schauspielenden und zeichnet sich durch eine Vielfalt von Methoden und Einsatzmöglichkeiten, Arbeitsfeldern und Ansätzen aus. In erster Linie ist Theaterpädagogik ein „kreativer sozialer Prozess“ (Hentschel, 2010, S. 106) und im Schnittbereich der drei Felder Theater, Pädagogik und Therapie zu verorten (Felder, Kramer-Länger, Lille & Ulrich, 2019, S. 36). Gemeinsam mit einer Gruppe wird sowohl künstlerisch als auch pädagogisch gearbeitet. Innerhalb dieser Lern- und Erfahrungsräume steht für Hentschel (2010, S. 106f) vor allem das Individuum mit seinen Ausdrucksmöglichkeiten im Fokus rollenbezogener Interaktionen. Ein bedeutender Aspekt ist dabei das Kollektiv im Theater. Köhler (2017, S. 149f) nennt als Voraussetzung theatralen Lernens den damit verbundenen Gruppenprozess, der mitunter zur Auseinandersetzung und Reflexion der ästhetischen Lernerfahrungen führt und so unter anderem theaterpädagogische Inszenierungen entstehen lässt.

Im schulischen Bereich, ob mit mehr pädagogischer Ausrichtung oder mehr ästhetischem Fokus, hat sich die Theaterpädagogik in den letzten Jahren immer mehr als potenzialreiches Bildungsmittel etabliert. Hinsichtlich der theaterpädagogischen Zielsetzungen stehen je nachdem mehr der persönliche und soziale Prozess des theatralen Spiels (Selbst- und Fremdwahrnehmung, Kommunikation und Interaktion, Auseinandersetzung mit verschiedenen Bildungsthemen etc.) oder das theatrale Produkt künstlerischer Ausdrucksformen (Auftrittskompetenz, Inszenierungen, performatives Theater etc.) im Vordergrund (Felder et al., 2019, S. 11). Es gibt eine Vielfalt theaterpädagogischer Konzepte und Arbeitsweisen, die je nach Ansatz ihren Einsatz in der Schule finden, wie z. B. das „szenische Spiel mit pädagogischer Intention“ oder „Improvisation mit ästhetisch bildender Intention“ (Bidlo, 2006, S. 93, 104).

Insgesamt bietet die Theaterpädagogik für alle ein ganzheitliches, handlungsorientiertes und emotional verbundenes, gemeinschaftlich inklusives Lernfeld (Felder et al., 2019, S. 82), in dem Bildung stattfindet. Für Plath (2009, S. 13), die sich der Theaterpädagogik im Berufsfeld Schule widmet, stellt Theater in der Schule ein „erfolgreiches Unterrichtskonzept“ dar, welches Schlüsselkompetenzen wie u. a. „Kreativität, Empathie, Spontaneität, Selbstvertrauen, Verantwortungsbewusstsein, konfliktlösendes Verhalten, Teamgeist sowie Beziehungsfähigkeit“ fördern und stärken kann.

Gruppendynamik in der Lehrer:innenbildung

In Beratungssettings berichten Lehrer:innen immer wieder darüber, dass die Einschätzung sozialer Situationen und ihrer Ursachen sowohl in der Schulklasse als auch im Konferenzzimmer sowie in der Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten als überfordernd erlebt wird. Oft wird nach Empfehlungen für „geeignete Methoden“ im Umgang mit den jeweiligen Bezugsgruppen gefragt. Anstatt nach isolierten Methoden zu suchen, könnte ein gruppenspezifisches Verständnis Lehrkräften und Studierenden helfen, wahrzunehmen und zu erkennen, was in und mit einer Gruppe geschieht. Damit sind nicht nur das Erkennen von Dynamiken zwischen einzelnen Individuen gemeint, sondern auch die Wechselwirkungen zwischen der Gruppe und dem Verhalten ihrer Mitglieder, die Lehrperson miteingeschlossen. Die Auseinandersetzung mit gruppenspezifischen Prozessen kann zu einer Verbesserung der Sensitivität für soziale Phänomene und der sozialen Handlungsfähigkeit führen (Spaller, 2024, S. 510). Dieser Perspektivwechsel mit Hilfe der „gruppendynamischen Brille“ schafft Raum für eine andere Sichtweise: Anstatt reaktiv auf Störungen zu reagieren, wird eine Haltung unterstützt, die es Lehrer:innen ermöglicht, die Steuerungsproblematik besser zu verstehen und offen für positive und nachhaltige Entwicklungen zu bleiben. Lehrpersonen beeinflussen die Lern- und Lehrumgebung folglich nicht nur durch ihr Handeln, sondern auch durch ihre Haltung und ihre eigenen unbewussten Muster. Finden Lehramtsstudierende und bereits im Schulwesen tätige Lehrpersonen über entsprechende Angebote für gruppendynamisches Erfahrungslernen Zugang zu den genannten Prinzipien und werden sie mit ihnen vertraut, kann dies wesentlich zur Stärkung ihrer professionellen Haltung, ihrer Selbstwahrnehmung in sozialen Prozessen sowie ihrer Handlungssicherheit im schulischen Alltag beitragen (Spaller, 2024, S. 514). Bereits Scala (1974, S. 190f) betont: „Gruppendynamische Schulung der Lehrer scheint mir die wirkungsvollste und beste Form von Demokratisierung des Schulwesens zu sein.“ Er verweist dabei auf zentrale Wirkungsbereiche gruppendynamischer Arbeit, etwa die Förderung kooperativer Lehrkulturen, den Aufbau vertrauensvoller Beziehungen, die Verknüpfung von sozialem Lernen und Leistung sowie die kommunikative Öffnung des Fachunterrichts.

Theaterpädagogik in der Lehrer:innenbildung

In diesem Spannungsfeld der Theaterpädagogik „zwischen künstlerischem Anspruch und pädagogischer Wirksamkeit“, wie Köhler (2017, S. 25) es beschreibt, kann Lernen durch theatrale Erfahrungen auch im Kontext Hochschule gesehen werden. Ziel ist es, Freiräume für Erfahrungsprozesse zu schaffen. Köhler (2017, S. 134) erläutert dies in ihrer Untersuchung „Theatrale Wege in der Lehrer:innenbildung“ und kommt zum Schluss, dass theaterpädagogische Wege bereits innerhalb des Lehramtstudiums zum Aufbau pädagogischer Professionalität (z. B. Kompetenzen wie Reflexionsfähigkeit, Kooperation, Kollegialität, Differenzfähigkeit, Professionsbewusstsein etc.) beitragen bzw. das Lehrer:innenhandeln unterstützen und die Vermittlungskompetenz fördern. Auch Lenakakis (2004, S. 214f) berichtet im Zuge seiner empirischen Ergebnisse von einer erweiterten Handlungskompetenz von Lehrer:innen mit spiel- und theaterpädagogischer Ausbildung.

Wildt (2014, S. 209) spricht von „Drama in Higher Education“ und sieht diesen Ansatz als Konzept des Lernens und Lehrens in der Lehrer:innenausbildung fest verknüpft mit dem hochschuldidaktischen Anspruch, forschendes und reflexives Lernen als Konzept in verschiedenen Fächern der Pädagog:innenbildung zu verankern. Nicht zuletzt gewinnt die Theaterpädagogik in der Hochschuldidaktik im Zuge weiterer hochschuldidaktischer Anliegen, wie dem „Shift from Teaching to Learning“ oder der emanzipatorischen Bildung, an Bedeutung.

Unter der Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen an Hochschulen wird die Einbeziehung theatraler Verfahren des Spiels (wie z. B. die angewandte Improvisation) in verschiedene Bereiche des Lernens und Lehrens verstanden. Für Koch & Streisand (2003, S. 329) hat die „Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen den Vorzug, Analyse und Forschung mit Darstellung zu verbinden“. Im Kontext der Lehrer:innenbildung bedeutet dies, Themen, wie zum Beispiel die Auseinandersetzung mit der Berufsidentität bzw. der eigenen Lehrer:innenrolle, darstellerisch zu veranschaulichen bzw. komplexe Situationen zu simulieren.

3. Zum Rollenverständnis

Rolle im Spannungsfeld von Gruppe und Bühne

Der Rollenbegriff wurde von der Soziologie aus dem Theater entlehnt und hatte ursprünglich in der Antike die Bedeutung einer Schriftrolle, auf der die Handlungsanweisungen und der Text für die schauspielende Person festgelegt wurden (Felder et al., 2019, S. 40). Wie bereits näher erläutert steht in der Theaterpädagogik, anders als im professionellen Schauspieltheater, mehr der künstlerisch-gestaltende und pädagogische Aspekt im Fokus. Daher wird, abseits von vorgegebenen Textrollen, innerhalb der Theaterpädagogik weniger der Begriff der „theatralen

Rolle“, sondern eher der Begriff der „Figur“ und Figurenentwicklung verwendet. Der Begriff der „sozialen Rolle“ findet dennoch in der Theaterpädagogik seine Anwendung, u. a. in der Statuslehre nach Keith Johnstone. Johnstone (2016, S. 57) versteht unter Status das, was man tut und nicht den sozialen Status, den man hat. Johnstone (2016, S. 52) verwendet daher den Begriff „Status-Handlungen“, das heißt, es geht darum, wie jemand in seiner „sozialen Rolle“ handelt. Ob in der Theaterpädagogik oder im Schauspiel, es geht im Theater um „Als-ob-Situationen“. Felder et al. (2019, S. 64) erläutern dies so, dass Theaterspielen eine zweite Wirklichkeit erschafft, welche eine Differenz Erfahrung zwischen Spieler:in und Figur mit sich bringt. Innerhalb der Theaterpädagogik wird dieser Auseinandersetzung zwischen Darstellung und Dargestelltem, zwischen Publikum und Bühne viel Raum gegeben und somit eine ästhetische Theatererfahrung mit Blick auf unser Leben, unsere Welt und Gesellschaft und den verbundenen Rollen im Lebensalltag ermöglicht. In anderen Worten geht es in der Theaterpädagogik nicht nur um die Kunst des Theaterspiels, sondern vielmehr um den Menschen in seinen unterschiedlichen Rollen. Damit wird deutlich: Theaterpädagogische Prozesse greifen oft unbewusst auf gruppenspezifische Konzepte zu und könnten durch deren theoretische Fundierung eventuell noch bewusster und gezielter genutzt werden.

Aus gruppenspezifischer Sicht wird Rolle „als eine Art Tauschhandel zwischen Individuum und Gruppe“ (Antons, Ehrensperger & Milesi, 2019, S. 250) verstanden, um die Arbeitsfähigkeit einer Gruppe zu gewährleisten, d. h. Möglichkeiten zu schaffen, dass eine Gruppe ihre bewussten und unbewussten Ziele erreichen kann. Dazu gehen Gruppenmitglieder Beziehungen ein, welche durch Erwartungen an das Verhalten der Rollenpartner:innen geregelt sind (Stockhammer, 1975, S. 121). Die konkrete Gestaltung einer Rolle gleicht einem situationsabhängigen Oszillieren zwischen den Anforderungen der Gruppe und den persönlichen Ressourcen des Individuums (Können, Wollen, Wünschen), denn keine Rolle wird ausschließlich durch die Gruppe bestimmt, noch ist jemand durch seine Persönlichkeitsstruktur dazu genötigt, stets dieselbe Rolle zu übernehmen. Wie eine Person ihre Rolle ausfüllt, zeigt sich in ihrem Verhalten, ganz im Sinne Lewins basaler Gleichung, dass Verhalten jeweils ein Produkt aus Person und Umwelt ist: $V = f(P,U)$ (Antons et al., 2019, S. 251). Erwähnenswert ist hier die Abgrenzung zur Persönlichkeitspsychologischen Typologie, bei der davon ausgegangen wird, dass jedes Gruppenmitglied seine eigene Rolle anhand der eigenen Persönlichkeit festlegt. Eine Sensitivität für Rollen und Rollenwechsel bei sich selbst und anderen innerhalb einer Gruppe zu haben, ist eine zentrale Kompetenz in der Arbeit in und mit Gruppen. Sie ist rein theoretisch nicht vermittelbar und kann nur über ergänzendes Erfahrungslernen erlangt werden. Eine Möglichkeit Rollensensitivität zu fördern, bietet der Einsatz gruppenspezifischer Übungen, durch welche der Blick für die verschiedenen Rollen und ihre Funktionen in einer Gruppe geschärft werden kann. Gruppenmitglieder können lernen, die Rollen der anderen zu ak-

zeptieren, auf sie einzuwirken, ihnen gegenüber die eigenen Erwartungen zu korrigieren, Projektionen zu erkennen und aufzulösen. (Buchinger, 1974, S.80). Ein wesentlicher Aspekt dabei ist es, anderen Menschen mittels Feedback offen mitzuteilen, wie sie auf andere wirken und wie ihr Verhalten von anderen wahrgenommen wird. Viele der hier beschriebenen gruppendynamischen Prinzipien – etwa die Arbeit im Hier und Jetzt, Feedback oder Rollenbewusstsein – lassen sich auch in theaterpädagogischen Prozessen wiederfinden. Dort treten sie nicht nur implizit auf, sondern werden durch das Spiel sicht- und erlebbar gemacht.

Die (veränderte) Berufsrolle Lehrer:in

In unserer heutigen Gesellschaft wird häufig von einem veränderten Bild von Lehrer:innen gesprochen. Gemeint ist die berufliche sowie soziale Rolle der Lehrperson, die sich in den letzten Jahren stark verändert hat, aufgrund zahlreicher, mitunter herausfordernder Entwicklungen im Bildungsbereich, wie z. B. Diversität, Inklusion und Heterogenität, Personalisierung bzw. Individualisierung, Partizipation, Digitalität, Nachhaltigkeit etc. Diese Veränderungen machen eine umfassende Professionalisierung im Berufsbild Lehrer:in unerlässlich. Lehrkräfte bewegen sich in einem vielschichtigen Spannungsfeld der Beziehungs- und Rollengestaltung zwischen Schulleitung, Kollegium, Schüler:innen und Erziehungsberechtigten. An sie werden in diesem hochkomplexen, mehrdimensionalen Sozialsystem von unterschiedlichen Bezugspersonen jede Menge Verhaltenserwartungen herangetragen – was fehlt, ist der geschriebene Text in einem Drehbuch, der vorgibt, wie mit diesen Anforderungen umgegangen werden muss. Lehrpersonen sind demnach gefordert, selbst aktiv an ihrer Rollengestaltung zu arbeiten. Berater:innen können in unterschiedlichen Beratungssettings (wie Supervision, Coaching, Teamentwicklung etc.) eine aktive Auseinandersetzung mit Rollenerwartungen unterstützen und eine Bewusstseinsklärung sowie Rollenabgrenzung fördern.

Auch innerhalb der Theaterpädagogik wird von einer grundlegenden veränderten Lehrer:innenrolle gesprochen. In erster Linie verändert sich die Rolle der Führung durch theaterpädagogische Lehr- und Lernprozesse im (Hoch)schulalltag. Im theaterpädagogischen Setting übernimmt die Lehrperson die Rolle der Spielleitung mitsamt ihren vielfältigen, essenziellen Aufgaben, wie zum Beispiel (Köhler, 2017, S.155f): Übernahme der Verantwortung für den gesamten Prozess; Planung und Vorbereitung des „dramaturgischen“ Ablaufs; Begleitung partizipativer Lernprozesse sowie Bereitschaft, selbstgesteuerte Lernprozesse zuzulassen; Schaffung einer konstruktiven Lernatmosphäre mit einer positiven Feedback-Kultur; zusätzliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, die gewisse Haltungen voraussetzen, wie z. B. ästhetische Kompetenz, Reflexionskompetenz, kommunikative Fertigkeiten für eine positive Beziehungsgestaltung und voran Empathie und Toleranz, um

sich in die Perspektiven der jeweiligen Lernenden hineinzuversetzen, um dementsprechend handeln zu können.

Um all diesen Aufgaben der Berufsrolle Lehrer:in gerecht zu werden, braucht es dringlich viele dieser Erfahrungsräume bereits innerhalb der pädagogischen Ausbildung an Hochschulen, wo sich Lehramtsstudierende mit ihrem Rollenbild, im besten Fall auf theaterpädagogische und gruppendynamische Weise, auseinandersetzen und gleichzeitig Selbstreflexion praktizieren und verinnerlichen. Es folgt daran anknüpfend ein Auszug an Beispielen aus unserer Praxis, um einerseits die Notwendigkeit der Verankerung an Pädagogischen Hochschulen nochmals zu verdeutlichen bzw. andererseits konkrete Beispiele für einen möglichen Einsatz zu geben.

4. Fallbeispiele

Fallbeispiel aus der Gruppendynamik: Teamentwicklung und Rollengestaltung in einem Schulkollegium

Einleitung

Dieser Fall beschreibt einen Beratungsprozess in einem Schulteam, bestehend aus dem Schulleiter und 13 Lehrer:innen. Der Schulleiter wandte sich an die Pädagogische Hochschule der Diözese Linz um einen Entwicklungsprozess im Team anzustoßen. Der Fallverlauf illustriert die methodische Vorgehensweise, Herausforderungen sowie die erzielten Ergebnisse.

Ausgangslage

Der Schulleiter berichtete von einer schlechten Stimmung im Kollegium, mangelnder Verantwortungsübernahme und Eigeninitiative der Lehrer:innen. Zudem wurde eine auffällig hohe Krankenstandsquote festgestellt. Zur Unterstützung entschieden sich die zwei beauftragten Beraterinnen in Absprache mit der Schulleitung für ein formatives Teamentwicklungsverfahren mit mehreren Sitzungen, in die das gesamte Kollegium sowie die Schulleitung involviert wurden.

Diagnosephase

In der ersten Phase wurde durch kreative Reflexionsmethoden und strukturierte Gespräche erarbeitet, welche Hauptthemen das Team bewegen. Es stellte sich heraus, dass ein grundlegendes Vertrauensdefizit bestand und belastende Themen selten zur Sprache kamen. Die Gruppe beschrieb eine allgemeine ängstliche Grundstimmung. Ein Teil des Kollegiums nahm die Teamentwicklung offen an, während andere Lehrpersonen Widerstand zeigten. Dieser Widerstand wurde von den Beraterinnen als wichtige Ressource betrachtet und aktiv in den Prozess integriert.

Interventionen und Methodik

Hier werden exemplarisch einige der angewandten Methoden und Interventionen im Beratungsprozess beschrieben.

- **Vertrauliche Gespräche in Kleingruppen:** Persönlichkeitsreflektierende Fragen wurden in Gruppen von vier Personen beantwortet. Dadurch war ein geschützter Rahmen möglich, in dem sich alle Personen beteiligen konnten, auch diejenigen, die im Plenum als eher zurückhaltend und still wahrgenommen wurden. Die Erfahrung der Beraterinnen ist, dass, wenn Vertrauen in einer kleinen Runde aufgebaut wird, es den Teilnehmenden später leichter fällt, sich auch in größeren Gruppensettings zu öffnen, denn Vertrauen in Gruppen entsteht durch Kontakt, Austausch und gelebte Interaktion. Es zeigt sich sowohl in den Beziehungen der Mitglieder zueinander als auch im Vertrauen in die gemeinsame Entwicklungsfähigkeit.
- **Feedback in Paaren:** Die Lehrer:innen gaben sich gegenseitig Feedback, indem sie reflektierten, wie das Verhalten und die Ausstrahlung einer Person auf andere wirkten. Ziel war, die Selbstreflexion, das Verständnis für blinde Flecken und eine tiefere zwischenmenschliche Verbindung im Team zu fördern. Folgende Fragestellungen halfen den Teilnehmenden: *So wie du hier sitzt, nehme ich dich als ... wahr. Mir fällt bei dir immer wieder auf, dass Wenn du sprichst oder handelst, dann löst das in mir ... aus.* Die Person, die Feedback erhielt, sollte nicht in eine Rechtfertigungshaltung gehen, sondern konnte nachfragen und Verständnisfragen stellen. Abschließend reflektierten die Teilnehmenden für sich: *Was nehme ich für mich mit? Was hat mich überrascht? Was habe ich über mich erfahren (als Feedback gebende und nehmende Person)?*
- **Erstellung einer Rollenlandkarte** (Seliger, 2018, S.80): Dabei handelt es sich um eine visuelle Methode, die dem Erkennen von Erwartungen und Verhaltensmustern innerhalb eines Teams dient und hilft, unklare oder unausgesprochene Rollenerwartungen sichtbar zu machen. Dazu wurde von jeder Person zunächst in die Mitte eines Blattes Papiers „ICH“ geschrieben. Anschließend wurden alle Kolleg:innen sowie der Schulleiter als Kreise um das „ICH“ herum angeordnet. Die Nähe zur Mitte zeigte die Häufigkeit des Kontakts, die Größe der Kreise spiegelte die Bedeutung der Beziehung wider. Danach wurden Verbindungslinien zur Mitte gezogen und auf den Linien Erwartungen in der jeweiligen Beziehung notiert. Dort wo es möglich war, wurden Bezeichnungen für die Rollen vergeben (z. B. „Beschützerin“, „Zirkusdompteur“, „Arbeitstier“, „Krisenmanagerin“...). Im Anschluss wurden die Rollen bewertet: (+) Erwartungen sind klar, können und wollen erfüllt werden. (-) Erwartungen sind klar, aber ihre Erfüllung unmöglich oder ungewollt. (?) Erwartungen sind unklar. Durch diese Übung wurde für einige Teilnehmende erkennbar, dass es Austausch und Klärung hinsichtlich der Rollengestaltung im Team braucht.
- **Arbeit im Plenum:** Schließlich war es den Teilnehmenden möglich, in einen Austausch über unterschiedliche Wahrnehmungen hinsichtlich der Rollen im Team zu kommen und Unklarheiten, Unvereinbarkeiten und unterschiedliche Sichtweisen zu benennen. Durch gezielte Fragen wurde die Reflexion des Hier

und Jetzt gefördert, z. B. *Wie fühlen Sie sich jetzt gerade? Wer oder was hindert Sie daran, Unangenehmes anzusprechen? Gibt es hier Beziehungen, in denen es etwas zu klären gilt?* Besonders häufig wurde der Schulleiter adressiert und dessen Rollengestaltung thematisiert. Mehrere Lehrpersonen empfanden den Schulleiter als übertrieben streng und teilweise unberechenbar in seinem Führungsverhalten. Konkret wurde ihm rückgemeldet, dass er bei Konflikten wenig informell kommuniziere, sondern unmittelbar offizielle Instanzen einbeziehe, formale Prozesse aktiviere und dieses Vorgehen Angst und Unsicherheit auslöse.

- **Coaching:** Um seine Rolle konstruktiv weiterzuentwickeln, wurde der Schulleiter während des gesamten Prozesses in Einzelcoachings begleitet. Dabei wurden u. a. folgende Fragen bearbeitet: *Welche Werte leiten mich als Führungskraft? Welche Erwartungen habe ich an mich selbst und an meine Mitarbeitenden? Wie gehe ich mit unerfüllten Erwartungen um? Welche Entwicklungsziele möchte ich erreichen?* Durch diesen Prozess konnten innere Antreiber des Schulleiters identifiziert und bearbeitet werden. Er erkannte, dass er in seiner Führungsrolle mit zahlreichen Unsicherheiten konfrontiert war. Im Umgang damit entwickelte er einen stark autokratischen Führungsstil: klare Hierarchien, strikte Kontrolle und eine ausgeprägte Autoritätsausübung. Im Zuge des Beratungsprozesses gelang es ihm, mehr Achtsamkeit für die Dynamiken innerhalb des Teams aufzubringen und durch Selbstreflexion und Feedback von Mitarbeitenden die eigene Führungsrolle aktiv zu hinterfragen und zu gestalten.

Ergebnisse und Evaluation

Reflexionsgespräche und Beobachtungen zeigen, dass die Prozessziele erreicht wurden und sich das Teamklima deutlich verbessert hat. Die Mitglieder beschrieben eine positivere Kommunikationskultur und eine erhöhte Bereitschaft, Unangenehmes anzusprechen. Die Schulleitung reflektierte ihre Führungsrolle differenzierter und begann, gezielt auf eine stärkere Balance zwischen Struktur und informeller Kommunikation zu achten. Trotz der positiven Entwicklungen war es wichtig darauf hinzuweisen, dass Teamentwicklung einen fortlaufenden Prozess darstellt, an dem im Sinne der Nachhaltigkeit kontinuierlich und selbstgesteuert gearbeitet werden muss. Dazu wurden im Team konkrete Vereinbarungen getroffen, zum Beispiel häufigere aber kürzere pädagogische Konferenzen, um Themen zeitnaher besprechen zu können, Verlängerung der großen Pause für mehr Austauschmöglichkeiten zwischen den Lehrer:innen, freiwillige Angebote für gemeinsame Aktivitäten am Nachmittag. Es wurden auch ein Termin sowie ein strukturiertes Vorgehen für die Prozessevaluierung vereinbart.

Fallbeispiel aus der Theaterpädagogik: Arbeit am Status und der Lehrer:innenrolle mit Lehramtsstudierenden

Einleitung

Ein allgemein bekanntes und meist sehr beliebtes Format aus der Improvisation ist die „Parkbank“. Im Laufe meiner theaterpädagogischen Tätigkeit an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz habe ich diese Übung gemeinsam mit meinen Studierenden, je nach Ziel und ausgewählten Themen der Auseinandersetzung, weiterentwickelt. Im Folgenden möchte ich die kreierte Variation „Im Lehrer:innen-Konferenzzimmer“ vorstellen. Dabei geht es um das Thema Lehrer:innenrolle und die Statuslehre nach Keith Johnstone mit dem Ziel der Selbstreflexion des eigenen Rollenbildes.

Grundstruktur und Spielprinzip

Die Grundstruktur des Spieles funktioniert wie folgt: Es werden drei Sessel als „Parkbank“ aufgestellt. In der Variation „Im Lehrer:innen-Konferenzzimmer“ wird ein Tisch mit drei Stühlen hergerichtet. Die Gruppe nimmt davor im Halbkreis Platz. Sie ist Schauspielensemble und Publikum zugleich. Zu Spielbeginn wird eingezählt mit: 5, 4, 3, 2, 1 – los! Der Reigen an Geschichten nimmt seinen Lauf. Nach einer gewissen Spielzeit wird die Improvisation mit einer „Vorhang-zu“-Geste beendet. Erst nach dem Applaus folgt eine Reflexionsrunde, die ein bedeutsamer Teil dieser Übung ist und von der Spielleitung moderiert wird.

Das Spielprinzip geht so: Zwei Spieler:innen treten auf der Bühne in Dialog und spielen eine kurze improvisierte Szene (im Konferenzzimmer). Hierbei gilt folgende Regel: Eine erste Spielerin bzw. ein erster Spieler aus der Gruppe tritt als Figur (Lehrer:in etc.) auf die Bühne. Eine zweite Person kommt dazu. Innerhalb ihrer Rollen interagieren die beiden mit oder ohne Sprache. Die/der als erste/r aufgetretene Spieler:in geht innerhalb ihrer/seiner Figur begründet ab und eine neue Figur kommt dazu. Die Improvisation wird fortgesetzt, wobei die/der Spieler:in, die/der auf der Bühne zurückbleibt, in ihrer/seiner Figur verweilt. Reihum treten nun alle Spieler:innen nacheinander auf die Bühne bzw. von der Bühne. Es dürfen auch bereits etablierte Figuren erneut auftreten. Spontane Verstöße gegen die Spielregeln werden als willkommene Angebote angenommen. Hier gilt das bekannte Prinzip „Scheiter heiter“ aus der Improvisation (Richter, 2022, S. 21ff).

Bei der Variation zum Thema Lehrer:innenrolle und Statuslehre nach Keith Johnstone erhalten die Studierenden bzw. Spielenden zusätzlich die Aufgabe, gemeinsam als Gruppe bzw. Ensemble im Zuge des Spiels immer wieder eine von vier bis sechs ausgewählten typischen körpersprachlichen Haltungen zum Hoch- und Tiefstatus sichtbar einzubauen. Diese Hoch- und Tiefstatusgesten werden mittels Wortkarten am Boden zwischen Bühne und Publikum gelegt. Sie dienen einerseits der Figurenentwicklung und andererseits der anschließenden Reflexion über unterschiedliche äußere und innere Haltungen von Lehrenden und deren Wirkung.

Mögliche Status-Handlungen für Auftragskarten

Typische Körperhaltungen für Hochstatus: Kopf gehoben und regungslos mit Blick geradeaus / breitbeinige Sitzpose / Arme und Hände weit geöffnet / ruhige Bauchatmung / etc.

Typische Körperhaltungen für Tiefstatus: Schultern verkrampft hochgezogen / Rücken nach vorne gebeugt / Hände in ständiger Bewegung im Gesicht und den Haaren / zu viel Mimik durch ständiges Lächeln / Stimme mit vielen „Ahs“ / etc.

Mögliche Fragen für das anschließende Reflexionsgespräch

Dabei gilt, dass alle Äußerungen wertschätzend und stärkeorientiert sein müssen.

- Was habt ihr gesehen? Was hat dich interessiert?
- Welche Auftragskarten wurden erfüllt bzw. welche äußeren Statushaltungen wurden von welcher Figur wann eingesetzt?
- Um welche Statusgesten handelt es sich (Hoch-/Tiefstatus)? Welche Körperhaltung lässt welche Statuswirkung entstehen?
- Wo war die Wirkung widersprüchlich?
- Wurden auch innere Statushaltungen sichtbar? Zum Beispiel: innen hoch und außen tief / innen tief und außen hoch?
- Wie wirken sich diese oder jene bzw. eventuell veränderte Körperhaltungen auf das Gegenüber aus? Erzeugen sie mehr Nähe oder Distanz?
- Gab es eine Statuswippe bzw. ein Statusgerangel zwischen zwei Figuren und warum?
- Welche Wirkung stellt sich bei den Zuschauer:innen ein? Sympathie? Mitleid? Distanz? Wann genau und warum?
- Was glaubt ihr, geht in diesen Lehrpersonen vor?
- Was hast du, als Spieler:in, in der Rolle dieser Lehrperson wahrgenommen?
- Hast du dich schon einmal in einer ähnlichen Situation im Berufsfeld Schule eingefunden? In welcher Rolle? Wie hat sich das damals angefühlt? Wie hast du damals reagiert? Wie würdest du eventuell heute reagieren?

Erkenntnisse

Im Zuge dieser Reflexionsrunden wurde bei Lehramtsstudierenden stets die Bedeutsamkeit der Statuslehre nach Keith Johnstone (2016) und im Besonderen deren Einsatz als Lehrperson im Schulalltag nach Maike Plath (2015, 2017, 2023) thematisiert.

Im theatralen Kontext bezeichnet Status ein Machtverhältnis in der Beziehung zwischen handelnden Figuren oder Gruppen, unabhängig vom sozialen, gesellschaftlichen Status (z. B. Beruf) gesehen. Nach Johnstone (2016, S. 56, 71, 92f) kann zwischen drei Statusspieler:innen unterschieden werden (Hochstatusspezialist:in, Tiefstatusspezialist:in, Statusexpert:in). Eine Person mit hohem Status nimmt viel Raum ein, macht sich breit, während eine Person mit tiefem Status sich möglichst klein macht, unterordnend ist. Statusexpert:innen können ihr Tun und Verhalten jederzeit anpassen, d. h. einen Statuswechsel vornehmen. Gelungene Kommuni-

kation basiert nach Johnstone auf diesem Geheimnis des ständigen Statuswechsels. Hierbei ist es wichtig, dass die Spieler:innen ihre Partner:innen gegenseitig wirklich wahrnehmen, um ihr Verhalten auf ihr Gegenüber genau abzustimmen (Johnstone, 2016, S. 52, 72).

Plath (2015, 2017, 2023) überträgt dies auf die Haltungen und Führungsweisen von Lehrenden. Dabei spricht Plath (2015, S. 57; 2023, S. 117–121) von vier Status-Führungstypen und unterscheidet zwischen äußeren und inneren Statushaltungen bzw. den verschiedenen Nuancen innerhalb dieser Statusskala:

- **Innen hoch und außen tief:** die/der Charismatiker:in. Diese Lehrperson wird gleichzeitig respektiert und als sympathisch empfunden. Sie löst Konflikte.
- **Innen hoch und außen hoch:** Diese Lehrperson erzeugt hohen Respekt, aber keine Sympathie, sendet Distanz und sucht Konflikte.
- **Innen tief und außen hoch:** die/der Kläffer:in. Diese Lehrperson tut so, als sei sie stark und verschärft Konflikte, erzeugt weder Sympathie noch Respekt.
- **Innen tief und außen tief:** die/der Teamplayer:in. Diese Lehrperson erzeugt hohe Sympathie, aber keinen Respekt, meidet Konflikte.

Lehramtsstudierenden wird bei alldem zunehmend klar, dass es beim Spiel mit dem Status immer auch um die innere Haltung geht und weder Tief- noch Hochstatus schlecht sind. Weiters trainieren sie in diesen „Als-ob-Situationen“ das Verlassen ihrer Status-Komfortzone und das bewusste Reagieren in stressigen Schulsituationen. Plath (2023, S. 102) betont, dass die Statuslehre hier nicht als Instrument dient, um zu „schauspieln“ im Sinne von etwas vorzutäuschen, sondern als Koordinatensystem, um eigene Verhaltensweisen und körpersprachliche Signale hinsichtlich deren Wirkung zu hinterfragen. Es geht darum, als Lehrperson sein eigenes Statusverhalten zu kennen, um Kommunikation und Beziehungen konstruktiv zu gestalten bzw. eine Lerngruppe verantwortungsvoll zu führen. Dieses Impro-Format der „Parkbank“ bzw. die Variation des „Lehrer:innen-Konferenzzimmers“ kann weiterführend durchaus eine theaterpädagogische Inszenierung auf der Bühne im Sinne einer Aufführung mit sich bringen.

Beide Fallbeispiele verdeutlichen, wie Prozesse der Rollenreflexion – ob durch dialogische Beratung oder durch theatrales Spiel – zu einer vertieften professionellen Handlungskompetenz beitragen können. Die Perspektiven ergänzen sich und laden zu einem ganzheitlichen Blick auf Lern- und Entwicklungsprozesse ein.

5. Fazit

Die Auseinandersetzung mit Gruppendynamik und Theaterpädagogik bietet wertvolle Impulse für die Professionalisierung von Lehrkräften. Zentral ist dabei der Perspektivenwechsel, der es ermöglicht, eigene Haltungen und vorgefertigte Muster zu hinterfragen. Durch die Arbeit im „Hier und Jetzt“ sowie in „Als-ob“-Situatio-

nen können Pädagog:innen sowohl spontane als auch inszenierte Rollenprozesse reflektieren und neue Handlungsstrategien erproben. Besonders bedeutsam sind Feedback und Reflexionsrunden, die nicht isoliert, sondern immer innerhalb einer Gruppe im handelnden Tun stattfinden, sei es in der Ausbildung mit Lehrenden und Studierenden oder im Schulalltag mit Kolleg:innen. Dadurch entsteht eine erhöhte Sensibilität für Rollen und Rollenwechsel, sowohl in der eigenen Position als auch im Umgang mit anderen. Die bewusste Wahrnehmung von Rollenerwartungen, Rollengrenzen und der aktiven Rollengestaltung trägt dazu bei, das eigene pädagogische Handeln weiterzuentwickeln und flexibel auf gruppenspezifische Prozesse zu reagieren. Fehler und Scheitern sind dabei wertvolle Bestandteile des Lernprozesses, die nicht blockieren, sondern zu neuen Handlungsspielräumen und Professionalisierung führen sollten (Albert, 2016, S. 44).

In den neuen Curricula für die Primarstufe der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz wurden in vereinzelt Modulen beide Felder fix verankert. Bislang spielten die beiden Bereiche Gruppendynamik und Theaterpädagogik eher Nebenrollen innerhalb der Lehre. Es besteht jedoch großes Interesse, den vernetzten Diskurs weiterzuführen und zu vertiefen, um neue Perspektiven zu erschließen und zukünftig gemeinsame Lernprozesse auch auf der Hauptbühne zu fördern. Eines der Themen für die weitere interdisziplinäre Zusammenarbeit könnte die Frage sein, welche Beiträge Gruppendynamik und Theaterpädagogik etwa zur Demokratiebildung leisten können. Beide Disziplinen eröffnen Räume für partizipative Prozesse, fördern die Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen, Rollen und Perspektivenvielfalt und ermöglichen es, demokratische Prinzipien im gemeinsamen Handeln erfahrbar zu machen. Ein vertiefender Austausch dazu innerhalb der Lehrer:innenbildung könnte spannende Impulse für neue pädagogische Konzepte und die praktische Arbeit mit Gruppen liefern.

Literaturverzeichnis

- Albert, S. (2016). Die Bedeutung der reflexiven Selbstforschung für die Professionalisierung von Lehrpersonen. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 5(4), 35–46. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v5i4.25693>
- Antons, K., Ehrensperger, H. & Milesi, R. (2019). *Praxis der Gruppendynamik* (10. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Bidlo, T. (2006). *Theaterpädagogik: Einführung*. Essen: Oldib.
- Brocher, T. (1979). *Gruppendynamik und Erwachsenenbildung: zum Problem der Entwicklung von Konformismus oder Autonomie in Arbeitsgruppen* (14. Aufl.). Braunschweig: Westermann.
- Buchinger, K. (1974). Die Schule zwischen Spiel und „Ernst des Lebens“. In G. Schwarz (Hrsg.), *Gruppendynamik für die Schule* (S. 63–86). Wien-München: Jugend und Volk.

- Budziat, R. (2023). Gruppendynamik erkennen und wirksam damit arbeiten. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 22(2), 267–280. <https://doi.org/10.1007/s11620-023-00723-x>
- Fatzer, G. & Jansen, H.-H. (1980). *Die Gruppe als Methode: Gruppendynamische und gruppentherapeutische Verfahren und ihre Wirksamkeit*. Weinheim: Beltz.
- Felder, M., Kramer-Länger, M., Lille, R. & Ulrich, U. (2019). *Studienbuch Theaterpädagogik: Grundlagen und Anregungen* (4. Aufl.). Bern: hep.
- Hentschel, U. (2010). *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Uckerland: Schibri.
- Johnstone, K. (2016). *Improvisation und Theater* (13. Aufl.). Berlin: Alexander.
- Koch, G. & Streisand, M. (2003). *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Uckerland: Schibri.
- Köhler, J. (2017). *Theatrale Wege in der Lehrerinnenbildung*. München: kopaed.
- König, O. & Schattenhofer, K. (2020). *Einführung in die Gruppendynamik* (10. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Lenakakis, A. (2004). *Paedagogus ludens: erweiterte Handlungskompetenz von Lehrer(inne)n durch Spiel- und Theaterpädagogik*. Berlin: Schibri.
- Lutz, M. & Ronellenfitsch, W. (1971). *Gruppendynamisches Training in der Lehrerbildung*. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft.
- Plath, M. (2009). *Biografisches Theater in der Schule: mit Jugendlichen inszenieren. Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe*. Weinheim: Beltz.
- Plath, M. (2015). *Spielend unterrichten und Kommunikation gestalten: Mit schauspielerischen Mitteln für Unterricht begeistern* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Plath, M. (2017). *Befreit euch. Eine Anleitung zur kleinen Bildungsrevolution. Theorie und Praxis*. Norderstedt: BoD.
- Plath, M. (2023). *Das Veto-Prinzip. Die sieben Säulen gleichwürdiger Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Richter, D. (2022). *Improvisationstheater. Band 1: Die Grundlagen* (2. Aufl.). Berlin: Theater der Zeit.
- Scala, K. (1974). Gruppendynamik und Schulreform. In G. Schwarz (Hrsg.), *Gruppendynamik für die Schule* (S. 63–86). Wien-München: Jugend und Volk.
- Schindler, R. (2016). „Pars pro Toto“ als Funktion in Gruppendynamischer Sicht. In C. Spaller, K. Wirnschimmel, A. Tippe, J. Lamatsch, U. Margreiter, I. Kraft-Ebing & M. Ertl (Hrsg.), *Das lebendige Gefüge der Gruppe. Ausgewählte Schriften* (S. 221–229). Psychosozial Verlag.
- Seliger, R. (2018). *Das Dschungelbuch der Führung. Ein Navigationssystem für Führungskräfte*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Spaller, C. (2024). Gruppendynamik und Schule. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, 55, 509–516. <https://doi.org/10.1007/s11612-024-00770-4>

- Stockhammer, H. (1975). Rolle, Kreativität und Gruppe. In De Gruyter (Hrsg.), *Gruppe und Bildung* (De Gruyter Studienbuch, S. 113–131). Berlin: De Gruyter.
- Wildt, B. (2014). Drama in Higher Education. Zur didaktischen Gestaltung und Reflexion von Lehren und Lernen in der Hochschule. In E. Hildebrandt, M. Pessel, M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 188–212). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Parental Mediation in einer mediatisierten Lebenswelt

Digitale Medien als Herausforderung der elterlichen Erziehungsrolle

Petra Traxler

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
petra.traxler@ph-linz.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-01-02>

EINGEREICHT 24 FEB 2025

ÜBERARBEITET 26 MAI 2025

ANGENOMMEN 28 MAI 2025

Der vorliegende Artikel gibt Aufschluss über die Herausforderungen für Eltern, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung in einer stark von den Medien beeinflussten Welt zu begleiten und sie auf künftige Aufgaben, auch in digitalen Bereichen, vorzubereiten. Digitale Medien spielen in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen eine zunehmend wichtigere Rolle, da sie ab der Geburt ein integraler Bestandteil des Familienalltags sind und das Aufwachsen begleiten. Die vorliegende Untersuchung befasst sich mit den unterschiedlichen Umgangsformen mit Medien in Familien und deren Einfluss auf das Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen. Dies wirft die Frage auf, welche Strategien einer elterlichen Medienerziehung in der Literatur empfohlen werden, um Kinder und Jugendliche im Entwicklungsprozess einer mediatisierten Lebenswelt adäquat zu begleiten.

SCHLÜSSELWÖRTER: Mediatisierung, Medienbildung, Mediensozialisation

1. Einleitung

Kinder und Jugendliche wachsen in einer von Medien durchdrungenen Welt auf und sollen durch die Erziehungsberechtigten gut darauf vorbereitet werden. Der Großteil der Eltern sieht digitale Medien, welche von Kindern und Eltern gleichermaßen genutzt werden, als selbstverständlichen Bestandteil des Alltags in der Familie (Wagner et al., 2016, S. 8). Dies stellt die Erziehungsberechtigten vor neue Herausforderungen, inwieweit die Nutzung von Medien die soziale Teilhabe an einer Gemeinschaft beeinflusst und welche Auswirkungen dies auf die Entwicklung hat. Eltern sehen sich in der Verantwortung, ihre Kinder zu verantwortungsbewussten Erwachsenen im Umgang mit Medien zu erziehen (Paus-Hasebrink, 2019, S. 364; Wagner et al., 2016, S. 9). Medien fungieren immer mehr als Ein- und Ausschlusskriterien in einer sozialen Gruppe, die besonders bei Schulkindern auch außerhalb der Schule wirksam sind und in die Schule mit hereingetragen werden. Eltern und Lehrer:innen haben kaum noch Möglichkeiten, diese Aktivitäten einzusehen oder nachzuvollziehen, weil es zu einer Verschränkung von phy-

sisch präsenten Aktivitäten und Online-Aktivitäten kommt. Der physische Raum wird erweitert um den Online-Raum, und die Aktivitäten summieren sich auf, was die Kinder und Jugendliche in den Entwicklungsstufen vier und fünf nach dem 8-stufigen Modell der psychosozialen Entwicklung nach Erik H. Erikson (Conzen, 2020, S. 72–111) stark beeinflusst. In der Stufe vier geht es um den Werk-sinn und das Minderwertigkeitsgefühl, wird diese Phase negativ beeinflusst, so hat dies zentrale Auswirkungen auf das gesunde Selbstvertrauen und den Selbstwert des Kindes, es können Ängste verfestigt werden oder sich in Überkompensation bemerkbar machen. Die Stufe fünf wird im Jugendalter vollzogen und beschreibt die Entwicklung der eigenen Identität, das Selbstbild entsteht, und der Freundeskreis gewinnt an Bedeutung, wird dies gestört, so kann es zu Rückzug und Identitätsdiffusion kommen (Conzen, 2020, S. 98–102). Genau in diese Entwicklungsphasen fällt der erste selbstständige Umgang mit digitalen Medien und häufig auch bereits mit sozialen Medien (Braun et al., 2018, S. 150–152). Daher ist es notwendig, dass nicht nur die Schule, mit dem Bildungsauftrag, die Kinder auf die zukünftige Lebenswelt vorzubereiten (§ 2 Schulorganisationsgesetz), sondern auch die Erziehungsberechtigten die Kinder und Jugendlichen in dieser Phase der Transformation unterstützen und begleiten. Die Innovationsgeschwindigkeit als einer der fünf Trends der Mediatisierung hat sich in den vergangenen Jahrzehnten enorm erhöht. So hatten vergangene Generationen viel mehr Zeit, um sich an Neues zu gewöhnen. Heute werden Neuentwicklungen innerhalb weniger Jahre zu zentralen Elementen für das tägliche Leben (Smartphone). Es stellt sich die Frage, welche Anforderungen an eine Erziehung in einer mediatisierten Lebenswelt (Krotz, 2007, S. 25–30; Rosa, 2016, S. 128) gestellt werden und was darauf Einfluss hat (Meso-, Mikro-, Makroebene). Unsere Kinder und Jugendlichen wachsen mit Medien als selbstverständlichem Teil der Lebenswelt auf. Für die Elterngeneration war dies oft noch nicht der Fall, und daher gibt es auch kein Erfahrungswissen, auf das sie zurückgreifen können (Fleischer & Hajok, 2019, S. 67). Viele Gefahren und Chancen sind gar nicht bekannt oder entstehen durch die rasante Weiterentwicklung der Digitalisierung der Lebenswelt. Regeln und Maßnahmen unterliegen einer kurzen Halbwertszeit und sind zum Teil innerhalb weniger Tage oder Wochen wieder überholt. Allgemeingültige gesetzliche Regelungen wie für Alkohol oder Ausgehzeiten von Jugendlichen wurden noch nicht ausgehandelt (Wagner et al., 2016, S. 13). Einerseits haben die Kinder und Jugendlichen laut Kinderrechte das Recht auf freie Meinungsäußerung und Beteiligung sowie Zugang zu Information, andererseits auch das Recht auf elterliche Fürsorge, Schutz vor Gewalt, Gesundheit, sicheres Zuhause, Schutz vor Suchtmitteln (UNICEF Österreich, 2024). Die elterliche Medienerziehung bewegt sich stets in diesem Spannungsfeld. Wie viel Freiheit im Umgang mit digitalen Medien kann man einerseits gewähren, um andererseits jedoch die Kinder und Jugendlichen vor schädlichen Auswirkungen von digitalen Medien zu bewahren und die Verantwortung als Eltern nicht zu

vernachlässigen? Soziale Ausgrenzung durch digitale Medien entsteht nicht nur bei Kindern untereinander, sondern auch bei den Eltern, wenn es zu unterschiedlichen Ansichten im Hinblick auf Mediennutzung und Medienausstattung in der Medienerziehung geht. Das Smartphone ist längst nicht mehr nur Werkzeug, es ist ein Statussymbol, welches die Zugehörigkeit zu einer Gruppe bestimmt, genauso die darauf installierten Apps, die teilweise über Ein- und Ausschluss in eine Gruppe entscheidend sind. Für Kinder und Jugendliche ist der Druck enorm, sich immer an die Gruppenzwänge anzupassen, in Messenger-Diensten zu melden und im Online-Gaming den Anschluss nicht zu verlieren, man riskiert sonst den Ausschluss aus einer Gruppe oder den Verlust an Informationen (Wagner et al., 2016, S. 17). Es stellt sich daher die Frage, welche Strategien einer elterlichen Medienerziehung in der Literatur empfohlen werden, um Kinder und Jugendliche gut im Entwicklungsprozess einer mediatisierten Lebenswelt zu begleiten.

Nach einer Heranführung an das Thema in der Einleitung werden der Einfluss der Medien auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, die Mediensozialisation mit Fokus auf die Familien und die verschiedenen Konzepte der Medienerziehung in den Familien beleuchtet. Der nächste Teil widmet sich der Beantwortung der Forschungsfrage und somit den Strategien, wie mit den Herausforderungen der mediatisierten Lebenswelt und der Parental Mediation umgegangen werden soll. An dieser Stelle werden literaturbasierte Empfehlungen von Eltern, Expert:innen und nationalen sowie internationalen Institutionen und Initiativen zusammengeführt. Am Schluss werden Forschungsdesiderate herausgearbeitet, die Limitationen des Papers thematisiert und die Arbeit kurz zusammengefasst.

2. Die Rolle der Medien in der Entwicklung von Kindern & Jugendlichen

Kinder und Jugendliche durchlaufen in ihrer Entwicklung bestimmte Stadien, die auch als Entwicklungsaufgaben bezeichnet werden. Die Stadien der Entwicklung der eigenen Identität, der Selbstoffenbarung intimer Beziehungen und die Sexualentwicklung werden in besonderen Stadien von digitalen Medien beeinflusst (Braun et al., 2018, S. 150–152). Diese Entwicklungsaufgaben werden unter anderem durch eine ständige Rückmeldung der Umwelt auf sich selbst oder eigene Verhaltensweisen bewältigt, dies wird durch die Verschränkung von realen Welterfahrungen und Erfahrungen in sozialen Medien unterstützt und der Erproberaum erweitert (Dietrich & Weber-Liel, 2024, S. 102–103).

Die Verwendung von Medien kann bei Kindern und Jugendlichen eine operante Konditionierung oder ein Flow-Gefühl auslösen. Unter operanter Konditionierung wird der Prozess beschrieben, der sich durch ein permanentes Scrollen und Wischen am Smartphone entwickelt, welches begleitet ist durch immer wieder neue Informationen, Belohnungen, Punkte, Badges oder Reaktionen (Dietrich & Weber-Liel, 2024, S. 102). Dadurch werden Glücksgefühle (Dopamin) freigesetzt,

und es führt zu einem angenehmen Empfinden (Buhl et al., 2021, S. 89–90). Das Flow-Erleben nach Csikszentmihalyi (1990, S. 1–2) beschreibt ein völliges Aufgehen in einer Tätigkeit, wie zum Beispiel bei Scrollen oder Wischen auf dem Smartphone, durch ein permanentes weiterführendes Angebot. Durch das Flow-Erleben in Computerspielen fällt den Nutzer:innen die zeitliche Einschätzung schwer (Dietrich & Weber-Liel, 2024, S. 103).

Jonathan Haidt (2024, S. 107–134) sieht als Folge der „smartphonebasierten Kindheit“ eine „soziale Deprivation, Schlafmangel, Fragmentierung der Aufmerksamkeit und Abhängigkeit“ (ebd., S. 107). Mit dem Begriff der smartphonebasierten Kindheit schließt er „alle mit dem Internet verbundenen Geräte“ (ebd., S. 109) mit ein, unter den Begriff Kindheit summiert er Kindheit und Jugend. Als soziale Deprivation wird eine Verringerung der sozialen Kontakte mit Gleichaltrigen verstanden, mit den Konsequenzen, dass es vermehrt zu Depressionen und Angstgefühlen sowie anderen psychischen Störungen kommen kann (Twenge et al., 2019, S. 1892). Smartphones lenken häufig von Gesprächen ab, so konnte erforscht werden, dass allein die Sichtbarkeit von einem Smartphone während eines Gesprächs die soziale Nähe, die Verbindung und die Unterhaltungsqualität beeinflusst (Przybylski & Weinstein, 2013, S. 237). Die häufigen Push-Nachrichten verkürzen auch die Aufmerksamkeitsspanne und führen zu einer ständigen Ablenkung von der aktuellen Tätigkeit (z. B. in Gesprächen, bei Hausübungen) und verringern somit die Fähigkeit, sich über einen längeren Zeitraum auf eine Sache zu konzentrieren (Haidt, 2024, S. 119–121). Die American Academy of Child & Adolescent Psychiatry (2024) sieht in der zu großen Bildschirmzeit Gefahren in Hinblick auf Schlafmangel, Leistungsabfall, weniger Interesse am Lesen, weniger Zeit mit Familie und Freunden, für Aktivitäten in der Natur und Sport, in weiterer Folge Gewichtsprobleme oder emotionale Probleme mit schlechtem Selbstwertgefühl und schlechter Akzeptanz des eigenen Körpers, Ausschluss aus Gruppen und weniger Zeit für Lernen, Entspannung und Aktivitäten, die Freude bereiten.

Der Einfluss der Medien auf die Entwicklung hat auch Auswirkungen auf die (Medien-) Sozialisation.

Mediensozialisation von Kindern und Jugendlichen

Kinder und Jugendliche sind von verschiedenen Bereichen in ihrem Aufwachsen beeinflusst. Urie Bronfenbrenner (Ditton, 2006, S. 271–276) unterscheidet in seinem sozialökologischen Modell der Entwicklung die Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebenen der Einflussbereiche. Alexandra C. Roth (2023, S. 1) definiert Mediensozialisation als „Sachverhalt, dass sich Prozesse der Vergesellschaftung und der Persönlichkeitsentwicklung zunehmend in der Interaktion mit Medien vollziehen“. Stefan Aufenanger (2008, S. 87–88) unterscheidet in der Mediensozialisation zwei Herangehensweisen, die medienzentrierte Perspektive mit der Frage-

stellung „Was machen Medien mit den Menschen?“ und die rezipientenzentrierte mit der Frage „Was machen die Menschen mit den Medien?“. Dabei kristallisieren sich drei Ansätze von Mediensozialisation heraus: Der erste Ansatz ist, dass sich Medien auf die Menschen (meist nur aus der negativen Sichtweise) auswirken, wie beispielsweise Gewalt und Werbung, Fernsehen, Internet oder Computerspiele. Der zweite Ansatz wäre, dass Menschen medienkompetent sind und das Medienangebot aussortieren. Hierbei wird der Mensch als aktiver Rezipient von Medien betrachtet, der Medienkompetenz mitbringt. Als dritten Ansatz führt Aufenanger an, dass Menschen und Medien miteinander interagieren, ein aktiver Prozess der Auseinandersetzung mit Medien entsteht, was zu Identitätsaufbau oder zum Erlernen von Strategien zur Lebensbewältigung beitragen kann. Dieser dritte Ansatz ist im Sinne der Mediensozialisation, in dem sich das „entwickelnde Subjekt aktiv mit seiner medienpädagogischen Umwelt auseinandersetzt, diese interpretiert sowie aktiv in ihr wirkt und zugleich aber auch von Medien in vielen Persönlichkeitsbereichen beeinflusst wird“ (Aufenanger, 2008, S. 88). Die Lebenswelt spielt bei der Mediensozialisation eine wesentliche Rolle, daher sieht Lange (2000, S. 305–312) die Familie und deren Umgang mit Medien im Alltag als zentralen Punkt der Mediensozialisation. Wie Medien auf die Entwicklung der Kinder angepasst werden und auf die sozialen, kognitiven und moralischen Fähigkeiten Rücksicht genommen wird, hat Auswirkungen auf das zukünftige Handeln.

Über das System Familie hinaus stellen Medien in der Sozialisationsforschung einen weiteren Einfluss auf die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen dar (Bauer & Hurrelmann, 2021, S. 268–269; Vollbrecht, 2014, S. 118). In der aktuellen miniKIM-Studie (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2024) signalisierten 89 % der Haupterzieher:innen ein großes Interesse am Thema „Umgang von Kindern mit Medien“, das zeigt die Wichtigkeit von Medien im Umfeld von Kindern bereits im Alter von zwei bis fünf Jahren. Vollbrecht (2014, S. 117) stellt fest, dass sich die Mediensozialisation nicht von allgemeiner Sozialisation separieren lässt, „vielmehr sind Medien selbst Teil des Weltzugangs und damit der Erkenntnis“ (ebd., S. 117). Bachmair (2007, S. 76) sieht im Basismodell der Sozialisation, dass Medien in die Beziehung von Kindern und Jugendlichen auf vier verschiedene Arten einwirken: „Zu sich selbst“ (subjektive Innenwelt), „zu anderen“ (soziale Umwelt), „zur Welt der Dinge und Ereignisse“ und „zur Welt der Kultur“. Medien können hierbei situative, soziale und biografisch-ich-bezogene Funktionen einnehmen. In der situativen Funktion fungieren Medien als Informationsgeber, zur Unterhaltung, Stimmungsregulierung und nehmen eine Strukturierungsfunktion ein. Die soziale Funktion beschreibt Gesprächsanlässe mit verschiedenen Personen und Gruppen, die Meinungsbildung und das Sich-Positionieren in Gruppen. Die Ich-bezogene bzw. biografische Funktion von Medien beeinflusst die Identitätsentwicklung, Selbstdarstellung sowie die Selbstreflexivität (Bachmair, 2007, S. 76; Vollbrecht, 2003, S. 15).

Die Familie dient als Gate-Keeper zur Welt und somit auch zur digitalen Welt, daher kommt ihr eine besondere Rolle bei der Medienverwendung von Kindern und Jugendlichen zu. Laut Paus-Hasebrink (2019, S. 360) gibt es einen „engen Zusammenhang zwischen der Mediennutzung und den spezifischen Handlungsoptionen, -entwürfen und -kompetenzen der Heranwachsenden und ihrer Familien“ (ebd., S. 360). Das Verhalten der Eltern in Bezug auf Medien, wie z. B. Gleichgültigkeit oder Ablehnung, führte teilweise zu traumatisierenden Erlebnissen, einer zu intensiven Kontrolle des Medienkonsums, was mit der Kompensation von Vertrauen einhergeht und erdrückend wirken kann und negative Auswirkungen auf die Handlungskompetenzen hat. Besondere Auswirkungen scheinen die Medien auf die Sozialisation zu haben, wenn Kindern im Elternhaus nicht genügend Aufmerksamkeit entgegengebracht wird und somit die Geborgenheit in der Familie nicht so ausgeprägt ist (ebd., S. 362–363).

3. Medien in der Familie

Nicht nur die Kinder und Jugendlichen nutzen digitale Medien, sondern auch die Eltern und die familiären Bezugspersonen. Schmidt et al. (2022, S. 28) unterscheiden drei verschiedene Arten, wie Familien mit Medien umgehen: Der erste Typ beschreibt Familien, die Medien sehr intensiv nutzen und stolz auf die Nutzungsintensität sind. Diese Familien sehen sehr viele Vorteile im Umgang mit Medien und teilen diese Perspektive auch mit allen anderen Familienmitgliedern. Der zweite Typ beschreibt Familien mit einem eher entspannten Verhältnis gegenüber Medien, diese sind natürlicher Bestandteil des Lebens, und es kommt ihnen keine hervorgehobene Rolle zu, die Familie nimmt diese ähnlich wie analoge Aktivitäten wahr, nutzt diese zu ihren Zwecken und tauscht sich gegenseitig über die Erfahrungen aus. Die Eltern sind mit dieser Rolle und mit der Integration von Medien in der Familie zufrieden. Der dritte Typ stellt die ängstliche, unsichere und frustrierte Perspektive dar, also sehr verunsicherte Nutzer:innen. Die Verwendung von Medien wird eher vermieden oder sogar verteufelt, was unterschiedliche Auswirkungen in der Familie haben kann. Auf der einen Seite kann es zu einer sehr eingeschränkten Nutzung von Medien kommen, auf der anderen Seite aber zu einer starken und eher unkontrollierten Nutzung durch beispielsweise zu inkonsequente Regeln. Die Folge sind ständige Aushandlungsprozesse, die das Familienleben dominieren können und sich in weiterer Folge auf das Familienklima negativ auswirken.

Mit der Digitalisierung haben sich auch die Kommunikationswege in den Familien verändert, so wird mit dem Handy oder Smartphone nicht mehr nur über das Telefongespräch kommuniziert, sondern auch mit Hilfe von internetbasierten Messenger-Diensten wie zum Beispiel WhatsApp oder Signal. Häufig beschränkt sich die Kommunikation auf textbasierte Nachrichten oder den Ausdruck von

Emotionen mit Emoticons (Wagner et al., 2016, S. 9). Das erste Smartphone erhalten die Kinder meist im Volksschulalter oder spätestens beim Übertritt in eine weiterführende Schule mit ca. 10 Jahren, hierbei wird als Hauptgrund angegeben, dass die Kinder für die Eltern erreichbar sind und umgekehrt (Education Group GmbH, 2022, S. 0; Wagner et al., 2016, S. 15). Wagner et al. (2016, S. 8) konnten feststellen, dass es einen Unterschied gibt, ob die Kinder als erstes Gerät ein Tastenhandy bekamen oder ein Smartphone. Dem Tastenhandy wurde von den Kindern kaum Aufmerksamkeit geschenkt, so war dieses oft nicht dabei oder ausgeschaltet, das Ziel der Erreichbarkeit konnte somit mit dem Tastenhandy nicht verfolgt werden. Das Smartphone hingegen bietet eine ständige Erreichbarkeit, da Kinder über die Messengerdienste auch mit anderen Peers im ständigen Austausch stehen.

Vielorts werden Konflikte zwischen den Peers nicht mehr face-to-face ausgetragen, sondern über mobile Medien, die dann häufig auch zu Missverständnissen, Mobbing und Ausgrenzung führen können (Wagner et al., 2016, S. 18). Laut SaferInternet-Studie zu Cyber-Mobbing (Saferinternet.at, 2022) waren 17 % der Jugendlichen im Alter zwischen 11 und 17 Jahren schon einmal Opfer von Cybermobbing, knapp die Hälfte geben an, Cybermobbing bei anderen mitbekommen zu haben. Viele Eltern haben Bedenken, dass sich der Medienkonsum auf das Kommunikationsverhalten der Kinder negativ auswirken wird, auch wenn über digitale Medien kommuniziert wird und dort in Kontakt getreten wird, ist das nicht vergleichbar mit Face-to-face-Kontakten (Wagner et al., 2016, S. 21). Die familieninterne Kommunikation hat sich vielerorts in soziale Medien verlagert, wie die MoFam-Studie von Wagner et al. (2016, S. 55) zeigt, werden teilweise Alltagsgespräche wie „Essen ist fertig“, aber auch ernste Gespräche über WhatsApp geführt. Für die Kinder sind Messenger-Dienste alltäglich, und daher ist auch die Kommunikation mit den Eltern über diese Dienste selbstverständlich. Teilweise sind Eltern auch mit den Jugendlichen in Sozialen Medien wie Facebook befreundet und verfolgen dort die Entwicklungen ihrer Interessen und Freundschaften. Nicht zuletzt haben die Eltern durch diese sozialen Medien die Möglichkeiten, die Kinder in einer gewissen Art und Weise zu kontrollieren, z. B. durch den „zuletzt online“-Status. Die Oberösterreichische Kinder-Medien-Studie 2024 (Education Group GmbH, 2024) und die Oberösterreichische Jugend-Medien-Studie 2023 (Education Group GmbH, 2023) haben Daten zur digitalen Kommunikation der Kinder und Jugendlichen mit Ihren Eltern erhoben und konnten feststellen, dass es in der Kommunikation zu Veränderungen gekommen ist. 50 % der Jugendlichen im Alter zwischen elf und 17 Jahren geben an, dass sie häufiger mit den Eltern über Nachrichten (z. B. WhatsApp) kommunizieren, 33 % telefonieren auch häufiger über das Handy bzw. 22 % über das Internet (z. B. Facetime) als noch vor ein bis zwei Jahren. Nur 21 % hingegen gaben an, dass sie häufiger mit ihren Eltern persönlich kommunizieren (Education Group GmbH, 2023, S. 29). Bei den Kindern im Alter von vier bis zehn Jahren ist es aus der Sicht der Kinder auch zu einer Zu-

nahme des Telefonierens (32 %), des persönlichen Gesprächs (31 %), sowie des Versands von Nachrichten (28 %) an die Eltern gekommen (Education Group GmbH, 2022, S. 21). Es wird von den Jugendlichen differenziert, wann sie lieber mit den Eltern persönlich in Kontakt treten und wann sie eher digitale Medien dafür nutzen (Education Group GmbH, 2022, S. 27).

Paus-Hasebrink (2019, S. 362) stellte habituelle Unterschiede im Medienumgang bei Kindern mit alleinerziehenden Müttern fest. Die Kinder waren es von klein auf gewöhnt, dass die Mutter nur eine begrenzte Zeit für sie zur Verfügung hatte, die freien Zeiten wurden mit Fernsehen und später mit sozialen Medien ausgefüllt. Somit hat sich der Habitus entwickelt und Medien auch im Erwachsenenalter als Zeitvertreib, zum Abstand von stressigen Situationen oder dem herausfordernden Alltag zu gewinnen, verwendet. Besonders bei Jungen aus schwierigen Familienverhältnissen konnte Paus-Hasebrink in Bezug auf Online-Computerspiele beobachten, dass diese Spiele zum „Ausfüllen von als leer wahrgenommener Zeit, Flucht aus Perspektivenlosigkeit und Trostlosigkeit, Abgrenzung und Wettkampf, Erleben von Selbstwirksamkeit und Erleben von Gemeinschaft sowie Frustrationsabbau und Aggressionsverarbeitung“ (ebd., S. 362) herangezogen wurden.

Medienerziehung und Parental Mediation

Medienerziehung spielt für viele Eltern eine wichtige Rolle, dabei kommt laut Eggert (2019, S. 111) der Einstellung der Eltern in Bezug auf Medien eine zentrale Rolle zu. Als erster Faktor gilt es, die „elterliche Wahrnehmung von Medienerziehung und der Aufgaben, die sich dabei stellen“ anzuführen, als zweiten Faktor die „medienerzieherischen Ansprüche der Eltern und ihrer Haltungen gegenüber Medien“ und als dritten Faktor den „Mediengebrauch ihrer Kinder“ (ebd., S. 111).

Unter dem Begriff *Parental Mediation* werden laut Blum-Ross und Livingstone (2016, S. 8–10) die Handlungen verstanden, mit denen die Eltern die Mediennutzung der Kinder organisieren. Das Ziel der Eltern bei Parental Mediation ist es, den Kindern den Umgang mit Medien (z. B. Sozialen Medien, Fernsehen, Smartphone, ...) zu ermöglichen, einzuschränken oder zu verbieten. Es wird zwischen den sozialen und den technischen Formen der elterlichen Begleitung differenziert. Als soziale Formen werden die aktive Mediation und die restriktive Mediation angeführt. Die aktive Mediation beschreibt eine bewusste direkte und indirekte Auseinandersetzung der Eltern mit dem Medienverhalten der Kinder durch Kommunikation über die Verwendung von Medien, deren Chancen, Gefahren und Auswirkungen. Diese Form der Mediation wird häufig von Eltern mit jüngeren Kindern umgesetzt. Die restriktive Mediation ist geprägt von Regeln bei der Mediennutzung, wie beispielsweise Regeln für den Einsatz von Medien während Essenzeiten, Hausübungen oder Nachtruhe, aber auch zeit- und ortsabhängige Regeln oder Regeln zur Belohnung oder Bestrafung werden aufgestellt. Im Bereich

der technischen Formen werden das Monitoring und Parental Control angeführt. Unter Monitoring wird die Überwachung des Medienumgangs der Kinder von den Eltern verstanden, hier können Überwachungsprogramme auf den Devices die Möglichkeit von zeitlichen Einschränkungen bieten, es kann aber auch durch Ortungsprogramme die Position der Kinder stets nachvollzogen werden. Diese Form wird auch als „enabling“ bezeichnet, da es einerseits den Kindern mehr gefühlten Freiraum, andererseits den Eltern die Möglichkeit der Nachvollziehbarkeit bietet. Noch strikter als das Monitoring wird beim Parental Control vorgegangen, hier werden weitere technische Mittel eingesetzt, wie zum Beispiel Filterprogramme, die bestimmte Aktivitäten unterbinden, oder auch manuelle Zeitbeschränkungen wie das Abschalten des Internetzugangs (Blum-Ross & Livingstone, 2016, S. 10). Diese Formen der Parental Mediation werden häufig vermischt oder auch inkonsequent von Eltern gehandhabt. Durch die unklare Abgrenzung der Strategien in der Nutzung ist es laut Blum-Ross und Livingstone (2016, S. 11) schwierig, die positiven und negativen Aspekte einzelner Formen herauszustreichen. Kammerl et al. (2020, S. 190) ergänzen aus diesem Grund den Aspekt der Inkonsistenz in der Medienerziehung in Zusammenhang mit der Interaktion innerhalb der Familie, was zu Schwierigkeiten führen kann.

Eggert (2019, S. 112–115) differenziert sechs Medienerziehungsstrategien von Eltern. Bei der Strategie „Laufen lassen“ erfährt die Medienerziehung eine eher untergeordnete Rolle, es kommt zu wenigen Konflikten, weil die Kinder Medien beliebig nutzen und den eigenen Interessen nachgehen können. Die Eltern wissen meist nicht, was die Kinder mit Medien machen und vertrauen darauf, dass diese den Umgang mit Medien selbstständig lernen. Als zweite Strategie steht das „Beobachten und situativ Eingreifen“, welche sich durch wenige Regeln kennzeichnet und Eltern dabei nur geringfügig medienerzieherisch eingreifen. Bei dieser Strategie wird eine Variante, die „Beobachten und gesprächsbereit sein“, angesprochen, wobei ergänzend über Medien gesprochen wird. Diese Strategie gelingt in Familien, bei der die Kinder eine geringe Medienaffinität vorweisen und die Strategie daher akzeptieren. Die weiteren Strategien nach Eggert (2019, S. 113–114) können mit der restriktiven Form von Blum-Ross und Livingstone (2016, S. 10) verglichen werden, diese lauten „Funktionalistisch kontrollieren“, „Normgeleitet reglementieren“ und „Rahmen setzen“. Eine weitere Strategie „Individuell unterstützen“ nach Eggert (2019, S. 115) ist eine Mischung verschiedener Strategien, hierbei wird die Medienerziehung nach Alter, Bedürfnissen und nach dem Stand der Entwicklung ausgerichtet, mit dem Ziel, den Kindern und Jugendlichen „eine eigenständige, entwicklungsangemessene Medienaneignung zu ermöglichen“ (Eggert, 2019, S. 115). Dabei werden nach Bedarf Regeln eingeführt oder technische Unterstützungsmaßnahmen zur Überwachung herangezogen. Dieser Ansatz eignet sich besonders gut bei jüngeren Kindern und kann von den Eltern konsequent verfolgt werden, da er auch sehr viel Spielraum bietet (Eggert, 2019, S. 115).

In der Studie von Paus-Hasebrink (2019, S. 364–365) kristallisierten sich 13 Strategien der Medienerziehung heraus, u. a. Laissez-faire-Verhalten, reglementierendes Verhalten (Regeln wurden aufgestellt, aber nicht konsequent eingehalten), willkürliche Kontrolle und Ausspielen von Dominanz, freundschaftliche Umgangsweise (besonders bei Alleinerzieher:innen) und Mediation oder kindzentrierte Medienerziehung (bei sehr wenigen).

Mehr als die Hälfte der Jugendlichen und 85 % der Kinder geben an, dass es zur Verwendung von sozialen Medien teilweise Regeln gibt. Bei den Jugendlichen muss hierbei zwischen den 11- bis 14-Jährigen mit 79 % vorhandenen Regeln differenziert werden, wohingegen es bei den 15- bis 18-Jährigen nur mehr bei 37 % Regeln gibt (Education Group GmbH, 2022, S. 35; Education Group GmbH, 2023, S. 47). Dies wird auch in der Studie von Katrin Potzel (2022, S. 66) bestätigt, so konnte eine Abnahme der „eingesetzten Strategien der aktiven, restriktiven und technischen Mediation sowie des Monitorings aus Eltern- und Jugendlichenperspektive“ festgestellt werden, welches in weitere Folge zu einer Zunahme an Autonomie der Jugendlichen führt.

Einfluss der Familie auf das Medienhandeln

Der Einsatz von digitalen Medien hat einen Einfluss auf den Familienprozess („Doing-Family“-Prozess) unabhängig von der Nutzungshäufigkeit, der positiven Einstellung gegenüber digitalen Medien oder strengen oder leichten Regeln im Medienumgang (Schmidt et al., 2022, S. 49). Müller, Potzel, Dertinger & Petschner (2022, S. 171) stellen in ihrer ConKids-Studie fest, dass digitale Medien „fester Bestandteil des (kindlichen) Alltagslebens, prägender familialer Themen, der Gespräche zwischen Eltern und Kindern sowie medienerzieherischer Praktiken“ (ebd., S. 171) sind. Sie lokalisieren im elterlichen Umgang mit digitalen Medien zwei verschiedene Herangehensweisen: einerseits eine Reglementierung des Mediengebrauchs, andererseits ein Gewährenlassen dieses. Von außerhalb der Familien wird das Medienverhalten stark durch die Freunde und die Schule beeinflusst, was von den Eltern nicht immer positiv gesehen wird. Einerseits wünschen sich Eltern medienkompetente Kinder und Jugendliche, auf der anderen Seite stehen die Herausforderungen von Mediensucht und Cybermobbing als zentrale Themen im Raum (ebd., S. 171). Schmidt et al. (2022, S. 22) stellen auch Ängste gegenüber der Mediennutzung seitens der Eltern fest, wie den Verlust von Kreativität oder des Kontakts zu anderen Personen sowie zum echten Leben, was zu einem verzerrten Bild der Welt führen kann. Weiters wirken sich der Bewegungsmangel, unangemessene Inhalte, die Fülle von Informationen, der Verlust von Konzentration, zunehmende Aufmerksamkeitsprobleme nicht förderlich auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen aus und können zu einem schulischen Leistungsabfall führen. Aber sie können auch von digitalen Medien profitieren durch die Verfüg-

barkeit von Information und die Chance der Wissensaneignung, zum Spaß durch aktives Arbeiten mit den Geräten, wie z. B. Videos drehen oder sich mit Freunden zu vernetzen. Eltern und Kinder gemeinsam thematisieren in dieser Studie die negativen Aspekte für die Gesundheit der Augen und des Gehirns durch die Verwendung von (kleinen) Bildschirmen (Schmidt et al., 2022, S. 22; Wagner et al., 2016, S. 21–23).

Kinder geben in der DigiGen-Studie weiters an, dass sie häufig auf Essen und Trinken vergessen, sich vor dem Verlust des sozialen Kontaktes zu Freund:innen fürchten, häufig von negativen Emotionen wie Frustration heimgesucht werden, sich häufig Wut über z. B. WLAN-Schwierigkeiten oder langweilige Spiele äußert und viele bereits Erfahrungen mit Mobbing, Gewalt und Hass oder Kettenbriefen machen mussten (Saferinternet.at, 2022). Für das Doing-Family-Konzept ist nicht nur die organisatorische Herangehensweise für ein gutes Zusammenleben von Bedeutung, sondern auch die emotionale Bewältigung der Herausforderungen (ebd., S. 19).

Innerhalb der Familie gibt es meist unterschiedliche Rollen der Medienverantwortlichkeiten. So wird meist dem Vater die Rolle des Initiators und des Überwachers des Medienhandelns im Familienalltag zugeteilt (Schmidt et al., 2022, S. 16; Wagner et al., 2016, S. 10). Die MaFam (Mobile Medien in der Familie)-Studie stellte fest, dass Mütter und Väter gleichermaßen mit Medien umgehen, den Vätern aber eine höhere Medienaffinität zugeschrieben wird als den Müttern (Wagner et al., 2016, S. 69). Dies bestätigt auch die OÖ Kinder-Medien-Studie 2022 aus Sicht der Kinder (Education Group GmbH, 2022, S. 77). Die Mütter sehen ihren eigenen Medienumgang als Vorbildwirkung und schränken häufig ihren eigenen Medienkonsum in Gegenwart ihrer Kinder ein (Eggert, 2019, S. 110; Wagner et al., 2016, S. 48). Väter hingegen sehen hier keinen Handlungsbedarf im eigenen Medienumgang, ihrer Ansicht nach sind für Kinder und Jugendliche andere Regeln gültig als für Erwachsene (Wagner et al., 2016, S. 10). Familienintern kommt es mit steigendem Alter immer häufiger zu Aushandlungsprozessen in Bezug auf die Dauer und Art des Medieneinsatzes, der stark von den Freunden beeinflusst ist, die Regeln werden hinterfragt und mit anderen verglichen (Müller et al., 2022, S. 172). Dies hängt laut Müller et al. (2022, S. 172–173) mit der Veränderung der „kognitiven und sozial-moralischen Fähigkeiten, wie Selbstständigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Reflexionsfähigkeit“ (ebd., S. 172), zusammen sowie mit der Steigerung der medienpädagogischen Fertigkeiten (Müller et al., 2022, S. 173). Diese Entwicklungen führen dazu, dass die Eltern den Kindern und Jugendlichen mehr Vertrauen entgegenbringen und die Regeln zum Umgang mit den digitalen Medien lockern bzw. mehr unbegleiteten Medienkonsum gewähren. Weiters konnte beobachtet werden, dass sich dadurch die Interessen in Bezug auf Medieninhalte auseinanderentwickeln und sich die Nutzung digitaler Medien in weiterer Folge häufiger allein, ohne elterliches Beisein, vollzieht. Bei Kindern und Jugendlichen

kommt es auch häufiger zu einer multi-medialen Nutzung, um sich über ein Thema zu informieren. So werden unterschiedliche Medienformate (Film, Internet, Videospiele, ...) herangezogen, auch materielle Produkte wie Kleidung oder Spielzeug (besonders bei jüngeren Kindern) verstärken die Auseinandersetzung mit den Medieninhalten. Dies bestätigt den Trend zur Konnektivität nach Couldry und Hepp (2023, S. 70).

Im Laufe der rasanten technologischen Entwicklung verändern sich auch die Medienpraktiken der Kinder und Jugendlichen. Die Handhabung wird einfacher, was sich besonders auf jüngere Kinder und deren Umgang auswirkt. Wurde Medienzeit früher als Familie genutzt (z. B. gemeinsames Filme schauen) und konnte somit der familiäre Zusammenhalt gestärkt werden, werden Medien später häufig zur Entspannung herangezogen und „um Zeit alleine zu verbringen“ (Müller et al., 2022, S. 175). Bei älteren Kindern und Jugendlichen rücken vielmehr die eigenen digitalen Vorlieben und das Einbinden in das tägliche Leben in den Vordergrund, und somit entsteht eine „Distanz zu anderen Familienmitgliedern“ (ebd., S. 176) bzw. werden auch Zugehörigkeiten in Gruppen dadurch gefestigt. Durch das Medienverhalten in der Peergroup kommt es auch zu einer Entfremdung von den familiären Medienpraktiken.

Eine zentrale Rolle im familiären Umgang mit Medien spielen die Einstellungen der Eltern in Bezug auf Medienhandeln. Die Medienkompetenz und Mediennutzung der Eltern können positive oder negative Wirkungen auf das Familienleben haben, sich auf die Kinder und Jugendlichen auswirken und aufgrund der Vorbildfunktion den familiären Alltag beeinflussen. Müller et al. (2022, S. 179) differenzieren in der ConKids-Studie zwei Typen von Eltern: jene Eltern, die die Vorteile der digitalen Medien hervorheben und negativen Auswirkungen kritisch-reflexiv gegenüberstehen, oder die eher skeptischen Eltern, die Medien abwerten und vorwiegend die Risiken sehen. Gemeinsam ist beiden Gruppen, dass der digitale Wandel wahrgenommen und es bewusst wird, dass die Mediennutzung Auswirkungen auf die Psyche haben kann und gesellschaftliche Erwartungen zum Besitz von bestimmten Devices für Kinder oder Medienpraktiken gegeben sind. Müller et al. (2022, S. 180) stellen erstaunt fest, dass sich „der von vielen Eltern wahrgenommene rasante gesellschaftlich-technologische Veränderungsprozess nur begrenzt in der Eltern-Kind-Interaktion widerspiegelt“ (ebd., S. 180). Eltern gehen davon aus, dass sich die Kinder dieses Wissen selbstständig aneignen, oder durch den rasanten Wandel das Wissen ohnehin schnell wieder veraltet ist. Nur vereinzelt fördern Eltern die Bemühungen einer aktiven Auseinandersetzung, z. B. mit Computational Thinking.

Die MoFam-Studie (Wagner et al., 2016, S. 11–12) konnte Unterschiede bei den Einstellungen von Vätern feststellen. So lehnt eine kleine Gruppe von Vätern den Umgang mit digitalen Medien ihrer Kinder ab, da sie auch selbst diese nur rudimentär verwenden, soviel sie eben für ihre eigene berufliche Tätigkeit benötigen.

Somit können sich diese nicht in die mediale Lebensrealität ihrer Kinder hineinversetzen und haben auch oft nicht das Interesse, sich damit auseinanderzusetzen. Eine andere Gruppe von Vätern nutzt zwar Medien selbst, nimmt aber alle Vorkehrungen zur Sicherung z. B. der Bildschirmzeit vor, kümmert sich aber darüber hinaus um keine weitere Medienerziehung.

Empfehlungen für eine Medienerziehung durch die Eltern

Kinder und Jugendliche sollen neben der institutionellen Seite wie Kindergarten und Schule auch im Elternhaus bei der Entwicklung ihrer digitalen Identität begleitet werden können (Schmidt et al., 2022, S. 50).

Eltern der FoMam-Studie (Wagner et al., 2016, S. 47–49) formulieren für andere Eltern in Bezug auf Medien Empfehlungen, wie z. B. mit den Kindern im Gespräch zu bleiben, mit den Kindern und Jugendlichen zu diskutieren und sich interessiert über die Inhalte auszutauschen, damit diese lernen, für sich selbst richtige und vernünftige Entscheidungen zu treffen und somit ein Umdenken von Verboten hin zu Vertrauen und einer vernunftbetonten Freiheit der Kinder und Jugendlichen stattfindet. Eltern sollen die Kinder als Expert:innen begreifen und sich gemeinsam mit ihnen mit ihren Medienwelten beschäftigen, somit kann indirekt das Gespräch gefunden und gleichzeitig auf Gefahren hingewiesen werden. Als zweite Empfehlung wird erwähnt, dass Eltern als Vorbilder fungieren sollen, dies ist besonders bis zur Pubertät wichtig, ab da werden die Eltern als Vorbilder immer unwichtiger, es treten andere Personen ins Zentrum. Die Vorbildrolle in Bezug auf Medien ist für Eltern auch nicht immer einfach, denn den Medienumgang zu reflektieren und selbst konsequent die Regeln zu befolgen, ist oft herausfordernd. Einerseits ist der häufige Medienkonsum als Vorbild ungeeignet, andererseits sind auch geringe Medienkompetenzen oder ein großes Wissensdefizit in Bezug auf Medien seitens der Eltern nicht gerade als Vorbild geeignet. Darüber hinaus macht es der rasante technische Wandel auch nicht einfach, sich am aktuellen Stand in Bezug auf Medien zu halten. Die dritte Empfehlung der Eltern zielt auf die Solidarität unter den Eltern ab, sodass es Absprachen zur Medienverwendung unter den Eltern gibt.

Schmidt et al. (2022, S. 49–50) gehen anhand der Studienergebnisse davon aus, dass „Parental intervention and mediation in the integration of DT [Digitale Technologie] in family life might decrease potential harms of DT“ (ebd., S. 49), aber nur unter der Voraussetzung der Mitgestaltung von klaren Regeln, einer guten Kommunikationsbasis sowie einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Eltern und Kindern/Jugendlichen. Eltern müssen die Mechanismen von Medien und deren Möglichkeiten verstehen und einschätzen, damit sie ihre Kinder und Jugendlichen in der Kommunikation und dem Verhalten unterstützen und beim Aufbau der digitalen Kompetenzen fördern können. Diesen Anforderungen an

die Eltern können wegen der rasanten technischen Transformation nicht alle gerecht werden, vor allem fehlen Kenntnisse über inhaltliche Qualitätskriterien und Altersangemessenheit von Inhalten, aus diesem Grund werden Unterstützungsmöglichkeiten und Orientierungshilfen für Eltern empfohlen. Mit zunehmendem Alter und der Nutzung von sozialen Medien gewinnen die Themen Datenschutz und Persönlichkeitsrechte an Bedeutung, wo die Eltern sich über Hilfestellungen freuen würden (Wagner et al., 2016, S. 69). Paus-Hasebrink (2019, S. 364) musste feststellen, dass viele Eltern, besonders von belasteten Familien, über wenig technische und medienpädagogische Kompetenzen verfügen und daher die Kinder und Jugendlichen in ihrem Medienumgang kaum unterstützen können und somit diese auf sich alleine gestellt sind.

Die DigiGen-Studie in Österreich (Schmidt et al., 2022, S. 19–20) konnte mit Hilfe von qualitativen Interviews bei Eltern und Kindern im Alter zwischen fünf und zehn Jahren einige Gelingensfaktoren für den familiären Zusammenhalt (we-ness) mit Medien herausfinden: we-ness kann einerseits durch Ignorieren von unterschiedlichen Perspektiven, Nutzungen und Einstellungen hergestellt werden, um Konflikte zu vermeiden, andererseits durch „sharing an discussing differences openly and transparently“ (ebd., S. 20). Die Handhabung dieser Herangehensweisen ist je nach Familie individuell und vermischt sich auch oft innerhalb der Familie, indem die Mutter, der Vater oder die weiteren Familienangehörigen unterschiedliche Vorstellungen von einer guten Medienerziehung haben.

Besonders bei jüngeren Kindern gibt es häufig Regelungen in Bezug auf die Dauer, die Zeit und den Kontext von Medienverwendung. Um Erlaubnis fragen und der gemeinsame Konsum von Medien sind gerade bei Jüngeren häufig anzutreffen. Inhaltliche Einschränkungen konnten in der ConKids-Studie kaum festgestellt werden, wohingegen es Beschränkungen in der Nutzung(sdauer) gibt, als Bestrafung des Verhaltens oder als Folge schlechter schulischer Leistungen (Müller et al., 2022, S. 177; Wagner et al., 2016, S. 12). Eine untergeordnete Rolle seitens der Eltern spielen der „Datenschutz, Push-Nachrichten, In-App-Käufe, Werbung oder Kontaktmöglichkeiten zu Personen, die die Kinder nicht aus ihrem persönlichen Umfeld kennen“, was in Bezug auf Kindeswohlgefährdung bedenkenswert ist. Ein deutlicher Unterschied konnte beim Verhalten von Kindern und Jugendlichen in Bezug auf Medienregeln festgestellt werden, jüngere Kinder akzeptieren die Regeln meist ohne zu hinterfragen. Bei Jugendlichen kommt es zu teils heftigen Aushandlungsprozessen wegen technischer Geräte und der Nutzung von neuen Programmen, was häufig auch durch die Peers beeinflusst wird. Dies kann die Beziehung von Eltern und Kindern/Jugendlichen belasten, besonders wenn innerfamiliäre Inhalte wie Fotos oder Videos mit Freund:innen geteilt werden und so die Inhalte den Familienkreis verlassen (ebd., S. 180). Außerdem werden medienerzieherische Ansichten von anderen Familien durch die Peers in die eigene Familie getragen und führen häufig zu Aushandlungsprozessen (ebd., S. 181). Aus

der Studie geht nicht hervor, ob die Aushandlungsprozesse konflikthaft passieren und ob sich die parallele Nutzung unterschiedlicher Medieninhalte von Eltern und Jugendlichen negativ auswirken. Die MoFam (Mobile Medien in der Familie)-Studie von Wagner et al. (2016, S. 69) schlägt vor, dass es im Idealfall Absprachen von Familien zu gemeinsamen Medienregeln geben sollte, somit würde das Einhalten für die Kinder/Jugendlichen erleichtert werden.

Auch die DigiGen Studie von Schmidt et al. (2022, S. 20) empfiehlt, zum guten Familienmanagement Regeln zum Umgang mit Medien aufzustellen. Diese Regeln sollen auf die Familie angepasst sein und individuelle Bedürfnisse und Situationen berücksichtigen. Hierbei sollen in Aushandlungsprozessen die Wünsche berücksichtigt werden und auf Basis eines gegenseitigen Verständnisses eine Lösung gefunden werden. Schmidt et al. (2022, S. 24–25) sehen eine strikte Kontrolle der Regeln, welche meist von einem Elternteil durchgeführt wird, welcher kontrolliert, überwacht und die Regeln bei Nichteinhaltung einfordert. Teilweise wird die Überwachung mit digitalen Mitteln wie Codes und Bildschirmzeiteinstellungen usw. unterstützt. Daraus können sich häufig Konflikte zwischen Eltern und Kindern/Jugendlichen entwickeln, weil beispielsweise das Spiel noch nicht zu Ende, aber die Bildschirmzeit abgelaufen ist und somit das Device nicht mehr verwendet werden kann (ebd., S. 28).

Wagner et al. (2016, S. 14) ergänzen in Bezug auf Regeln im Umgang mit digitalen Medien, dass diese ausschließlich situationsbezogen sinnvoll vereinbart werden können, wie zum Beispiel das Smartphone beim Essen oder bei Hausaufgaben außer Reichweite aufzubewahren und nachts ausgeschaltet zu lassen. Kinder und Jugendliche brauchen die Regeln von den Eltern, da Heranwachsende oft selbst nicht in der Lage sind, sich von den Medien zu trennen.

Haidt (2024, S. 240–258) differenziert seine Empfehlungen nach Alter der Kinder, jedoch mit denselben Grundsätzen, die lauten: „mehr (und bessere) Erlebnisse in der realen Welt“ und „weniger (und bessere) Erlebnisse an Bildschirmen“ anbieten. Eltern von Kindern bis fünf Jahre sollten besonders auf die Vorbildfunktion im Umgang mit digitalen Medien achten, bei der Bildschirmverwendung eher auf eine aktive Verwendung (z. B. Videotelefonie, Interaktion mit anderen Menschen) setzen und nicht die passive Medienrezeption forcieren (z. B. Anschauen von Videos). Die aktive Medienverwendung kann sich im Gegensatz zur passiven förderlich auf den Spracherwerb auswirken. Für Eltern von Kindern und Jugendlichen im Alter von 6 bis 13 Jahren empfiehlt Haidt (2024, S. 244–245) die Offline-Aktivitäten zu forcieren, wie zum Beispiel den Kindern mehr Freiraum im realen Leben (ohne Smartphone) zu geben, Übernachtungsbesuche zu fördern oder beispielsweise Campen, mehr Offline-Aktivitäten in der Gruppe zu unternehmen und freies Spiel (ev. mit Nachbarskindern) zu unterstützen. Bei den Online-Aktivitäten empfiehlt dieser bei Kindern von 6 bis 12 Jahren nicht mehr als zwei Stunden pro Tag an Bildschirmzeit, Sicherheitseinstellungen an den digitalen

Devices vorzunehmen, persönliche Kontakte und gesunde Schlafgewohnheiten zu fördern, Tagesstruktur vorzugeben, ev. auch digitale Auszeiten (bildschirmfreien Tag) einzuplanen. Weiters wird empfohlen, erst ab 14 Jahren ein Smartphone zur Verfügung zu haben (davor genügt ein Tastenhandy), soziale Medien sollten erst ab 16 eingesetzt werden. Bei den Teenagern (13 bis 18 Jahren) sollten die Offline-Aktivitäten forciert werden, wie zum Beispiel Naturabenteuer erleben, Helfen im Haushalt, Aushilfsjobs oder Babysitter/Betreuungen anzunehmen, die Mobilität zu steigern, indem sie mit öffentlichen Verkehrsmitteln mehr Selbstständigkeit erlangen. Über alle Altersgruppen hinweg ist es notwendig, hellhörig auf Anzeichen einer negativen Entwicklung in Hinblick auf die Mediennutzung zu sein, im Gespräch zu bleiben und Interesse an den jeweiligen Sichtweisen mitzubringen (Haidt, 2024, S. 240–258).

Von den Expert:innen erwarten sich die Eltern fachliche Unterstützung zum Beispiel in Form von Kursen, um auf die Aushandlungsprozesse rund um digitale Medien mit ihren Kindern und Jugendlichen besser vorbereitet zu sein. Außerdem würden individuelle Beratungsgespräche bei konkreten Problemsituationen als hilfreich erachtet werden (Wagner et al., 2016, S. 52). Flyer und Informationsbroschüren sind laut MoFam-Studie (Wagner et al., 2016, S. 53) wenig zielführend, da diese oft zu allgemein gehalten sind. Technische Hilfestellungen werden von den Eltern begrüßt und auch eingesetzt, wobei hier auch ein großes Angebot vorherrscht und nach dem eigenen Bedarf gefiltert werden muss, bis ein zufriedenstellendes Ergebnis gefunden werden kann. Neben der elterlichen Unterstützung hat auch die externe Unterstützung durch Expert:innen oder Institutionen einen Einfluss auf die Kinder und Jugendlichen.

Saferinternet.at und das österreichische Bundeskanzleramt (Buechegger & Summereder, 2023, S. 61–62) geben 13 Empfehlungen zur Medienerziehung von Kindern und Jugendlichen ab. Das Familienleben soll nicht in einem Konkurrenzverhältnis zur Mediennutzung stehen, dies kann aktiv durch die Vorbildrolle beeinflusst werden. Optimalerweise sollen die digitalen Medien gemeinsam mit den Kindern entdeckt und konsumiert werden. Es werden darüber hinaus auch Regeln im Umgang mit Medien empfohlen und die digitalen Geräte technisch zu schützen (z. B. Antivirus). Im gemeinsamen Gespräch sollten Dinge thematisiert werden, wie die Privatsphäre in Medien, Vorsicht bei Online-Bekanntschäften, Anonymität im Internet, Verhaltensweisen im Netz und der Wahrheitsgehalt von Informationen oder das Erkennen von Fake News. Eltern sollen aufmerksam bleiben und sich regelmäßig über das Medienverhalten und deren konsumierte Inhalte informieren, Vertrauen schenken und Intentionen der Mediennutzung abschätzen (z. B. Fernsehen bei Langeweile). Als letzter Punkt wird angeführt: „Die Chancen der Medien übertreffen die Risiken!“ (ebd., S. 62). Vertrauen und Zutrauen unter Anleitung der Eltern können die Risiken stark minimieren (ebd., S. 62).

4. Zusammenfassung und Fazit

Das Paper gibt einen Einblick in die Herausforderungen für die Eltern, die Kinder und Jugendlichen in einer tiefgreifend mediatisierten Lebenswelt beim Aufwachsen zu begleiten und diese für die künftigen (auch digitalen) Aufgaben im Leben vorzubereiten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die elterliche Medienerziehung von vielen verschiedenen Faktoren abhängig ist und einen hohen Stellenwert bei den Eltern genießt. Es finden sich viele Studien zum Medienverhalten von Kindern und Jugendlichen, einige thematisieren die Rolle der Eltern. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass Langzeitstudien fehlen, um die Empfehlungen der Parental Mediation im Veränderungsprozess der mediatisierten Lebenswelt wirklich überprüfen zu können. Der rasante Wandel der Technologie und die damit einhergehende Veränderung lässt es kaum zu, aufgrund von wissenschaftlich geprüften Studienergebnissen zu handeln, ohne dass diese wieder adaptiert werden müssen. Der Eindruck entsteht, dass die Forschungen den aktuellen Entwicklungen der Herausforderungen in Familien mit Kindern und Jugendlichen immer hinterherhinken und die Eltern kaum Anhaltspunkte finden, außer auf die eigene Intuition zu vertrauen.

Literaturverzeichnis

- American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. (2024). *Screen Time and Children*. https://www.aacap.org/AACAP/Families_and_Youth/Facts_for_Families/FFF-Guide/Children-And-Watching-TV-054.aspx
- Aufenanger, S. (2008). Mediensozialisation. In F. v. Gross, K.-U. Hugger & U. Sander (Hrsg.), *EBL-Schweitzer. Handbuch Medienpädagogik* (1. Auflage, S. 87–92). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bachmair, B. (2007). Mediensozialisation: Entwicklung von Subjektivität in medien und kulturellen Figurationen. In D. Hoffmann & L. Mikos (Hrsg.), *Springer-Link Bücher. Mediensozialisationstheorien: Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion* (1. Auflage, 67–92). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bauer, U. & Hurrelmann, K. (2021). *Einführung in die Sozialisationstheorie: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (14., vollständig überarbeitete Auflage). Pädagogik. Beltz.
- Blum-Ross, A. & Livingstone, S. (2016). *Families and screen time: Current advice and emerging research: MEDIA POLICY BRIEF 17*. <https://eprints.lse.ac.uk/66927/1/Policy%20Brief%2017-%20Families%20%20Screen%20Time.pdf>
- Braun, C., Gralke, V. & Nieding, G. (2018). Jugend und Medien. In G. Burkhard (Hrsg.), *Handbuch Jugend: Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz* (S. 143–158). Kohlhammer.

- Buchegger, B. & Summereder, F. (2023). *Medien in der Familie: Tipps für Eltern*. Wien. https://www.saferinternet.at/fileadmin/categorized/Materialien/Medien_in_der_Familie.pdf
- Buhl, H. M., Bonanati, S. & Eickelmann, B. (2021). *Schule in der digitalen Welt. Psychologie im Schulalltag: Band 4*. Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/03074-000>
- Conzen, P. (2020). *ERIK H. ERIKSON: Grundpositionen seines Werkes* (2. Auflage). Kohlhammer.
- Couldry, N. & Hepp, A. (2023). *Die mediale Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Mediatisierung und Datafizierung*. Springer VS.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New. Harper and Row.
- Dietrich, J. & Weber-Liel. (2024). Mit digitalen Medien aufwachsen und lernen. In B. Kracke & P. Noack (Hrsg.), *Psychologie für Lehramtsstudierende: Bd. 5979. Entwicklung im Schulalter* (S. 99–123). UTB.
- Ditton, H. (2006). Der Beitrag Urie Bronfenbrenners für die Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26(3), 268–281.
- Education Group GmbH. (2022). 8. OÖ. KINDER-MEDIEN-STUDIE 2022: *Das Medienverhalten der 3- bis 10-Jährigen*. https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/2022_Kinder_Medien-Studie_web.pdf
- Education Group GmbH (2023). 8. *Jugend-Medien-Studie_2023_01*. https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/8._Jugend-Medien-Studie_2023_01.pdf
- Education Group GmbH. (2024). 9. OÖ. KINDER-MEDIEN-STUDIE 2024: *Das Medienverhalten der 3- bis 10-Jährigen*. https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/2024_Kinder_Medien-Studie_web.pdf
- Eggert, S. (2019). Familiäre Medienerziehung in der Welt digitaler Medien: Ansprüche, Handlungsmuster und Unterstützungsbedarf von Eltern. In S. Fleischer & D. Hajok (Hrsg.), *Medienerziehung in der digitalen Welt: Grundlagen und Konzepte für Familie, Kita, Schule und Soziale Arbeit* (1. Aufl., S. 105–118). Kohlhammer.
- Fleischer, S. & Hajok, D. (2019). Medienerziehung als intendiertes, auf die Lebenswelten, Vorlieben und Kompetenzen Heranwachsender bezogenes Handeln. In S. Fleischer & D. Hajok (Hrsg.), *Medienerziehung in der digitalen Welt: Grundlagen und Konzepte für Familie, Kita, Schule und Soziale Arbeit* (1. Aufl., S. 60–85). Kohlhammer.
- Haidt, J. (2024). *Generation Angst: Wie wir unsere Kinder an die virtuelle Welt verlieren und ihre psychische Gesundheit aufs Spiel setzen*. Rowohlt.
- Kammerl, R., Zieglmeier, M. & Wartberg, L. (2020). Medienerziehung und familiäre Aspekte als Prädiktoren für problematischen jugendlichen Internetgebrauch. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(1), 175–191. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00920-1>

- Krotz, F. (2007). *Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation* (1. Auflage). *Medien-Kultur-Kommunikation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lange, A. (2000). Sozialisation durch Medien. In M. Grundmann (Hrsg.), *Konstanzer Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung: Bd. 9. Sozialökologische Sozialisationsforschung: Ein anwendungsorientiertes Lehr- und Studienbuch* (S. 305–332). UVK.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2024). *miniKIM-Studie 2023: Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2023/miniKIM2023_web.pdf
- Müller, J., Potzel, K., Dertinger, A. & Petschner, P. (2022). Zusammenführung der Ergebnisse. In R. Kammerl, C. Lampert & J. Müller (Hrsg.), *Sozialisation in einer sich wandelnden Medienumgebung: Zur Rolle der kommunikativen Figuration Familie* (S. 171–186). Nomos.
- Paus-Hasebrink, I. (2019). Zur Rolle von Medien im Sozialisationsprozess sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher: Ergebnisse eine quantitativen Panelstudie. *Media Perspektiven*(7–8), 358–365.
- Potzel, K. (2022). Wie verändert sich Medienerziehung im familienbiografischen Verlauf? *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 46(Parents – Educators – Literacy), 51–71. <https://doi.org/10.21240/mpaed/46/2022.01.14.X>
- Przybylski, A. K. & Weinstein, N. (2013). Can you connect with me now? How the presence of mobile communication technology influences face-to-face conversation quality. *Journal of Social and Personal Relationships*, 30(3), 237–246. <https://doi.org/10.1177/0265407512453827>
- Rosa, H. (2016). *Beschleunigung: Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne* (11. Auflage). *Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 1760*. Suhrkamp.
- Roth, A. C. (2023). Mediensozialisation. *LIBREAS. Library Ideas*, 43, 1–9. <https://doi.org/10.18452/27070>
- Saferinternet.at. (2022). *Studie: Cyber-Mobbing*. <https://www.saferinternet.at/presse-detail/studie-cyber-mobbing>
- Schmidt, E. M., Kapella, O. & Vogl, S. (2022). Case Study: Austria. In O. Kapella & M. Sisak (Hrsg.), *Country reports presenting the findings from the four case studies: Austria, Estonia, Norway, Romania. DigiGen - working paper series* (S. 5–56).
- Twenge, J. M., Spitzberg, B. H. & Campbell, W. K. (2019). Less in-person social interaction with peers among U.S. adolescents in the 21st century and links to loneliness. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(6), 1892–1913. <https://doi.org/10.1177/0265407519836170>
- UNICEF Österreich. (2024). *Alle Kinder haben Rechte*. <https://unicef.at/kinderrechte-oesterreich/kinderrechte/>

- Vollbrecht, R. (2003). Aufwachsen in Medienwelten. In K. Fritz, S. Sting & R. Vollbrecht (Hrsg.), *Mediensozialisation: Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten* (S. 13–24). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vollbrecht, R. (2014). Mediensozialisation. In A. Tillmann & S. Fleischer (Hrsg.), *SpringerLink Bücher: Bd. 1. Handbuch Kinder und Medien* (S. 115–124). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Wagner, U., Eggert, S. & Schubert, G. (2016). *MoFam – Mobile Medien in der Familie. Studie. Langfassung der Studie*. Online verfügbar unter: www.jff.de/studie_mofam

Strategien zur Rekrutierung und Auswahl von Lehrpersonen aus der Sicht von Lehramtsstudierenden

Andreas Schreier

Universität Innsbruck

andreas.schreier@uibk.ac.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-01-03>

EINGEREICHT 17 FEB 2025

ÜBERARBEITET 25 MAI 2025

ANGENOMMEN 27 MAI 2025

Angesichts des Mangels an Lehrpersonen sind Strategien zur Rekrutierung und Auswahl nicht nur für die Aufrechterhaltung des Unterrichts, sondern auch für die Sicherung der Unterrichtsqualität von Bedeutung. Aus diesem Grund untersucht der Beitrag Strategien zur Personalrekrutierung und -auswahl aus der Perspektive von Lehramtsstudierenden (N = 70). Basierend auf einem offenen Fragebogen und Fokusgruppeninterviews zeigen die inhaltsanalytisch ausgewerteten Daten u. a., dass gezielte Anwerbeprogramme, attraktive Arbeitsbedingungen, berufliche Anerkennung sowie Weiterbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten zentrale Strategien darstellen, die gleichsam die Berufszufriedenheit beeinflussen. Auf Grundlage der diskutierten Ergebnisse bündelt der Beitrag Strategien zur Personalrekrutierung und -auswahl.

SCHLÜSSELWÖRTER: Lehrpersonenmangel, Personalrekrutierung und -auswahl, Arbeitsbedingungen

1. Problemstellung

Der Mangel an Lehrpersonen ist ein globales und hochaktuelles Thema (vgl. Huber et al., 2023, S. 37; Steiner-Khamsi, 2011, S. 40), auf das im deutschsprachigen Raum seit über 20 Jahren in regelmäßigen Abständen hingewiesen wird (vgl. Döbrich et al., 2004, S. 19; Treptow & Rothland, 2005, S. 318; Klemm, 2010; S. 52; Klemm & Zorn, 2017, S. 8, 28). Die Kultusministerkonferenz (KMK, 2023) geht für Deutschland bis zum Jahr 2035 von einem erheblichen Missverhältnis zwischen dem verfügbaren Lehrkräfteangebot und dem -bedarf mit einer prognostizierten Lücke von etwa 68.000 Lehrpersonen aus. Das Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FIBS) erwartet bis Mitte der 2030er-Jahre einen Lehrer:innenmangel an allgemeinbildenden Schulen zwischen mindestens 115.000 und möglicherweise über 175.000 (vgl. Dohmann, 2024). In der Schweiz müssen im Bereich der Sekundarstufe I 26.000 bis 29.000 Lehrpersonen zwischen 2022 und 2031 neu eingestellt werden (vgl. Huber et al., 2023, S. 39). Der Nationale Bildungsbericht für Österreich aus dem Jahr 2021 weist ebenfalls einen eklatanten Mangel an Lehrer:innen aus, der in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich ausgeprägt ist (vgl. BMBWF, 2021,

S.160, 217; Huber & Lusnig, 2022, S.51). Länderübergreifend sind im Hinblick auf den Mangel an Lehrpersonen mindestens

drei Elemente bedeutsam: die Altersstruktur der Kollegien, die Entwicklung der Schülerzahlen sowie die Betreuungsrelationen, also die Zahl der Schüler und Schülerinnen, die je Lehrerstelle angesetzt wird. (Klemm, 2010, S.53; vgl. Huber et al., 2023, S.38; Steiner-Khamsi, 2011, S.40)

Mit Blick auf den Lehrer:innenmangel erscheint auch ein Umdenken bei der Rekrutierung und Auswahl von Lehrpersonen erforderlich (vgl. SWK, 2023, S.57; Engel & Voigt, 2019; Treptow & Rothland, 2005). Einerseits, da sich der Wettbewerb um qualifiziertes Lehrpersonal spürbar intensiviert (vgl. Klemm & Zorn, 2017) und andererseits, da davon auszugehen ist, dass regulär qualifizierte und fachgerecht unterrichtende Lehrpersonen alles in allem größere Erfolge bei ihren Schüler:innen als andere Gruppen von Lehrpersonen erzielen (vgl. Cramer & Rothland, 2022; Gröschner & de Zordo, 2022; Terhart, 2016, S.286). Aus diesem Grund untersucht der Beitrag, welche Strategien Schulen für die Rekrutierung und Auswahl von Lehrpersonen verfolgen können, um darüber qualifizierte Lehrpersonen zu gewinnen. Für die Beantwortung wird zunächst in den Prozess der Personalauswahl eingeführt, anschließend Personal- und Rekrutierungsstrategien analysiert und darauf aufbauend ein Rekrutierungsmodell vorgestellt. Im Anschluss wird das methodische Vorgehen beschrieben sowie die Ergebnisse präsentiert und diskutiert. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung von Strategien für die Rekrutierung und Auswahl von Lehrpersonen auf Grundlage des vorgestellten Rekrutierungsmodells.

2. Zum Auswahlprozess von Lehrpersonen

Forschungen zur Auswahl von Lehrpersonen zeigen, dass gängige Methoden womöglich nicht (mehr) ausreichen, um qualifizierte Lehrpersonen zu identifizieren. Der Nachweis erforderlicher Dokumente und Eignungstests sind ein guter Ansatz, um kompetente Lehrer:innen zu finden, da dabei (Fach-)Wissen überprüft und Einblicke in ihre Einstellungen, Überzeugungen und Werte gewonnen werden können (vgl. Kasonde & Chipindi, 2020, S.244). Zusätzlich könnten jedoch auch persönliche Gespräche miteinbezogen werden, um besser abzuschätzen, ob Kandidat:innen charakterliche Eigenschaften (wie z. B. zuhören können) mitbringen, die für eine erfolgreiche Tätigkeit als Lehrperson von Bedeutung sind (vgl. Kasonde & Chipindi, 2020, S.244; Wang et al., 2003). Internationale Studien zeigen beispielsweise, dass Schulen offene Stellen transparent kommunizieren und Lehrpersonen nach (akademischen) Leistungen auswählen und einstellen, mit transparenten Einstellungsverfahren wie z. B. strukturierten Interviewsystemen (vgl.

Mutuku et al., 2021, S. 283 f.; Özbal & Gökçe, 2018, S. 177; Peterson, 2002; Nelson, 1994, S. 88). Sie berücksichtigen Erfahrungen und frühere Leistungen der Bewerber:innen, um ein qualifiziertes Team zu bilden (vgl. Mutuku et al., 2021, S. 284; Treptow & Rothland, 2005, S. 310). Treptow und Rothland (2005) kommen in ihrer Studie zum Auswahlverfahren bei der Besetzung von Lehrer:innenstellen in Nordrhein-Westfalen zu dem Ergebnis, dass an erster Stelle der persönliche Eindruck bzw. das Auftreten der Kandidat:innen genannt wird, gefolgt von der Fächerkombination, dem Eindruck hinsichtlich ihrer pädagogischen Kompetenz und der Passung zum Kollegium. Die Passung der Bewerber:innen zum Schulprofil und die Bereitschaft zur Mitarbeit am Schulprogramm spielen eine deutlich geringere Rolle (vgl. Treptow & Rothland, 2005, S. 311).

Grundsätzlich muss für den deutschsprachigen Raum festgehalten werden, dass es kaum systematische empirische Studien zur Praxis und Wirkung der (neuen) Personalauswahl- und Einstellungsverfahren gibt. Auch detaillierte Untersuchungen der verschiedenen Aspekte der Personalgewinnung und -beförderung stehen im deutschsprachigen Raum noch aus (vgl. Thiel & Schewe, 2022, S. 74; Treptow & Rothland, 2005, S. 308). Allerdings ist festzustellen, dass sich die Entwicklung im Schulwesen zunehmend in Richtung Selbstständigkeit und individueller Profilierung und Personalauswahl durch die einzelnen Schulen bewegt (vgl. Thiel & Schewe, 2022, S. 78; Meetz, 2007, S. 65; Treptow & Rothland, 2005). Eine gezielte Personalauswahl im Vergleich zu Unternehmen ist im Schulbereich aber dennoch stark eingeschränkt, da Lehrer:inneneinstellungen vorwiegend durch administrative Verfahren bestimmt und von Bildungsbehörden (wesentlich) mitgesteuert werden (vgl. Thiel & Schewe, 2022, S. 73). In diesen Verfahren wird die Sicht hauptsächlich auf Bewerber:innen gerichtet (Was erwarten wir von Ihnen?) und weniger (bis gar nicht) auf die Schule (Was können wir bieten?) (vgl. GEW, 2022; Meetz, 2007, S. 67). Obwohl schon lange (vgl. z. B. Nelson, 1994, S. 88) auf gute Arbeitsbedingungen an Schulen, um qualifizierte Lehrer:innen anzuziehen, hingewiesen wird, findet eine empirische Auseinandersetzung damit selten statt. Im Kontext des Lehrpersonalmangels erscheint es daher bedeutsam, dass Schulen proaktiv agieren und sich im Wettbewerb um qualifiziertes Personal engagieren (vgl. Huber et al., 2023, S. 42 f.). Sie sollten ihre Vorzüge aktiv bewerben, indem sie aufzeigen, welche Maßnahmen sie beispielsweise für die Berufszufriedenheit ergreifen, welche Aufstiegsmöglichkeiten existieren oder welche attraktiven Arbeitsbedingungen sie bieten können (vgl. Huber et al., 2023, S. 42 f.; SWK, 2023, S. 57).

2.1 Wettbewerb um qualifiziertes Personal

Um zu zeigen, wie Schulen ihre Vorzüge aktiv bewerben können, um darüber qualifizierte Lehrpersonen zu erreichen, lohnt ein Blick auf Rekrutierungsprozesse der Wirtschaft und deren deutlich komplexere Methoden. Eine davon wäre z. B.

das Aufzeigen attraktiver Arbeitsbedingungen (Stichwort Employer Branding). Hierfür sollten Schulen in ihr öffentliches Erscheinungsbild investieren, d. h. eine attraktive Arbeitgebermarke und (digitale) Visitenkarte aufbauen (vgl. Kanning, 2017; Terhart, 2016, S. 282 ff.; Engel & Voigt, 2019, S. 53). Eine zusätzliche Option besteht in der Einrichtung einer Karriereseite auf der Schulwebseite. Diese bietet Interessierten z. B. die Möglichkeit, sich über offene Stellen sowie schulinterne Weiterbildungsangebote zu informieren (vgl. Engel & Voigt, 2019, S. 53). Allgemein sollten weitreichende kreative Personalgewinnungsstrategien erprobt werden, wie beispielsweise Aushänge an den entsprechenden hochschulischen Instituten und universitären Fakultäten. Auch könnte bereits bei Schüler:innen der Oberstufe für den Lehrpersonenberuf geworben werden (vgl. SWK, 2023; Huber et al., 2023, S. 43; Huber & Lusnig, 2022, S. 57). Eine Untersuchung von Darling-Hammond (2010) an Schulen in North Carolina zeigt beispielsweise, dass Schulen alle College-Kosten, einschließlich eines verbesserten und vollständig finanzierten Lehrer:innenausbildungsprogramms übernehmen, als Gegenleistung für eine mehrjährige Lehrtätigkeit an der jeweiligen Schule.

„However, recruiting and keeping good teachers – both novice and experienced teachers – is equally a matter of attending to key working conditions that matter to them. In addition to those often considered, like class sizes, teaching loads, and the availability of materials, these include teacher participation in decision-making, strong and supportive instructional leadership from principals, and collegial learning opportunities.“ (Darling-Hammond, 2010, p.26)

Zu einem attraktiven Arbeitsplatz gehören ferner eine gute Work-Life-Balance, das Aufzeigen von Zukunftsperspektiven, Lärmschutzkonzepte, eine positive Feedbackkultur, die Einrichtung von Schularbeitsplätzen und Ruheräumen für die Lehrer:innen sowie ein positives zwischenmenschliches Klima am Arbeitsplatz (Struyven & Vanthournout, 2014; Hanushek & Rivkin, 2007; Ingersoll, 2001). Des Weiteren sind ein zugewandter Führungsstil der Schulleitung, mehr Kooperation zwischen Kollegium und Betreuungspersonal, Teambuilding-Veranstaltungen, die Förderung von Autonomie und kollegialer Unterstützung, die Erstellung von Personalentwicklungskonzepten sowie eine Unterstützung in den ersten Berufsjahren von Bedeutung (vgl. Huber et al., 2023, S. 43 f.; Huber & Lusnig, 2022, S. 57 ff.).

2.2 Ein strategisches Modell zur Rekrutierung von Lehrpersonen:

„Reverse-Recruiting-Strategie“

Auf Grundlage bisheriger Erkenntnisse und im Kontext des Lehrpersonenmangels wird das Modell „Reverse Recruiting“ (entgegengesetzte Anwerbung) als grundlegende Strategie zur Rekrutierung von Lehrpersonen herangezogen. Im Hinblick

auf Schulen beschreibt der Begriff „Reverse Recruiting“, dass sich Schulen bei (angehenden) Lehrpersonen „bewerben“ (Stock-Homburg & Groß, 2019, S. 161). Reverse Recruiting bildet das Pendant zur klassischen Rekrutierung, bei dem sich Lehrpersonen bei Schulen bewerben (vgl. Stock-Homburg & Groß, 2019, S. 161). In diesem Sinne dreht sich der Bewerbungsprozess um und Schulen gehen aktiv auf (angehende) Lehrpersonen zu: Die Schule „bewirbt“ sich bei potenziellen Lehrpersonen, anstatt dass sich Lehrpersonen auf ausgeschriebene Stellen bewerben (vgl. Stock-Homburg & Groß, 2019, S. 159–164). Über diese Strategie, die vor allem in Bereichen zur Anwendung kommt, in denen ein Fachkräftemangel besteht (vgl. Stock-Homburg & Groß, 2019, S. 197), versucht eine Schule sich als attraktive Arbeitgeberin zu präsentieren (vgl. Kanning, 2017). Reverse Recruiting zielt aus Sicht einer Schule also darauf ab, das Interesse und die Aufmerksamkeit von (angehenden) Lehrpersonen zu gewinnen und sie für sich zu begeistern (vgl. Stock-Homburg & Groß, 2019, S. 161–164). Über die „Reverse-Recruiting-Strategie“ sind die Identifikation relevanter Bedürfnisse zukünftiger Arbeitnehmer:innen und die Identifikation potenzieller neuer Mitarbeiter:innen wesentliche Aspekte (vgl. Stock-Homburg & Groß, 2019, S. 162). Durch das Erfassen von Bedürfnissen potenzieller Bewerber:innen tragen Schulen dem Wandel von einem „Arbeitgebermarkt“ hin zu einem „Arbeitnehmermarkt“ Rechnung (vgl. Stock-Homburg & Groß, 2019, S. 162).

3. Empirische Rahmung

Ausgehend von der theoretischen Rahmung „Reverse-Recruiting“ war Ziel der Untersuchung herauszufinden, welche Strategien Schulen für die Rekrutierung und Auswahl von Lehrpersonen aus Sicht von Lehramtsstudierenden verfolgen können. Die Stichprobe bezog sich auf 70 Studierende im Bachelorstudiengang des Lehramts Sekundarstufe Allgemeinbildung an der Universität Innsbruck.

3.1 Offener Fragebogen (OF)

Für das Forschungsprojekt wurde zunächst ein offener Fragebogen mit sieben Fragen (siehe Tabelle 1) als initiale Methode der Datenerhebung gewählt, um ein grundsätzliches Verständnis der Ansichten der Teilnehmenden zu schulischen Arbeitsbedingungen zu erhalten (vgl. Züll & Menold, 2019). Aus der Gesamtgruppe der 70 Teilnehmenden wurden 37 Personen ($w = 24$, $m = 13$) per Zufallsprinzip ausgewählt und an diese der offene Fragebogen via E-Mail am 02.11.2023 versandt. Dieser sollte bis spätestens 21.11.2023 retourniert werden. Von den insgesamt 37 versandten Fragebögen wurden 21 retourniert, was einer Rücklaufquote von 56,76 % entspricht. Die übrigen 33 Teilnehmenden aus der gesamten Stichprobe ($N = 70$) wurden nach Erhalt und einer ersten Sichtung der Fragebögen zu Fokusgruppeninterviews eingeladen, um die 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 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?

TAB. 1 Offener Fragebogen

3.2 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) und Flick (2017, S. 259 ff.) betonen die Bedeutung der Interaktion innerhalb der Gruppe, die über einen einfachen Austausch von Argumenten hinausgeht. 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 ($w = 23$, $m = 10$), die den offenen Fragebogen nicht erhalten haben (siehe Kapitel 3.1), 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 (vgl. Flick, 2017, S. 260). Die zuvor festgelegten Termine wurden ebenfalls zufällig den fünf Fokusgruppen zugeordnet. Als Diskussionsgrundlage (Interviewleitfaden) dienten die offenen Fragen aus dem Fragebogen, um die Gespräche zielgerichtet zu lenken, ohne die freie Meinungsäußerung zu beschränken (vgl. Vogl, 2019, S. 697). Um nah an den Daten zu bleiben, wurden die Fokusgruppeninterviews direkt im Anschluss daran nach den Regeln, wie sie Kuckartz und Rädiker (2024, S. 2–4) benennen, transkribiert.

3.3 Strukturierende Inhaltsanalyse

Ausgewertet wurden die Daten aus den Fragebögen und den Transkripten der Fokusgruppeninterviews mithilfe von MAXQDA 2022 über eine inhaltlich struk-

turierende Analyse. Dabei wurde das gesamte Textmaterial nach thematischen bzw. gegenständlichen Gesichtspunkten sowohl deduktiv (Hauptkategorien) als auch induktiv (Subkategorien) kodiert (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2024; Mayring & Fenzl, 2019, S. 637; Flick, 2017, S. 413 f.). In der ersten Phase der Analyse wurden Kategorien aus dem Fragebogen abgeleitet (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 37). In der zweiten Phase wurden ähnliche Kategorien zusammengeführt und reduziert, um die Analyse zu straffen (vgl. Mayring & Fenzl, 2019, S. 644). In der dritten Phase wurden aus den verbliebenen Hauptkategorien Subkategorien induziert, um eine flexible Anpassung des Materials zu gewährleisten und die Daten zu verfeinern (Feinkodierung) (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2024; Mayring & Fenzl, 2019, S. 645). Auf eine Kontrollkodierung durch eine zweite Person wurde verzichtet, da die Fragen des Leitfadens nahezu eins-zu-eins als Hauptkategorien übernommen wurden und dadurch die Fehleranfälligkeit beim Kodieren gering ist (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 50). Für diesen Beitrag werden die Ergebnisse zur Hauptkategorie „Strategien zur Rekrutierung und Auswahl von Lehrpersonen“ präsentiert.

Hauptkategorie	Kodier-Regel (Definition)	Ankerbeispiel
Strategien zur Rekrutierung und Auswahl von Lehrpersonen	In dieser Kategorie werden sämtliche Aussagen über Sichtweisen zu Rekrutierungsmaßnahmen bzw. zum Einstellungsprozedere von Lehrpersonen zusammengefasst.	„Die Auswahl soll transparent erfolgen und die Vielfalt der Bewerber soll berücksichtigt werden“ (OF_9, Pos. 18).

TAB. 2 Hauptkategorie, Kodier-Regel und Ankerbeispiel (vgl. Züll & Menold, 2019, S. 858)

4. Ergebnisse zur Hauptkategorie „Strategien zur Rekrutierung und Auswahl von Lehrpersonen“

4.1 Subkategorie: Rekrutierungsstrategien

Schulen könnten im Hinblick auf das Anwerben von Absolvent:innen auf sich aufmerksam machen, indem zu „Meets and Greets“ (FGI_2, Pos. 54) an Universitäten und Hochschulen eingeladen wird und Schulen sich dort als Arbeitgeber präsentieren (vgl. FGI_1, Pos. 69; FGI_2, Pos. 52). Eine weitere Möglichkeit wäre ein „Schnuppertag für Lehrpersonen“ (FGI_3, Pos. 44; vgl. Pos. 47) an Schulen, damit sich angehende Lehrpersonen ein Bild von der Schule machen können (vgl. FGI_2, Pos. 45; FGI_3, Pos. 48). Nach ersten schulischen Einblicken in Praktika wären diese zwei Möglichkeiten Gelegenheiten, Gespräche mit Schulleitungen zu führen (vgl. FGI_2, Pos. 54).

Im Hinblick auf ein aktives Zugehen von Schulen auf angehende Lehrpersonen ist es für Studierende auch von Bedeutung, wie sich die Schule digital nach außen präsentiert.

Wir leben in einer digitalisierten Welt und wenn eine Schule sich gut präsentieren will und sich auch positiv den Lehrern gegenüber präsentieren will, [...] dann fängt das damit an. (FGI_3, Pos. 49)

Ein Faktor dabei ist die Gestaltung der Homepage, die als erster Kontaktpunkt dient und Interessierten die Möglichkeit bietet, einen Eindruck von der Schule sowie ihren Schwerpunkten (wie dem Leitbild, dem Schulprogramm etc.) zu gewinnen (vgl. FGI_3, Pos. 49). Auf der Homepage sollten neben Hinweisen zu Punkten und Themen, die der Schule wichtig sind, auch Punkte (ein Überblick) zu finden sein, an denen gerade gearbeitet wird.

Wenn ich einfach nur hinschreibe bei uns funktioniert das und das nicht, dann ist das ein Blödsinn. Aber wenn ich sage, wir arbeiten gerade daran, diese Probleme noch zu verbessern mit diesen konkreten Vorschlägen, dann habe ich gleich ein Bild. Okay, dann sehe ich darauf muss ich mich einstellen. Aber ich sehe auch, daran wird gearbeitet, ich kann mich daran beteiligen usw. (FGI_3, Pos. 51)

Für ein professionelles Arbeitsumfeld heben die Studienteilnehmenden Mitbestimmung als zentrale Facette hervor. Diese Facette sollte sich beispielsweise darauf erstrecken, Meinungen und Forderungen von Lehrer:innen 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; OF_21, Pos. 21). Auch die Übertragung von Verantwortung, die Berücksichtigung der Interessen der Lehrpersonen und finanzielle Anreize spielen eine wesentliche Rolle bei der Frage, wie Schulen z. B. bei Stellenausschreibungen auf sich aufmerksam machen können (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_10, Pos. 1; 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).

Im Kontext mit Rekrutierungsstrategien sollten Schulen ferner die Möglichkeit anbieten, dass vor allem in den ersten drei Unterrichtsjahren weniger Unterrichtsstunden gehalten werden können und Zeit für Feedback bereitgestellt wird (vgl. OF_4, Pos. 23; FGI_5, Pos. 6). Ebenfalls sollten Schulen herausstellen, wie sie Bedürfnisse von Lehrpersonen in berufsbegleitenden Ausbildungen berücksichtigen, um eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Ausbildung zu ermöglichen (vgl. OF_3, Pos. 11; OF_3, Pos. 13; OF_19, Pos. 27). In diesem Zusammenhang wurde auch betont, dass Schulen beispielsweise bei Ausschreibungen anführen sollten, wie sie den Unterricht unterstützen (können). Hier empfahlen die Befragten vor allem das Bereitstellen einer Online-Plattform, auf der Lehrpersonen Unterrichtspläne und -materialien teilen, ergänzen und überarbeiten können, um die Zusammenarbeit und den Austausch zu erleichtern, die Qualität der Unterrichtsplanun-

gen zu steigern und die Arbeitslast in der Unterrichtsvorbereitung zu verringern (vgl. OF_4, Pos. 18; OF_8, Pos. 12 und 21; OF_10, S. 2; OF_12, Pos. 12; OF_13, Pos. 25 und 48; OF_18, Pos. 8; FGI_1, Pos. 21; FGI_3, Pos. 33).

4.2 Subkategorie: Auswahlprozess

Nach Meinung der Befragten sollte in einer Schule eine heterogene Lehrer:innen-schaft unterrichten, die nach Fachkenntnissen und ohne jegliche Diskriminierung ausgewählt wird (vgl. OF_1, S. 1; OF_2, S. 2; OF_3, Pos. 15; OF_7, Pos. 18; OF_10, S. 2).

Die Auswahl soll transparent erfolgen und die Vielfalt der Bewerber soll berücksichtigt werden.“ (OF_9, Pos. 18)

Die Methodik der Auswahl verlangt dabei eine transparente Vorgehensweise, in der eine Gruppe von Personen (z. B. Schulleitung, Lehrer:innen, Schüler:innen, Elternvertretung), basierend auf klaren und objektiven Kriterien, Entscheidungen begründet (vgl. OF_3, Pos. 15; OF_6, S. 2; OF_9, Pos. 17; OF_12, Pos. 21; OF_15, S. 3; FGI_5, Pos. 68; FGI_4, Pos. 83, 93; FGI_2, Pos. 47). Im Rahmen dieses Verfahrens sollten Bewerber:innen nach Einreichung ihrer schriftlichen Unterlagen zu einem persönlichen Vorstellungsgespräch eingeladen werden. Dieses Gespräch könnte auch praktische Übungen umfassen, die im Rahmen des Unterrichts an der Schule stattfinden könnten, um die Fähigkeiten der Kandidat:innen besser einzuschätzen (vgl. OF_3, Pos. 15; OF_4, Pos. 20; OF_5, S. 2; OF_6, S. 2; OF_8, Pos. 26; OF_10, S. 2; OF_19, Pos. 32). Dort sollte es auch zu einer Schulführung und Gesprächen mit dem Fachkollegium kommen, wo über Perspektiven, die Bewerber:innen in die Schule einbringen möchten, gesprochen werden kann (vgl. OF_8, Pos. 27; OF_10, S. 2; OF_15, S. 2; OF_17, Pos. 9; OF_18, Pos. 16; FGI_2, Pos. 45). Zur Sprache kam auch, dass es für Lehrpersonen (Studierende) im Rahmen des Auswahlverfahrens von Bedeutung ist, dass bei einer Absage für weitere Bewerbungen ein transparentes Feedback hilfreich wäre (vgl. OF_20, Pos. 24).

5. Diskussion der Ergebnisse und Fazit

Im Hinblick auf Rekrutierungsstrategien sind die in den Ergebnissen vorgeschlagenen „Meets and Greets“ bzw. „Schnuppertage“ vergleichbar mit Praktiken des Employer Brandings der Wirtschaft, wo Unternehmen gezielt potenzielle Nachwuchskräfte, beispielsweise auf Messen, ansprechen und sich als attraktive Arbeitgeber präsentieren (vgl. Kanning, 2017; Terhart, 2016). Durch weitere Personalgewinnungsstrategien, wie Aushänge an Hochschulen und Universitäten und gezielte Werbemaßnahmen bei Schüler:innen der Oberstufe (Sekundarstufe II), können Schulen ebenfalls potenzielle Lehrpersonen ansprechen (vgl. Huber et al.,

2023; Huber & Lusnig, 2022). Diese Maßnahme könnte Schulen helfen, frühzeitig in Kontakt mit Personen zu treten, die möglicherweise ein Lehramtsstudium anstreben. Weiterführend könnten Schulen sich beispielsweise einmal jährlich mit möglichen Kandidat:innen austauschen, sich nach dem Studium erkundigen, sie aber auch in spezifische Fragen, die die Schule gerade beschäftigten, miteinbeziehen. Durch den frühzeitigen Kontakt ist beabsichtigt, potenzielle Kandidat:innen auf die jeweilige Schule aufmerksam zu machen und Vorzüge bzw. Rahmenbedingungen aufzuzeigen.

Die digitale Präsenz von Schulen spielt ebenfalls eine entscheidende Rolle, um bei angehenden Lehrpersonen auf sich aufmerksam zu machen. Eine gut gestaltete Homepage kann als digitale Visitenkarte der Schule dienen. Sie bietet z. B. die Möglichkeit, Informationen über offene Stellen, Weiterbildungsmöglichkeiten und weitere Vorteile der Schule zu präsentieren (vgl. Engel & Voigt, 2019). Dort sollten auch aktuelle und langfristige Themen der Schul- und Unterrichtsentwicklung offengelegt werden, um angehenden Lehrpersonen einen Überblick zu Aufgaben- und Entwicklungsfeldern zu bieten. Darüber können angehende Lehrpersonen Partizipationsmöglichkeiten erkennen, die Mitbestimmung und die Berücksichtigung persönlicher Interessen ermöglichen können. Im Sinne der „Reverse-Recruiting-Strategie“ würde dies bedeuten, dass Schulen ein realistisches Bild von sich vermitteln. Wer qualifizierte Lehrpersonen gewinnen möchte, sollte nicht nur Stärken betonen, sondern auch offen mit bestehenden Herausforderungen umgehen (siehe Kapitel 4.1). In diesem Sinne sollten sich Schulen im Wettbewerb um Personal als lernende und entwicklungsorientierte Organisationen präsentieren. Internationale Forschungsergebnisse unterstützen diese Sichtweise, indem sie zeigen, dass offen kommunizierte Arbeitsbedingungen sowie Partizipations- und Entwicklungsmöglichkeiten entscheidend für die Berufszufriedenheit und schulische Bindung von Lehrpersonen sind (vgl. Darling-Hammond, 2010; Struyven & Vanthournout, 2014).

Über die Homepage könnte ebenfalls herausgestellt werden, inwiefern die Schule Lehrpersonen (insbesondere in der ersten Berufsjahren) unterstützt. Hier wären laut den Befragten beispielsweise reduzierte Unterrichtsverpflichtungen und Feedbackmöglichkeiten denkbar. Diese Ansichten stehen im Einklang mit Forschungen, die die Bedeutung von Mentoring-Programmen und unterstützenden Netzwerken für die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen hervorheben (vgl. Ingersoll, 2001; Hanushek & Rivkin, 2007).

Die Ergebnisse dieser Studie heben zudem die Bedeutung einer transparenten Auswahl von Lehrpersonen, basierend auf Fachkenntnissen und frei von Diskriminierung, hervor. Diese Forderung deckt sich mit den vorgebrachten Forschungsergebnissen, die eine transparente, diskriminierungsfreie, faire und diversitätssensible Auswahl von Lehrpersonen als grundlegend im Auswahlprozess erachten (vgl. Mutuku et al., 2021; Kasonde & Chipindi, 2020; Özbal & Gökçe, 2018; Wang

et al., 2003). Für die Entscheidungsfindung könnten verschiedene Akteur:innen (z. B. Schulleitung, Lehrer:innen, Elternvertretung) miteinbezogen werden, um das Auswahlverfahren möglichst objektiv und vielfältig(er) zu gestalten (vgl. Mutuku et al., 2021; Özbal & Gökçe, 2018). Diese Perspektive spiegelt den aktuellen Diskurs zur Förderung von Vielfalt und Inklusion wider, der in der Literatur für die Qualität des Unterrichts als wesentlich betrachtet wird (vgl. Kasonde & Chipindi, 2020; Wang et al., 2003). Durch das Einbeziehen persönlicher Vorstellungsgespräche und praktischer Übungen, wie in der vorliegenden Untersuchung vorgeschlagen, können charakterliche Eigenschaften und praktische Fähigkeiten der Bewerber:innen (besser) eingeschätzt werden. Dies entspricht den Empfehlungen von Kasonde und Chipindi (2020), die betonen, dass über fachliche Qualifikationen hinaus auch persönliche Eigenschaften und pädagogische Kompetenzen für eine erfolgreiche Beschulung von Kindern und Jugendlichen relevant sind (vgl. auch Wang et al., 2003). Peterson (2002) betont ebenfalls, dass über solche Maßnahmen die tatsächliche Unterrichtskompetenz und das Engagement der Kandidat:innen sichtbar werden können.

Methodisch resümierend bleibt zu konstatieren, dass Untersuchungen mit offenen Fragebögen und Fokusgruppeninterviews subjektive Daten liefern, deren Interpretation stark von den Forschenden abhängt. Moderator:innen und Gruppendynamiken können die Antworten beeinflussen, wie auch soziale Erwünschtheit und dominante Teilnehmende die Ergebnisse verfälschen können, insbesondere bei sensiblen Themen (vgl. Vogl, 2019). Nichtsdestotrotz war Ziel der Untersuchung, dem von Terhart (2016) formulierten Forschungsbedarf zu Rekrutierungs- und Auswahlprozessen im Schulwesen aufzugreifen und empirische Erkenntnisse dazu zu liefern. Diese werden abschließend in tabellarischer Form zusammengefasst (siehe folgende Seite).

„Reverse-Recruiting-Strategie“	Beschreibung
Gezielte Anwerbeprogramme	Aktives Engagement der Schule, um (angehende) Lehrpersonen zu gewinnen und ihr Interesse für die Schule zu wecken, z. B. über Aushänge sowie „Meet and Greet-Veranstaltungen“ an Hochschulen, Universitäten und Schulen, Ermöglichen von Einblicken in den Schulalltag und den persönlichen Austausch mit Lehrkräften im Rahmen von Schnuppertagen
Aufzeigen attraktiver Arbeitsbedingungen	Betonung attraktiver Arbeitsbedingungen und Maßnahmen zur Förderung der Berufszufriedenheit, z. B. ansprechende Arbeitsräume, eine unterstützende Schul- und Führungskultur, Mentoring-Programme, Mitbestimmungsmöglichkeiten, Verantwortungsübernahme, regelmäßiges Feedback, Teambuilding-Maßnahmen, Online-Plattform zur gemeinsamen Unterrichtsplanung etc.
Digitale Präsenz	Gestaltung und Pflege einer innovativen Homepage mit relevanten Informationen, z. B. Leitbild der Schule, Schulprogramm, Vorzüge der Schule, Einblicke in aktuelle Projekte und Schwerpunktthemen sowie Herausforderungen, Stellenangebote, Karriereseite etc.
Mentoring und Feedback	Offenlegen, wie (neue) Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren durch Mentoring und regelmäßiges Feedback unterstützt werden, z. B. kollegiale Unterrichtshospitationen, organisierte Lerngemeinschaften, erfahrene Lehrpersonen, Lehrpersonen im Ruhestand etc.
Berufsbegleitende Bildung	Aufzeigen, wie Bedürfnisse von Lehrpersonen in der Aus-, Weiter- und Fortbildung unterstützt werden können, z. B. Vereinbarkeit zwischen Ausbildung und Beruf – Work-Life-Balance
Strategien zum Auswahlprozess	Beschreibung
Transparenter Auswahlprozess	Offenlegen des Auswahlverfahrens für Lehrpersonen, z. B. Vorerfahrungen, Fachkenntnisse, Vielfalt, Interessen etc.
Vorstellungsgespräche und praktische Übungen	Persönliche Gespräche, z. B. über welche Qualifikationen Kandidat:innen zusätzlich verfügen, und praktische Übungen für eine Einschätzung der Fähigkeiten und Charaktereigenschaften der Kandidat:innen
Vielfältige Beteiligung am Auswahlprozess	Einbeziehung verschiedener Akteur:innen in beratender Funktion (Lehrpersonen, Schulsprecher:in und Elternvertretung), um einen möglichst objektiven Auswahlprozess zu gewährleisten
Feedback für Bewerber:innen	Rückmeldung (Feedback) an „abgelehnte“ Kandidat:innen zur Unterstützung bei künftigen Bewerbungen

TAB. 3 Zusammenschau von Strategien zur Rekrutierung und Auswahl von Lehrpersonen

Zusammenfassend kann mit den Ergebnissen dieses Beitrags darauf hingewiesen werden, dass gut überlegte Rekrutierungs- und Auswahlstrategien zur Verbesserung der Bildungsqualität, zur Stärkung der Schulgemeinschaft und zur nachhaltigen Schulentwicklung beitragen können. Durch die gezielte Gewinnung und Bindung qualifizierter und motivierter Lehrpersonen können Schulen ihre Bildungsziele erreichen und eine positive und einladende Schulkultur unterstützen.

Literatur

- BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung]. (2021). *Nationaler Bildungsbericht für Österreich 2021*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/nbb.html>
- Darling-Hammond, L. (2010). Recruiting and retaining teachers: Turning around the race to the bottom in high-need schools. *Journal of Curriculum and Instruction*, 4(1), 16–32. <https://doi.org/10.3776/joci.2010.v4n1p16-32>
- Cramer, C. & Rothland, M. (2022). Pädagogische Professionelle in der Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Band 1, S. 1165–1187). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4>
- Dohmen, D. (2024). Lehrkräftemangel! Und kein Ende in Sicht. In FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (Hrsg.), *FiBS-Forum Nr. 79*. FiBS Forschungsinstitut. <https://www.fibs.eu/>
- Döbrich, P., Klemm, K., Knauss, G. & Lange, H. (2004). Ausbildung, Einstellung und Förderung von Lehrerinnen und Lehrern (OECD-Lehrerstudie). Ergänzende Hinweise zu dem Nationalen Hintergrundbericht (CBR) für die Bundesrepublik Deutschland. <https://www.wib-potsdam.de/wp-content/uploads/2020/02/OECDLehrerstudieD2004.pdf>
- Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (8. Auflage). Rowohlt.
- GEW [Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft]. (2022). *Das Bewerbungsverfahren Antworten auf häufig gestellte Fragen der Bewerberinnen*. <https://www.gew-berlin.de/fileadmin/media/publikationen/be/Referendariat/GEW-Brosch--re-Einstellung-Schuldienst-Berlin-2019.pdf>
- Gröschner, A. & de Zordo L. (2022). Lehrkräftebildung in der Hochschule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Band 1, S. 1211–1230). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4>
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2007). Pay, working conditions, and teacher quality. *The Future of Children*, 17(1), 69–86. <https://doi.org/10.1353/foc.2007.0002>

- Huber, S. G., Helm, C. & Lusnig, L. (2023). Schulischer Personal­mangel. Kurz-, mittel- und langfristige Lösungsansätze für Politik, Schulaufsicht, Hochschulen und in den Schulen selbst. #schuleverantworten, 1, 37–45. <https://doi.org/10.53349/sv.2023.i1.a308>
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Engel, I. & Voigt, M. (2019). Rekrutierung von Quereinsteiger*innen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(2), 50–57.
- Kanning, U. P. (2017). *Personalmarketing, Employer Branding und Mitarbeiterbindung. Forschungsbefunde und Praxistipps aus der Personalpsychologie*. Springer.
- Klemm, K. (2010). Zur Entwicklung des Lehrerinnen- und Lehrerbedarfs in Deutschland. *Die Deutsche Schule*, 102(1), 52–59.
- Klemm, K. & Zorn, D. (2017). Demographische Rendite adé. Aktuelle Bevölkerungsentwicklung und Folgen für die allgemeinbildenden Schulen. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). *Demographische Entwicklung und Schulstrukturen*. Bertelsmann Stiftung.
- KMK [Sekretariat der Kultusministerkonferenz] (Hrsg.). (2023). *Lehrkräfte­einstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2023–2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder*. <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/lehrkraefteeinstellungsbedarf-und-angebot.html>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Schritt für Schritt* (2. Auflage). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40212-9>
- 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.
- Meetz, F. (2007). *Personalentwicklung als Element der Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:3729>
- Mutuku, A. W., Arasa, R., & Kinyili, J. (2021). Influence of staff recruitment and selection practices on academic performance of secondary schools in Machakos County, Kenya. *Business Administration and Management Research Journal*, 3(2), 264–290.
- Nelson, H. (1994). Conditions of employment for teachers in the United State. *The Clearing House*, 68(2), 82–89.
- Özbal, E. Ö. & Gökçe, E. (2018). An examination of teacher employment policies in Turkey and different countries. *Journal of Education and Future*, 14, 169–180.
- Peterson, K. D. (2002). *Effective teacher hiring: A guide to getting the best*. ASCD.
- Steiner-Khamsi, G. (2011). Die Rekrutierung in den Lehrberuf: Eine international-vergleichende Perspektive. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29(1), 39–52.

- Stock-Homburg, R. & Groß, M. (2019). *Personalmanagement. Theorien – Konzepte – Instrumente* (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Springer Gabler. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-26081-1>
- Struyven, K. & Vanthournout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation of the reasons teachers consider leaving the profession. *Teaching and Teacher Education*, 43, 37–45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.002>
- SWK [Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz] (Hrsg.). (2023). *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz* (SWK). <http://dx.doi.org/10.25656/01:28059>
- Terhart, E. (2016). Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 279–300). Springer VS.
- Thiel, F. & Schewe, C. M. (2022). Personalgewinnung als Grundlage schulischer Personalentwicklung. In F. Thiel, C. M. Schewe, B. Muslic, E.-M. Lankes, N. Maritzen, & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland* (S. 73–132). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36925-5>
- Treptow, E. & Rothland, M. (2005). „Jeder Schule ihre Lehrer“? Empirische Befunde zum Auswahlverfahren bei der Besetzung von Lehrerstellen in Nordrhein-Westfalen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(2), 305–320.
- 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.
- Wang, H., Coleman, A., Coley, R. & Phelps, R. (2003). *Preparing teachers around the world*. Educational Testing Service. <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICPRETEACH.pdf>
- 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.

Lehrer*innen der Zukunft

Eine qualitative Studie zu den Forschungsschwerpunkten von Masterstudierenden an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz

Lena Prenneis

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
lena.prenneis@ph-linz.at; <https://orcid.org/0000-0001-8470-8118>
<https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-01-04>

EINGEREICHT 19 MAR 2025

ÜBERARBEITET 21 MAI 2025

ANGENOMMEN 27 MAI 2025

Was forschen unsere Lehrer*innen der Zukunft? Welche Themenbereiche interessieren die Junglehrpersonen? So vielfältig wie die Pflichtschüler*innen an Österreichs Schulen sind, so breit gefächert sind auch die Forschungsinteressen in der empirischen Bildungsforschung. Im Rahmen dieser Forschungsarbeit werden die Forschungsinteressen der Junglehrpersonen bzw. Lehramtsstudierenden an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (PHDL) aufgezeigt und so die Schnittstelle vom Berufseinstieg der Masterstudierenden und ihres Studienabschlusses an der PHDL näher beleuchtet. Eine qualitative Erhebung behandelt die Forschungsschwerpunkte von Masterarbeiten von Absolvent*innen der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz anhand folgender Fragestellung: Welche Forschungsschwerpunkte setzen Masterstudent*innen an der PHDL bei ihren Masterarbeiten und welche Gründe führen zur Themenwahl dieser Forschungsarbeiten? In der Erhebungsphase wurden sämtliche eingereichte Masterarbeitsanträge und Abstracts der PHDL seit 2020 (N = 315) gelesen und codiert. Diese Codierung führte zu einem umfangreichen Kategoriensystem, das mithilfe des Programms MAXQDA strukturiert wurde. Anschließend wurde ein Fokusgruppensetting mit Studierenden aus der Zielgruppe durchgeführt. Die Ergebnisse liefern Einblick in die Themenfindung bei Masterarbeiten und die Schnittstelle Hochschule und Beruf.

SCHLÜSSELWÖRTER: Forschungsschwerpunkte von Studierenden, Masterarbeiten, qualitative Forschung, Berufseinstieg

1. Theoretischer Rahmen

Die Wurzeln der Bildungsforschung reichen in ihrer Geschichte durch verschiedene Forschungsgebiete, darunter Psychologie, Pädagogik und Soziologie (Reinders, Ditton, Gräsel & Gniewosz, 2015). Im Fokus der Forschungsarbeit steht die Annahme, dass sich die Bildungsforschung mit ihren vielfältigen ausführenden Personen wie Lehrer*innen, Forscher*innen aus unterschiedlichsten Institutionen oder Student*innen langfristig mitverändert. Mit der Beforschung dieser Ziel-

gruppe gelingt somit ein Blick auf zukunftsfähige Themenbereiche und auf aktuelle Fragestellungen, welche die Berufseinsteiger*innen beschäftigen (Kastner, Donlic, Hanfstingl & Jaksche-Hoffman, 2019). Diese Sichtweise ist für hochschulische Entwicklungen wie curriculare Entscheidungen oder themenspezifische Schwerpunktsetzungen essenziell.

In Anlehnung an internationale Vorbildstudien (u.a. Ying & Xijinyan, 2014; Drysdale, Graham, Spring & Haverson, 2013), in denen die Ergebnisse Vorschläge für eine Weiterentwicklung der Hochschule bzw. der Universität bieten konnten, soll auch diese Studie Möglichkeiten zur Weiterentwicklung an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (PHDL) aufzeigen. Die Frage nach den von den Studierenden gewünschten Forschungsschwerpunkten und Interessen soll mit der zentralen Fragestellung *„Welche Forschungsschwerpunkte setzen Masterstudent*innen an der PHDL bei ihren Masterarbeiten und welche Gründe führen zur Themenwahl dieser Forschungsarbeiten?“* erläutert werden. Wie bei den vorausgehenden Studien der Beijing Foreign Studies University (BFSU) und der Shanghai International Studies University (SHISU), die ihre Masterarbeitsthemen codiert und thematisch aufbereitet haben (Ying & Xijinyan, 2014), soll eine qualitative Erhebung zeigen, welche Forschungsschwerpunkte die Absolvent*innen der Hochschule in ihren Masterarbeiten setzen. Da diese qualitative Analyse zwar eine Übersicht über die Forschungsschwerpunkte, jedoch keine Antwort auf die Beweggründe zur Themenwahl liefern konnte, beleuchtet anschließend ein leitfadengestütztes Fokusgruppeninterview die Gründe zur Wahl eines Forschungsthemas von Masterstudierenden an der PHDL.

Bildung in Dynamik

Die rund 1.158.576 Schüler*innen (Statistik Austria, 2023) in Österreichs Schulen stehen exemplarisch für die Vielfalt, die das Bildungssystem prägt. Diese Heterogenität wirkt sich auf die Bildungsforschung aus, indem sie sich in einer vielfältigen Bandbreite an Fragestellungen, Perspektiven und Teildisziplinen widerspiegelt. In ihrer langen Geschichte wurzelt die Bildungsforschung in mehreren Domänen, wie zum Beispiel der Psychologie, Pädagogik oder der Soziologie (Reinders et al., 2015).

Definitionen für Bildungsprozesse sehen die Bildung als „Spiegel der Gesellschaft“ in einem Abhängigkeitsverhältnis mit dem Weltgeschehen und den Interessen der Gesellschaft (Bernhard, 2015). Durch die Dynamik der Gesellschaft, die sich zwischen Unsicherheiten, Entwicklungen und der zunehmenden Komplexität transformiert und die kritischen, fundierten Betrachtungsweisen der Bildungswissenschaftler*innen wird die Bildung und deren Wissenschaft in ständigem Austausch neu gestaltet und verändert (Kastner et al., 2019). Bildung findet durch ihr Wirken in der Gesellschaft nicht nur in dafür vorgesehenen Institutionen statt, sondern auch im nichtorganisierten Bereich, wie beispielsweise das

informelle Lernen (Reinders et al., 2015). Bildungsrelevante Forschungsvorhaben siedeln sich demzufolge während der gesamten Lebensspanne und in fast allen Lebensbereichen an. Durch Erkenntnisse und Erfahrungen im außerschulischen Bereich, der sich ständig in der Komplexität des Weltgeschehens, den Unsicherheiten und politischen Entscheidungen verändert, können bei jedem Menschen täglich Bildungserfahrungen stattfinden.

Für dieses Forschungsprojekt ist die institutionelle Bildung, besonders in Schulen und im vorschulischen Bereich zentral. Die institutionelle Bildung und die dazugehörige wissenschaftliche Begleitung sind eng mit politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen verflochten. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Rolle die Bildungswissenschaft in politischen Entscheidungsprozessen spielt und inwiefern sie tatsächliche Gestaltungskraft besitzt.

Bildungswissenschaft im Fokus der Politik?!

„Eine Chance auf politische Gestaltungskraft besteht nur, wenn Forschungsergebnisse entsprechendes Gehör bekommen“ (Andersen et al., 2021, S. 39). Bildungswissenschaftliche Forschungsarbeiten stehen wie andere Forschungsdisziplinen häufig vor politischen Entscheidungen im Fokus und werden in die Entscheidungsfindungen größtenteils miteinbezogen. Längsschnittstudien brauchen aber Jahre, um evidenzbasierte Ergebnisse liefern zu können. Andersen et al. (2021) sehen die Dauer als eines der Hauptprobleme in der Zusammenarbeit zwischen Politik und Bildungsforschung. Manche Entscheidungen (z. B. NMS-Reform) wurden in den letzten Jahren schlussendlich ohne abgeschlossene Evaluierung getroffen, weil die Vervollständigung der Forschungsarbeit (z. B. NMS-Reform) nicht mehr abgewartet wurde (Andersen, Buchner, Feichter, Feyerer, Geppert, Kilian, Knapp, Katschnig & Schluß, 2021). Diverse Projektfinanzierungen durch politische Entscheidungsträger*innen und Organisationen stellen die Bildungswissenschaft in einigen Bereichen in ein Abhängigkeitsverhältnis zur Politik. Welche Themenbereiche gerade gesellschaftlich besonders im Fokus sind, zeigt ein Blick auf aktuelle Forschungsprojekte. Die Dokumentation und Sichtbarkeit dieser Projekte spielen eine zentrale Rolle, um die Verbindung zwischen Wissenschaft, Praxis und politischen Entscheidungen zu verbessern.

Aktuelle Forschungsprojekte in Österreich

In der Bildungsforschungsdokumentation für Österreich, der bifo:dok, werden alle Forschungsprojekte und Aktivitäten rund um die Bildungslandschaft in Österreich online dargestellt. Insgesamt 3600 Projekte scheinen dort auf, davon wurden 113 eingereichte Projekte im Jahr 2023 abgeschlossen (bifo:dok, 2023). Zusätzlich zu dieser Auflistung können seit der Gründung der Pädagogischen Hoch-

schulen in Österreich 2007 alle Forschungsprojekte dieser Hochschulen auf einer Forschungslandkarte eingesehen werden. An den pädagogischen Hochschulen in Österreich scheinen auf dieser Landkarte 181 Projekte mit dem Abschlussjahr 2023 auf. Noch laufende Projekte können ebenfalls eingesehen werden. Die Themenbereiche sind vielfältig und reichen von Projekten zur digitalen Bildung über forschendes Lernen bis hin zur Resilienzforschung (BMBWF, 2024). Sie stehen exemplarisch für zahlreiche weitere Felder und zeichnen sich zudem durch eine besondere Zukunftsrelevanz und eine hohe gesellschaftliche Aktualität aus. Fragen zur Anwendbarkeit der Forschungsprojekte in der Bildungsforschung für praktische Problemstellungen und zur Verringerung der Distanz zwischen Forschung und Praxis durch eine Rollenteilung wurden unter anderem im Rahmen des ÖFEB – Kongresses an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich 2019 bearbeitet (Kastner et al., 2019; Diedrich, 2021).

Aus dieser Fülle an Forschungsschwerpunkten und Themenbereichen stellt sich die Frage, wie die Wahl des Forschungsthemas, insbesondere bei Abschlussarbeiten, gestaltet wird. In diesem Zusammenhang bietet die Literatur Ansätze zur Auswahl eines geeigneten Themas.

Wahl des Forschungsthemas

Zur Wahl des Forschungsthemas von Abschlussarbeiten gibt es diverse Literatur. Dawson (2002) stellt dazu Fragen, die bei der Themenfindung zu beachten sind, unter anderem die Frage, wie die forschende Person längerfristiges Interesse an der Arbeit behalten kann. Auch die Erfahrungen und Begabungen der Forscher*innen spielen eine Rolle bei der Themenfindung (Dawson, 2002). Die langfristige Arbeit an einem bestimmten Thema bringt auch eine Veränderung in der Arbeits- und Denkweise der Studierenden mit sich.

“According to our data, at the beginning of their studies students expect teacher educators to provide the answers to the questions raised in their studies rather than taking responsibility for also investigating phenomena by themselves.” (Rautiainen, Mäensivu & Nikkola, 2018, S. 428)

Mit der selbstständigen Beschäftigung an einem gewählten Forschungsthema können Studierende elaboriert in ein Themenfeld eintauchen und evidenzbasierte Antworten finden. Das selbsttätige Forschen soll die forschende Grundhaltung der Studierenden fördern. Sie sollen sich kritisch und reflektiert mit Fachliteratur auseinandersetzen, sollen eine Erhebung planen und umsetzen und die theoretische Erarbeitung mit der Praxis vernetzen. Deshalb ist das Verfassen einer Masterarbeit ein fester Bestandteil der Lehrer*innenbildung.

Lehrer*innenbildung 2016–2025

Die Umstellung des Lehramtstudiums Sekundarstufe und die damit einhergehende Zusammenführung der unterschiedlichen Lehramtsstudien erfolgte im Wintersemester 2016. Pädagogische Hochschulen und Universitäten kooperieren nun in sogenannten Clustern und bieten gemeinsam ein allumfassendes Sekundarstufenlehramt an (Weber et al., 2021). Im Studienjahr 2015/2016 wurde das Bachelorstudium „Lehramt für Volksschulen“ auf ein Masterniveau angehoben, der Studienplan entsprechend verändert, das Curriculum adaptiert und die Bezeichnung auf „Lehramt Primarstufe“ geändert. Das Lehramt Primarstufe ist nun zweistufig aufgebaut, der Bachelor of Education dauert vier Jahre (240 ECTS) und befähigt die Studierenden, als Lehrpersonen zu arbeiten. Anschließend folgt ein verkürztes Masterstudium (60 bzw. 90 ECTS), welches berufsbegleitend sowie als Vollzeitstudium möglich ist. Aktuell sind in Österreich neue Curricula in Arbeit, die im Primarstufenlehramt schon im Wintersemester 2025/26 umgesetzt werden. Laut Paragraph 38 (Abschnitt 2) im Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien sind an den Pädagogischen Hochschulen nun sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe ein Bachelorstudium im Umfang von 180 ECTS und ein Masterstudium im Umfang von 120 ECTS einzurichten (HG, 2025, § 38, Abs. 1). Die Erstellung einer Masterarbeit ist weiterhin ein großer Teilbereich auf dem Weg des Masterabschlusses. Für diese Abschlussarbeit müssen die Studierenden ein Konzept verfassen und mit ihren betreuenden Lehrenden abstimmen. Die Konzepte liegen an der Hochschule auf und waren eine erste Anlaufstelle für die Planung der Forschungsarbeit. Jährlich schließen in Österreich rund 3364 Studierende an Pädagogischen Hochschulen ein Studium ab (Statistik Austria, 2024).

2. Methode

Ausgehend von der zentralen Fragestellung nach den Forschungsschwerpunkten der Studierenden an der PHDL bei ihren Masterarbeiten und den damit verbundenen Beweggründen wurde eine qualitative Erhebung in zwei methodisch differierten Erhebungssettings durchgeführt.

2.1 Codesystem

Die erste Erhebung befasst sich mit den gewählten Themenbereichen der Masterarbeiten der Studierenden an der PHDL. Anschließend sucht ein Fokusgruppeninterview Antworten hinsichtlich der Beweggründe für die Wahl der Themenbereiche und die Gedanken der Studierenden in Hinblick auf die Masterarbeit.

2.1.1 Stichprobe

Im Laufe der Erhebung wurden die Abstracts der eingereichten Masterarbeiten für die qualitative Auswertung der Daten verwendet. Die Zahl der Proband*innen war demnach abhängig von der Zahl der Masterabschlüsse an der PHDL. Untersucht wurden die Forschungsinteressen aller Lehramtsstudierenden im Masterstudium an der PHDL. Nach Abschluss der Erhebung konnten 315 Abstracts bzw. Mastervereinbarungen verwendet werden. Die Abgaben belaufen sich von 2020 bis 2023. Die genaue Zusammensetzung der Stichprobe ist in Tabelle 1 ersichtlich. Insgesamt wurden an der PHDL deutlich mehr Masterarbeiten im Lehramt für Primarstufe abgegeben als im Lehramt für Sekundarstufe. Durch die um ein Jahr spätere Umstellung und die um ein Jahr längere Mindeststudienzeit des Sekundarstufenlehramts wurden an der PHDL erst im Jahr 2022 erste Masterarbeiten im neuen Lehramtstudium Sekundarstufe abgegeben.

Jahr	Primarstufe	Sekundarstufe
2020	93	
2021	79	
2022	61	9
2023	46	27
N	279	36

TAB. 1 Zusammensetzung der Stichprobe

2.1.2 Datenerhebung

In einer ersten Erhebungsphase wurden alle Masterarbeitsanträge, die an der PHDL in den letzten Jahren eingegangen sind, für die Forschung verwendet. Die Anträge wurden in einem ersten Schritt gelesen und anschließend codiert. Durch diese erste Codierung ergibt sich bereits ein umfangreiches Kategoriensystem in Erstfassung, das mit dem Programm MAXQDA strukturiert wurde. Mithilfe eines eigens für diese Erhebung entwickelten Codebuchs, das präzise Beschreibungen sowie Abgrenzungen der einzelnen Codes enthält und somit eine transparente sowie nachvollziehbare Codierung ermöglicht, konnten die Masterarbeiten thematisch in MAXQDA eingeordnet und werden. Zur Sicherung der Intercoder-Reliabilität wurde das Codebuch mithilfe von zwei Feedbackschleifen relativiert. Mit insgesamt drei Personen wurde in jeweils unabhängigen Settings das Codesystem überarbeitet und hinsichtlich der Plausibilität geprüft. Eine Zuordnung der Codes in Überkategorien erfolgte ebenfalls im Zuge dieser Feedbacksettings.

Nach Abschluss der Codierung aller Masterarbeiten aus den Jahren 2020–2023 (N = 315 Arbeiten) ergab sich ein sehr umfangreiches Codesystem. Im ersten Codierungsdurchgang traten 161 verschiedene Codes auf. Insgesamt wurden in allen 315 Dokumenten 674 Codes gesetzt. Die meisten Arbeiten behandeln mehr als einen Code, wenige weisen nur einen Code auf (22,22 % der Arbeiten).

2.1.3 Ergebnisse

Zur genaueren, detaillierteren Darstellung der Ergebnisse wurden die Codes in zehn Überkategorien eingeordnet. Dabei waren die Kategorien *Fachdidaktik* (141) und *Sozial-emotionale Entwicklung* (130) deutlich die meistcodierten Themenbereiche. Die Abbildung 1 zeigt auf, dass die Kategorien *Allgemeine Pädagogik* (18), *Gesundheit* (16) und *Gesellschaftspolitische Themen* (4) am wenigsten betreffen.

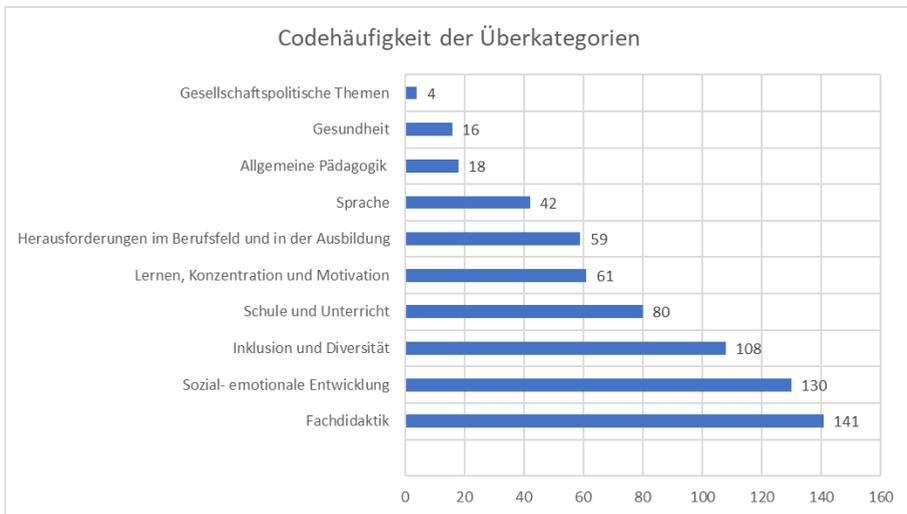


ABB. 1 Überblick gesamtes Codesystem

Bereits während der Codierung zeigte sich ein deutlicher Unterschied in den präferierten Themenbereichen zwischen den Studiengängen Primarstufe und Sekundarstufe. Unter dem Aspekt, dass die Stichprobe im Bereich der Sekundarstufe vergleichsweise gering ist, lässt sich dieser Unterschied nicht generalisieren.

Für eine Kontrastierung innerhalb dieser Stichprobe kann dennoch anhand der Kreuztabelle (Tabelle 2) festgestellt werden, dass ein Großteil der Studierenden für die Sekundarstufe die Masterarbeit in einem fachdidaktischen Bereich (63,9%) verfasst, während nur rund ein Drittel der Masterstudierenden im Bereich der Primarstufe (31,5%) ihre Masterarbeit in einem fachdidaktischen Bereich verfasst. Studierende der Primarstufe schreiben am häufigsten über Themen im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung (34,1%), der Fachdidaktik sowie der Inklusion und Diversität (26,5%). Demgegenüber verfassen nur 8,3% der Studierenden der Sekundarstufe ihre Arbeiten zu Themen sozial-emotionaler Entwicklung und lediglich 13,9% zu Inklusion und Diversität.

Besonders auffällig ist, dass sehr viele Studierende eine Masterthesis schrieben, die mehrere Themenbereiche miteinschließt. Dies fällt in Tabelle 4 vor allem durch die prozentuelle Verteilung auf. Die prozentuelle Verteilung geht immer von der Gesamtheit der Masterarbeiten (n = 315) aus.

Themenbereich	Primar	Sekundar	Total
Gesellschaftspolitische Themen		11.1 %	1.3 %
Allgemeine Pädagogik	5.4 %	2.8 %	5.1 %
Lernen, Konzentration und Motivation	15.4 %	13.9 %	15.2 %
Gesundheit	4.3 %	5.6 %	4.4 %
Schule und Unterricht	22.6 %	22.2 %	22.5 %
Herausforderungen im Berufsfeld und in der Ausbildung	12.9 %	13.9 %	13.0 %
Inklusion und Diversität	26.5 %	13.9 %	25.1 %
Sozial- emotionale Entwicklung	34.1 %	8.3 %	31.1 %
Fachdidaktik	31.5 %	63.9 %	35.2 %
Sprache	10.8 %	2.8 %	9.8 %
N= Dokumente/Personen	279	36	315
	88.6 %	11.4 %	

TAB. 2 Themenbereiche Gegenüberstellung Primar-/Sekundarstufe

ANMERKUNG: Es konnte auch mehr als ein Themenbereich gewählt werden, deshalb liegt der Prozentsatz über 100 Prozent.

Fachbereich Fachdidaktik

Der meistgewählte Fachbereich Fachdidaktik widmet sich den fachorientierten Unterkategorien, wie beispielsweise *Bewegung und Sport*, *Religionspädagogik*, *Deutsch* oder *Distance learning-COVID*. Abbildung 2 zeigt, dass ein Drittel der Codierungen (33 %) aus dem Bereich *MINKT* stammt, wobei hier insbesondere Codes zum Bereich *Digitale Medien und Digitalisierung* häufig gewählt wurden (21 Codierungen).

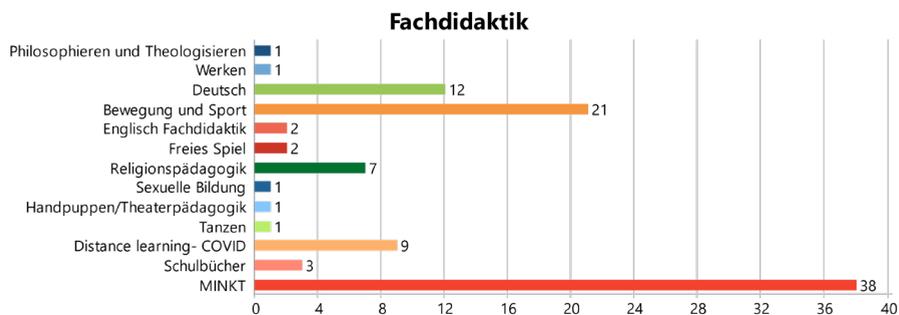


ABB. 2 Unterkategorien Fachdidaktik

Fachbereich sozial-emotionale Entwicklung

Der zweitgrößte Fachbereich mit 31,1% der Codierungen wurde mit einer großen Mehrheit (34,1%) von Studierenden der Primarstufe gewählt. In der Sekundarstufe wurden nur 8,3% der abgegebenen Masterarbeiten zu einem Themengebiet der sozial-emotionalen Entwicklung verfasst. Häufig gewählte Themenbereiche in dieser Überkategorie sind die Kategorien *Emotionen* (21 Arbeiten) und *Soziales Lernen/Gemeinschaft* (15 Arbeiten). Besonderes Augenmerk im Themenbereich Emotionen wurde auf die Angst (13 Arbeiten), im Besonderen auf Prüfungsangst, gelegt. Teilweise gab es auch Überschneidungen aus der Fachdidaktik und dem Fachbereich Sozial- emotionale Entwicklung. So wurden beispielsweise Konzepte aus dem Themenbereich Bewegung und Sport untersucht, die ein angstfreies Schwimmenlernen möglich machen. Insgesamt wurden 96 Masterarbeiten der Stichprobe in diesem Fachbereich verfasst. Die Analyse in diesem Fachbereich erfolgte mit vielen Unterkategorien, da die Themen hier sehr divers gestaltet sind. Die Unterkategorien im Fachbereich sozial-emotionale Entwicklung sind in Abbildung 3 ersichtlich.

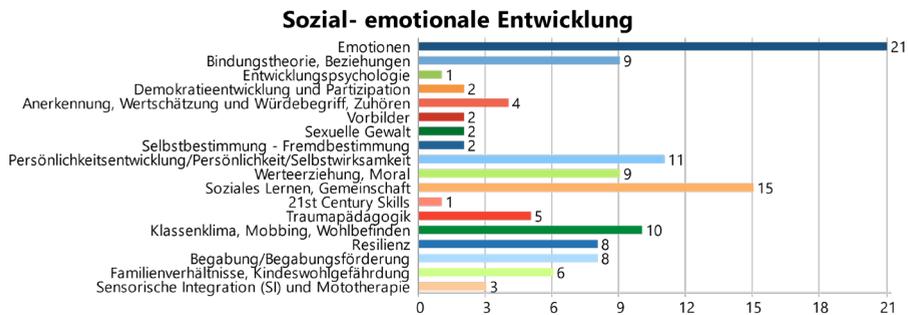


ABB. 3 Unterkategorien sozial-emotionale Entwicklung

Fachbereich Inklusion und Diversität

Der Fachbereich Inklusion und Diversität gliedert sich in vier Unterkategorien. Der Code Behinderung und Ableismus ist mit 37 Nennungen der häufigste Code. 28 Arbeiten behandeln die Themen Migration und Lebensumfeld. Über die Themenbereiche Gender/Patriarchat (n = 6 Masterarbeiten) und Heterogenität (n = 7 Masterarbeiten) schreiben deutlich weniger Studierende.

Vorwiegend Studierende mit weiblich gelesenen Namen schrieben zu den Themengebieten im Bereich Inklusion und Diversität. Insgesamt wählten 17% der Studierenden mit weiblich gelesenen Namen in der Stichprobe ein Masterarbeitsthema mit Bezug zu Inklusion und Diversität, während dies nur bei 6% der Studierenden mit männlich gelesenen Namen der Fall war.

2.2 Fokusgruppeninterview

Ob die Studierenden in jenen Themenbereichen ihre Masterarbeit schreiben, in denen ihr Interesse am größten ist, ist durch eine Codierung nicht gesichert. Deshalb war es wichtig, die Beweggründe zusätzlich zu beleuchten. Die Ergebnisse aus der Datenerhebung bilden zwar die präferierten Themenbereiche ab, nicht aber die auslösenden Faktoren, die für ein Masterarbeitsthema ausschlaggebend waren.

2.2.1 Stichprobe

Insgesamt sieben weibliche Personen nahmen an der Fokusgruppendifkussion teil. Ein besonderes Augenmerk wurde auf die Diversität der Studierenden hinsichtlich der Fächerkombination und der Studienrichtung gesetzt. Drei Teilnehmerinnen studierten im Masterstudium Primarstufe, vier studierten im Masterstudium Sekundarstufe. Die Fächerkombinationen reichten von Mathematik und Chemie über Englisch, Psychologie und Philosophie bis hin zu Inklusion. Auch das Alter der Teilnehmerinnen war bewusst weit gestreut, so nahmen Frauen mit 23 Jahren bis 45 Jahren an der Fokusgruppe teil. Alle Personen sind berufstätig, alle Frauen arbeiten bereits als Lehrerinnen in verschiedenen Schulen und Schultypen in Oberösterreich. Keine der Frauen hat ihren Schreibprozess für die Masterarbeit schon beendet, jedoch haben sich schon alle mit den Inhalten und der Themenfindung ihrer Arbeit beschäftigt.

Das Fokusgruppeninterview fand im April 2024 im Rahmen eines Onlinemeetings statt. Geführt wurde das Interview mithilfe eines literaturgestützten Leitfadens, der für dieses Forschungsprojekt entwickelt wurde.

2.2.2 Ergebnisse Bereich Themenfindung

Aus dem Fokusgruppeninterview konnten einige bedeutende Erkenntnisse generiert werden, welche die Vorgehensweise der Studierenden bei der Themenfindung ihrer Abschlussarbeiten näher beleuchten.

Persönliche Relevanz

Fünf der sieben Studierenden gaben an, dass das Thema sie persönlich betrifft, meist ist es eine berufliche Betroffenheit, weil sie in der Schule damit konfrontiert wurden, teilweise aber auch private Gründe.

„Also bei mir war es so, dass sie sie eigentlich, also dass dieses Thema eigentlich ergeben hat, über die Arbeit in der Schule, also ich schreibe jetzt über Gewalt und Gewaltprävention in Sonderschulen und das ist halt bei uns in der Schule.“ (Transkript Fokusgruppe, PoS.62)

Auch der persönliche Nutzen im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung oder für Kustodiate wie die Geräteinitiative war ausschlaggebend für die Wahl der Masterarbeitsthemen.

„Weil ich eben auch in dieser digitalen dieser Geräteinitiative dabei bin. Wir haben da jetzt die I-pads in der Schule, das heißt, das möchte gerne [sic.] ein bisschen fokussieren wie kann man die verwenden, vielleicht auch im Chemieunterricht, weil das ist eigentlich das Ziel, dass man die vielseitig einsetzt in allen Fächern so viel wie möglich.“ (Transkript Fokusgruppe, PoS.35)

Interesse

Ein Interesse am gewählten Themenbereich bekunden alle Befragten. Vor allem die Frage nach einer sinnhaften und gewinnbringenden Arbeit war den Studierenden ein großes Anliegen. Stellvertretend für den Grundtenor aus der Fokusgruppe steht nachführend eine Aussage aus der Diskussion.

„Ja, das war eigentlich der Hauptgrund ja, ich wollte bei der Masterarbeit etwas machen, was mich interessiert und nicht so wie bei den Bachelorarbeiten, was was ich runter tippen muss, sondern das, was ich gerne mache, wenn ich schon machen muss.“ (Transkript Fokusgruppe, PoS.41)

Zeitlicher Aufwand

Da die Personen alle im Schulwesen beschäftigt sind, stellen sie sich auch Fragen nach dem zeitlichen und persönlichen Aufwand. Fünf der befragten sieben Personen wählten ihr Masterarbeitsthema nicht nur aufgrund des thematischen Interesses, sondern auch wegen eines geringeren zeitlichen Aufwandes.

„...mir war es am wichtigsten, dass es einfach zu forschen ist also ich versuch den Aufwand so gering wie möglich zu halten und hab mir gedacht das geht hoffentlich am schnellsten mit Interviews.“ (Transkript Fokusgruppe, PoS.24)

Professor*innen

Als wichtige Faktoren bei der Themenwahl erachten die Befragten auch die Professor*innen beziehungsweise die Betreuer*innen der Masterarbeiten. Drei Studierende wählten ihr Thema aufgrund des Lehrpersonals an ihrer Hochschule. Sie wurden entweder auf die Themen im Rahmen einer Lehrveranstaltung aufmerksam gemacht oder wählten ein Thema passend zum Forschungsgebiet der gewünschten Betreuer*innen.

Im Zuge dessen wurde auch die Schwierigkeit angesprochen, in Fächern wie Chemie Betreuer*innen für die Masterarbeit zu finden, da diese schnell ausgebucht sind.

„Also eigentlich habe ich schon ziemlich klare Vorstellung gehabt, wo ich hinwill und was ich gerne möchte, aber es war sehr schwierig, im Moment [sic.] zu finden, der bereit ist, das zu betreuen. Weil es eben für mich in Chemie, das sind sowieso ziemlich wenig Leute, (...) Es ist echt schwierig, aber wir haben da irgendwie dann im Prozess im Gespräch schon irgendwie was gefunden, was für mich stimmig ist und was für ihn stimmig ist und jetzt passt es so halbwegs.“ (Transkript Fokusgruppe, PoS. 53)

Zusammenfassend kann angemerkt werden, dass die Studierenden aus der Fokusgruppendifkussion interessante Aussagen getätigt haben, die für die Forschungsarbeit von zusätzlicher Relevanz sind. Beispielsweise der starke Bezug zwischen ihrem Beruf und dem Forschungsinteresse bzw. der Themenwahl bei der Masterarbeit. Außerdem ist die Frage nach dem Sinn für die Studierenden essenziell. Alle sieben Teilnehmerinnen möchten eine Arbeit schreiben, in der sie wesentlich einen Beitrag für die Gesellschaft leisten oder die für die Arbeit in ihrem späteren Berufsalltag noch hilfreich sein kann.

Die Themenwahl der Fokusgruppenteilnehmerinnen zeigte auch das unterschiedliche Interesse der Berufseinsteiger*innen. Die Forschungsfelder reichen von Themen rund um die Lehrpläne und Fachdidaktik bis hin zur sozial-emotionalen Entwicklung.

3. Diskussion

Das Aufzeigen der Forschungsinteressen der Masterstudierenden an der PHDL war das grundlegende Ziel dieser Arbeit, weshalb zu Beginn die Frage nach den Motivationsgründen für Bildungsforschung (Kastner et. al., 2019) gestellt und dahingehend auch deren Verbindung mit der Politik kurz dargestellt wurde. Die Forschungslandkarte (BMBWF, 2024) zeigte die Menge an Forschungsprojekten und die Heterogenität an Forschungsschwerpunkten in Österreich auf und ließ eine Fülle an Themenbereichen der Studierenden erwarten.

Die Codierung der Masterarbeiten der Studierenden an der PHDL spiegelt diese Erwartungen wider, denn die qualitative Auswertung der 315 Masterarbeiten aus den Jahren 2020–2023 ergab insgesamt 161 unterschiedliche Codes und zehn Überkategorien.

Insgesamt zeichneten sich drei Themenbereiche ab, die deutlich häufiger gewählt wurden als andere. Mit über jeweils 30 % der Arbeiten lagen die Kategorien *Fachdidaktik* und *Sozial-emotionale Entwicklung* klar vor den anderen Überkategorien, dahinter lag die Kategorie *Diversität* mit insgesamt 25,1% der Arbeiten. Im Bereich Fachdidaktik wurde deutlich, wie wichtig der in der Einführung beschriebene gesellschaftliche und zukunftsfähige Aspekt für Bildungsprozesse ist (u. a. Kastner et al., 2019; Reinders et al., 2015). So schrieben neun Personen zum

Thema Distance Learning oder bezogen sich auf das Thema COVID im Kontext Schule, beides Themenbereiche, die zum Verfassungszeitpunkt der Arbeiten gesellschaftspolitisch höchst relevant waren. Auch die Themenbereiche Digitalisierung und Digitale Medien wurden in 21 Arbeiten thematisiert, ebenfalls sehr wichtige Bereiche für die letzten Jahre, vor allem in Hinblick auf die Pandemie im Jahr 2020. Für die teilnehmende Hochschule ist auch die Erkenntnis von Relevanz, dass der Bereich Fachdidaktik verstärkt von den Studierenden der Sekundarstufe gewählt wurde, während das Forschungsinteresse der Studierenden in der Primarstufe unter anderem stark in den Bereichen *Sozial-emotionale Entwicklung* und *Inklusion und Diversität* liegt. Im Zuge einer neuen Curriculumsentwicklung oder der Generierung bzw. Anpassung neuer Schwerpunktsetzungen könnten diese Unterschiede berücksichtigt werden und können so Möglichkeiten zur Weiterentwicklung der Hochschule bieten.

Die Ergebnisse aus dem Fokusgruppeninterview mit Studierenden aus den Masterstudiengängen der PHDL verweisen auf zusätzliche Erkenntnisse aus der Zielgruppe, denn die sieben Teilnehmerinnen beleuchteten ihre Beweggründe zur Wahl ihres Masterarbeitsthemas. Dabei kamen gehäuft die vier zentralen Gründe *Zeitlicher Aufwand*, *Persönliches Interesse*, *Professor*in* und *Persönliche Betroffenheit – Beruf* vor. Dass eine große Mehrheit der Probandinnen ihr Masterarbeitsthema auch nach dem benötigten Aufwand ausgewählt hat (5 von 7 Personen) macht deutlich, dass die Teilnehmerinnen die zeitlichen Ressourcen neben der Berufstätigkeit als Lehrerinnen sehr bewusst eintakten müssen. Hier wäre eine weitere Erhebung über die Berufstätigkeit der Studierenden und die Herausforderung der Dualität interessant.

Erfreulich ist aber das Interesse der Studierenden an ihrer derzeitigen Masterarbeit, denn alle befragten Personen gaben an, in ihrem Themenbereich einen Sinn zu sehen oder bekundeten ein grundlegendes Interesse an ihrer Masterarbeit, was laut Dawson (2002) ein wichtiges Kriterium für die Themenwahl darstellt.

4. Ausblick

Eine Generalisierung der Ergebnisse ist aufgrund der standortbezogenen Stichprobe nicht möglich. Auch die Stichprobe aus der Fokusgruppe bietet noch Erweiterungspotential, hilft aber bei einer ersten Einschätzung. Eine Erweiterung der Stichprobe, beispielsweise an anderen Pädagogischen Hochschulen, wäre wünschenswert. Zukünftig könnte diese Studie an der PHDL weitergeführt werden, um eine größere Stichprobe mit Längsschnitt generieren zu können. Auch eine quantitative Datenerhebung mit den Studierenden aus den Masterstudiengängen der PHDL ist aktuell angedacht und vorbereitet. Damit könnten die Forschungsinteressen und die Beweggründe für die Themenwahl der Studierenden auch quantitativ erfasst werden. Im Bewusstsein, dass fast die Hälfte der Fokusgruppenteilnehmerinnen ihr

Masterarbeitsthema aufgrund der Professor*innen ausgewählt haben, wäre es interessant, welche Eigenschaften von Professor*innen ausschlaggebend sind, um die Studierenden für ein Forschungsthema zu begeistern.

Literatur

- Andersen, C., Buchner, T., Feichter, H.J., Feyerer, E., Geppert, C., Kilian, M., Knapp, M., Katschnig, T. & Schluß, H. (2021). Bildungswissenschaftliche Evidenz und Bildungspolitik – Reflexionen zu einem problematischen Verhältnis anhand dreier Beispiele. In D. Kemethofer, J. Reitinger & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (S. 33–48). Waxmann.
- Bernhard, A. (2015). *Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Schneider.
- Bifo:dok. (2023). *Projekte Bildungsforschung in Österreich*. <https://bifodok.adulthoodeducation.at/>
- Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005 – HG)*. (2025). <https://www.ris.bka.gv.at/Geltende-Fassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2024). *Forschungslandkarte der Pädagogischen Hochschulen in Österreich*. <https://www.forschungslandkarte.at/>
- Dawson, C. (2002). *Practical research methods: A user-friendly guide to mastering research techniques and projects*. How To Books.
- Diedrich, M. (2021). Eine verhängnisvolle Affäre? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und Bildungspraxis. In D. Kemethofer, J. Reitinger & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (S. 19–32). Waxmann.
- Drysdale, J.S., Graham, C.R., Spring, K.J. & Halverson, L.R. (2013). An analysis of research trends in dissertations and theses studying blended learning. *The Internet and Higher Education*, 17, 90–100. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.11.003>
- Kastner, M., Donlic, J., Hanfstingl, B. & Jaksche-Hoffman, E. (2019). Streifzüge durch das Unterfangen Bildungsforschung: Thematische Einführung. In M. Kastner, J. Donlic, B. Hanfstingl & E. Jaksche-Hoffman, E. (Hrsg.), *Lernprozesse über die Lebensspanne. Bildung erforschen, gestalten und nachhaltig fördern* (S. 7–20). Barbara Budrich.
- Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. & Gniewosz, B. (Hrsg.). (2015). *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (2. Aufl.). Springer VS.
- Rautiainen, M., Mäensivu, M. & Nikkola, T. (2018). Becoming interested during teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41, 418–432. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1462329>.

-
- Statistik Austria. (2023). *Pressemitteilung: 13 226–254/23*. https://www.statistik.at/fileadmin/announcement/2023/12/20231219Schulstatistik2022_23.pdf
- Statistik Austria. (2024). *Bildung in Zahlen 2022/23. Schlüsselindikatoren und Analysen*. https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/BiZ-2022-23_Schluesse-lindikatoren.pdf
- Weber, C., Altrichter, H., Reitinger, J., Bergmann, J. & Himmelsbach, M. (2021). Kompetenzentwicklung und Studierenerleben in der Ausbildung von Lehrpersonen – Linzer Längsschnittstudie zur Lehrer*innenbildung (L3). In D. Kemethofer, J. Reitinger & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (S. 127–142). Waxmann.
- Ying, L. & Xijinyan, C. (2014). Master Thesis Topics and Correlations With Curriculum Development. *Sino-US English Teaching*, 11(10), 733–741.

Kooperatives Schreiben in sprachlich heterogenen Lerngruppen

Chancen und didaktische Perspektiven zur Schreibförderung in der Primarstufe

Anna-Maria Knauseder

Private Pädagogische Hochschule Augustinum
anna.knauseder@pph-augustinum.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-01-05>

EINGEREICHT 25 FEB 2025

ÜBERARBEITET 20 MAI 2025

ANGENOMMEN 27 MAI 2025

Kooperatives Schreiben kann in heterogenen Lerngruppen der Primarstufe die sprachlichen und sozialen Kompetenzen von Lernenden fördern. Durch den Austausch von Ideen und das gemeinsame Bearbeiten von Texten können Schüler*innen ihre Schreibfähigkeiten verbessern und lernen, konstruktives Feedback zu geben und anzunehmen. Dabei wird nicht nur die sprachliche Ausdruckskraft gestärkt, sondern auch die Teamfähigkeit und die Kommunikation unter den Lernenden gefördert. Der vorliegende Beitrag beleuchtet sowohl die Chancen des kooperativen Schreibens – z. B. Verbesserung der Schreibkompetenz, Förderung der Reflexionsfähigkeit – als auch potenzielle Hindernisse, wie z. B. unterschiedliche Leistungsniveaus und Arbeitsstile innerhalb der Gruppen. Zudem werden praktische Hinweise gegeben, wie kooperatives Schreiben im schulischen Kontext effektiv umgesetzt werden kann, etwa durch die gezielte Planung von Gruppenaktivitäten, das Einführen von strukturierten Feedbackprozessen und die Förderung einer offenen Kommunikationskultur.

SCHLÜSSELWÖRTER: Schreibförderung, heterogene Lerngruppen, Deutschdidaktik

1. Einleitung

In heterogenen Lerngruppen der Primarstufe stellt das kooperative Schreiben eine wertvolle Methode dar, die es Schüler*innen ermöglicht, gemeinsam Texte zu erstellen und sich im Schreibprozess gegenseitig zu unterstützen. Insbesondere in Klassen, die durch eine große Heterogenität hinsichtlich sozialer, kultureller und sprachlicher Hintergründe geprägt sind, bietet das kooperative Schreiben eine Gelegenheit zur Förderung des gemeinsamen Arbeitens und der sprachlichen Entwicklung. Zudem werden durch Reflexion und Austausch sprachliche Kompetenzen gefördert (Lehnen, 2017). Besonders Peer-Feedback spielt eine entscheidende Rolle, indem es die Qualität der Texte steigern kann, und den Lernprozess intensiviert (Topping, 2017). Untersuchungen zeigen außerdem, dass ko-

operatives Schreiben die individuelle Förderung erleichtert, da Schwächere von Stärkeren lernen können (Schmölzer-Eibinger, 2011). Zudem fördert es eine bewussteren Sprachverwendung und die Fähigkeit, Texte an ein Publikum anzupassen (Schmölzer-Eibinger, 2011; Graham & Perin, 2007).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche didaktischen sowie methodischen Implikationen sich für das kooperative Schreiben in heterogenen Lerngruppen ableiten lassen. Darüber hinaus wird untersucht, welche Bedeutung Feedbackprozesse im Rahmen des kooperativen Schreibens für die Entwicklung von Schreibkompetenz in der Primarstufe haben. Mit dem Wissen um didaktische und methodische Herangehensweisen können Lehrende kooperatives Schreiben gezielt fördern, um die Schreibkompetenz der Schüler*innen zu stärken. Dies ist besonders für den inklusiven Unterricht von Bedeutung, da kooperatives Arbeiten eine differenzierte Unterstützung aller Lernenden ermöglicht. In dieser Arbeit wird relevante Literatur aus den letzten 20 Jahren mit einem Fokus auf empirische Studien und Fachpublikationen aus den Bereichen Schreibdidaktik und kooperatives Schreiben herangezogen. Anhand dieser Literatur werden zentrale didaktische Methoden diskutiert und deren Bedeutung für den schulischen Schreibunterricht analysiert.

Im Folgenden wird zunächst auf die theoretischen Grundlagen des kooperativen Schreibens und dessen Bedeutung für die Schreibförderung in der Primarstufe eingegangen. Anschließend werden zentrale didaktische und methodische Aspekte betrachtet, bevor praxisnahe Umsetzungsmöglichkeiten für den Unterricht diskutiert werden.

2. Schreibförderung in der Primarstufe

Schreib- und Textkompetenz

Schreib- und Textkompetenz sind komplexe und multifaktorielle Fähigkeiten, die weit über das bloße Verfassen von Texten hinausgehen. Becker-Mrotzek und Böttcher (2018) definieren Schreibkompetenz als „die Fähigkeit zur Produktion von Texten“ (ebd., S. 49), wobei diese Fähigkeit viele verschiedene sprachliche und kognitive Aspekte umfasst. Sie stellen fest, dass für eine erfolgreiche schriftliche Kommunikation nicht nur technische Fertigkeiten wie Rechtschreibung und Grammatik erforderlich sind, sondern auch die „Fähigkeit zur zerdehnten Kommunikation“ (ebd., S. 49), also die Fähigkeit, Gedanken und Ideen präzise und differenziert auszudrücken. Dies bedeutet, dass Schreibende in der Lage sein müssen, einen Text zu verfassen, der in einem bestimmten Kontext und für eine spezifische Zielgruppe verständlich und relevant ist. In den Anfangsphasen des „Schreibenslernens“ stehen Kinder zunächst vor grafomotorischen Anforderungen, bei denen der Schwerpunkt auf der Ausführung des Schreibprozesses liegt. Aufgrund der begrenzten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses stehen in diesen frühen Stadien

nur eingeschränkt kognitive Ressourcen für Prozesse der Textkompetenz zur Verfügung. Die Schreibfertigkeit bildet daher die Grundlage, auf der sich Textkompetenz schrittweise entwickeln kann. Dies setzt eine sukzessive Erweiterung und Integration der erforderlichen Teilkompetenzen voraus (Festman et al., 2023). Im Schreiben ist es notwendig, den Text an die Bedürfnisse der Lesenden anzupassen, wodurch eine gezielte Berücksichtigung des situativen Kontextes erforderlich ist. Dieser Kontext sollte mithilfe spezifischer sprachlicher Mittel wie komplexer Satzstrukturen oder Komposita hergestellt werden. Darüber hinaus sind deiktische Ausdrücke, die auf die unmittelbare Umgebung verweisen, durch absolute Formulierungen zu ersetzen, um den Text für die Lesenden klar und nachvollziehbar zu machen. Diese Anforderungen an die schriftliche Kommunikation erfordern neben der Beherrschung der Schriftsprache auch die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Becker-Mrotzek und Böttcher (2018) betonen in diesem Zusammenhang die Bedeutung der sozialen Kognition, die „Fähigkeit zur Abstraktion, Antizipation und Perspektivenübernahme“ (ebd., S. 50), die es ermöglicht, sich in die Perspektive der Lesenden zu versetzen und den Text entsprechend zu gestalten.

Schreibkompetenz umfasst somit nicht nur die technischen Aspekte des Schreibens, sondern auch kognitive und soziale Fähigkeiten. Philipp (2015) erweitert die Perspektive auf Schreibkompetenz, indem er sie als eine Leistung zur Textherstellung beschreibt, die neben sprachlichen und kognitiven Aspekten auch soziale und motivationale Faktoren einbezieht. Er betont, dass eine effektive und zielgerichtete Textproduktion erforderlich ist, die sowohl die Motivation als auch die Fähigkeit umfasst, für bestimmte Zielgruppen oder gemeinsam mit anderen zu schreiben. Diese sozialen Dimensionen des Schreibens verdeutlichen, dass Schreiben nicht nur ein individueller, sondern auch ein sozialer Akt ist, der Interaktion und Austausch fördert. In der Primarstufe bedeutet Schreibkompetenz weit mehr als die Beherrschung der grundlegenden Schreibtechniken wie Rechtschreibung und Grammatik. Es geht darum, Schüler*innen zu befähigen, ihre Gedanken klar und strukturiert auszudrücken und ihre Texte so zu gestalten, dass sie für unterschiedliche Kontexte und Zielgruppen geeignet sind. Portmann-Tselikas (2005) ergänzt, dass Textkompetenz „die Fähigkeit [ist], Texte für andere herzustellen und damit Gedanken, Wertungen und Absichten verständlich und adäquat mitzuteilen“ (ebd., S. 2). Diese Fähigkeit ist eng mit einer reflektierten und präzisen Verwendung von Sprache verbunden. In der Praxis bedeutet dies, dass Schüler*innen nicht nur die technischen Aspekte des Schreibens beherrschen müssen, sondern auch in der Lage sein sollten, ihre Gedanken klar und nachvollziehbar auszudrücken und sie an die jeweilige Zielgruppe anzupassen. Textkompetenz setzt eine fundierte Sprachkompetenz voraus, wobei die Art der Sprache in schriftlichen Texten sich von der mündlich gebrauchten Sprache unterscheidet. Der Umgang mit schriftsprachlicher Sprache erfordert daher ein vertieftes Verständnis der Sprache und ihrer spezifischen Formen. Wie Portmann-Tselikas (2005) betont,

sind Textkompetenz und Sprachkompetenz untrennbar miteinander verknüpft. Schüler*innen müssen nicht nur die grundlegenden sprachlichen Strukturen verstehen, sondern auch die Fähigkeit entwickeln, diese in verschiedenen Kontexten effektiv einzusetzen. Schmöller-Eibinger (2011) beschreibt Textkompetenz als die Fähigkeit, sowohl produktiv als auch rezeptiv mit schriftsprachlicher Kommunikation umzugehen. Damit umfasst Textkompetenz sowohl das Verfassen als auch das Verstehen von Texten. Zudem ist Textkompetenz keine isolierte Fähigkeit, sondern setzt sich aus verschiedenen Teilkompetenzen zusammen, die eng miteinander verknüpft sind. Zu diesen Teilkompetenzen gehören etwa die Kohärenzkompetenz, die Kommunikationskompetenz, die Formulierungskompetenz sowie die Textgestaltungskompetenz (ebd.). Kohärenzkompetenz bezieht sich darauf, dass Schüler*innen in der Lage sind, einen Text logisch und nachvollziehbar zu strukturieren. Kommunikationskompetenz wiederum bedeutet, dass sie ihre Texte so gestalten können, dass sie für die Zielgruppe verständlich und wirksam sind. Formulierungskompetenz umfasst die Fähigkeit, präzise und angemessene Formulierungen zu wählen, während Textgestaltungskompetenz die Fähigkeit einschließt, den Text visuell und strukturell ansprechend zu gestalten.

Diese verschiedenen Teilkompetenzen sind nicht nur für die Textproduktion selbst von Bedeutung, sondern auch für das Verständnis und die kritische Auseinandersetzung mit Texten. In der Primarstufe ist es daher wichtig, alle Aspekte der Schreib- und Textkompetenz zu fördern, um den Schüler*innen eine umfassende sprachliche Bildung zu ermöglichen. Sie müssen lernen, nicht nur in unterschiedlichen Kontexten zu schreiben, sondern auch, Texte zu analysieren und kritisch zu hinterfragen. Die Förderung von Textkompetenz ist daher ein zentraler Bestandteil der schulischen Ausbildung, der sich eng mit der Entwicklung von Schreibkompetenz verbindet und eine Grundlage für die erfolgreiche Kommunikation und den Erwerb von Wissen darstellt.

Prozessorientiertes und prozedurenorientiertes Schreiben

In der Primarstufe ist eine gezielte Schreibförderung entscheidend, um die Schreibkompetenz der Schüler*innen in allen Bereichen zu stärken. Dabei kommen in der aktuellen Schreibdidaktik unterschiedliche, aber kombinierbare Konzepte zum Einsatz. Zwei zentrale Perspektiven sind das prozessorientierte und das prozedurenorientierte Schreiben, die im Folgenden näher betrachtet werden. Beim prozessorientierten Schreiben geht es nicht nur um die Verbesserung der grundlegenden Fertigkeiten wie Rechtschreibung und Grammatik, sondern vor allem auch um die Entwicklung von kreativen und strukturierten Schreibfähigkeiten. Ein effektiver Schreibunterricht stellt somit sicher, dass grundlegende Fertigkeiten beherrscht werden, um höhere Schreibstrategien wie Planen, Verfassen und Überarbeiten von Texten zu erleichtern (Hayes & Flower, 1980; Philipp, 2015).

Effective writing instruction acknowledges that the smooth deployment of the higher-level writing strategies needed to plan, generate, and revise text depends on easy use of lower-level skills such as handwriting, keyboarding, spelling, grammar and punctuation, and access to appropriate vocabulary. (Graham & Perin, 2007, S.23)

Im schulischen Kontext ist der Umgang mit sprachlichen Werkzeugen des Schreibens von großer Bedeutung. Feilke (2014) führt den Begriff der Textprozeduren ein und beschreibt diese als sozial standardisierte Handlungsmuster in Texten, die durch kulturell etablierte Praktiken erlernt werden. Textprozeduren sind zentrale Elemente der Textkompetenz und entscheidend für die Textproduktion sowie das Textverständnis. Schreiben wird als ein Prozess verstanden, der ein Produkt hervorbringt. Textprozeduren fungieren dabei als vermittelnde Instanz zwischen diesem Prozess und dem Endprodukt. Sie steuern einerseits den Schreibvorgang und tragen andererseits wesentlich zur Strukturierung und Gestaltung von Texten bei (Knopp et al., 2014). Als Werkzeuge des Schreibens verbinden Textprozeduren inhaltliche und kommunikative Absichten mit sprachlichen Formen, wodurch sie eine entscheidende Funktion bei der Konstitution von Texten übernehmen (ebd.).

Barrieren in der Schreibentwicklung

Ein zentrales Problem, das bei Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten beobachtet wird, ist die Tendenz, Schreiben als einen isolierten Prozess der Inhaltserstellung zu betrachten. Schüler*innen neigen dazu, sich ausschließlich auf die Generierung von Inhalten zu konzentrieren, ohne wesentliche Aspekte wie das Publikum, den Zweck, die Klarheit oder die Kohärenz ihrer Texte zu berücksichtigen (Graham, 1990; Gersten & Baker, 2001; Gillespie & Graham, 2014).

Geringe Sprachkenntnisse beeinträchtigen zudem die aktive Nutzung von Lerngelegenheiten im Unterricht, was die Teilnahme an literalen Diskursen erschwert (Schmölzer-Eibinger, 2011). So kann der Erwerb von Schreib- und Textkompetenz auch für Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, erschwert sein. Dies resultiert häufig aus einem begrenzten Zugang zu sprachlichen Lernmöglichkeiten in der Landessprache, was sich negativ auf Wortschatz und syntaktische Fähigkeiten auswirken kann (Philipp, 2015). Zudem fehlt es Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache oft an der Vertrautheit mit den kulturell geprägten „Textwelten“, was das Verständnis von Texten und die kritische Auseinandersetzung mit ihnen erschwert (Schmölzer-Eibinger, 2011). Daher ist neben einer umfassenden Sprachförderung auch eine gezielte Förderung der Textkompetenz erforderlich, um den spezifischen Bedürfnissen dieser Schüler*innen gerecht zu werden (ebd.). Um diesen Herausforderungen zu begegnen, ist es entscheidend, gezielte Schreibinterventionen zu implementieren. Studien haben gezeigt, dass spezifische Stra-

tegien, wie gezielte Instruktion, der Einsatz von Diktaten zur Unterstützung bei Schreib- und Rechtschreibschwierigkeiten sowie das Setzen von Zielen, positive Auswirkungen auf die Schreibqualität von Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten haben können (Gillespie & Graham, 2014). Diese Interventionen sollten systematisch in den Unterricht integriert werden, um den Schüler*innen zu helfen, ihre Schreibfähigkeiten zu verbessern und ein besseres Verständnis für den Schreibprozess zu entwickeln.

3. Kooperative Lernformen

Kooperatives Lernen ermöglicht Schüler*innen, in kleinen Gruppen zusammenzuarbeiten, um sich gegenseitig beim Erwerb von Fachwissen zu unterstützen. Slavin (2014) diskutiert auf Grundlage empirischer Befunde, warum kooperative Lernformen besonders in heterogenen Gruppen effektiv sind. Sie können nicht nur die akademische Leistung, sondern auch soziale Kompetenzen wie Teamarbeit, kommunikative Fähigkeiten und Konfliktlösungskompetenzen fördern, indem sie ein unterstützendes Umfeld für gemeinsames Lernen schaffen (Slavin, 2014; Johnson & Johnson, 2009). Diese Lernform fördert die Zusammenarbeit und das Engagement der Lernenden, indem sie gemeinsame Ziele und positive Interdependenz schafft, was zu besseren Lernergebnissen führt. Erklärungen, Diskussionen und Begründungen tragen dazu bei, Inhalte neu zu ordnen und vertieft zu verarbeiten. Diese kognitiven Prozesse fördern ein umfassenderes Verständnis und unterstützen den Lernprozess (Johnson & Johnson, 2009). Insbesondere bei Gruppenmitgliedern, die Wissen durch erklärende Vermittlung an andere weitergeben, konnten ausgeprägte Lernerfolge nachgewiesen werden (Slavin, 1996). Darüber hinaus ist es von Bedeutung, dass das kooperative Lernen in einem klar strukturierten Rahmen stattfindet. Lehrkräfte spielen dabei eine wesentliche Rolle, indem sie die Gruppen so zusammenstellen, dass die Zusammenarbeit der Lernenden optimal unterstützt wird. Dabei müssen die Aufgaben so gestaltet werden, dass sie alle Schüler*innen aktiv einbinden und den Austausch sowie die Zusammenarbeit anregen. Diese Struktur ist besonders in heterogenen Gruppen wichtig, um sicherzustellen, dass alle Schüler*innen die Möglichkeit haben, sich aktiv am Lernprozess zu beteiligen (Gillies, 2016). Kooperatives Lernen ist ein pädagogisches Konzept, das auch im inklusiven Kontext besondere Relevanz erlangt. Im Gegensatz zu traditionellen Unterrichtsformen, die oft auf Individualisierung und Wettbewerb fokussieren, stellt kooperatives Lernen die Zusammenarbeit und Interaktion zwischen Schüler*innen in den Mittelpunkt. Schüler*innen arbeiten in Gruppen zusammen, um gemeinsame Ziele zu erreichen und teilen dabei ihre Ideen, Ressourcen und ihr Wissen. Sasse (2024) beschreibt kooperatives Lernen als einen wichtigen Bestandteil inklusiven Unterrichts, der auf der Aushandlung von gemeinsamen Lerngegenständen und der Bearbeitung von Hand-

lungsproblematiken basiert. Laut Johnson & Johnson (2018) ist kooperatives Lernen insbesondere in heterogenen Lerngruppen mit unterschiedlichen ethnischen Hintergründen und Lernvoraussetzungen besonders effektiv, da es die Integration vielfältiger Perspektiven und Kompetenzen fördert. Gerade in heterogenen Lerngruppen, wie sie im inklusiven Unterricht typisch sind, bietet kooperatives Lernen die Chance, die vielfältigen Perspektiven und Kompetenzen der Schüler*innen zu nutzen und voneinander zu lernen (Sasse, 2024). Auch Ziemer (2024) betont die Bedeutung von Kommunikation und Kooperation zwischen den Lernenden im inklusiven Unterricht.

Kooperatives Schreiben

Kooperatives Schreiben beschreibt die gemeinschaftliche Erstellung von Texten durch zwei oder mehr Personen. Dieser Prozess umfasst das gemeinsame Planen, Verfassen und Überarbeiten von Texten sowie das Geben von Rückmeldungen zu Texten, die von anderen verfasst wurden (Lehnen, 2017).

Kooperatives Schreiben ist weniger angstbesetzt, Schreibblockaden werden leichter abgebaut, es verleiht dem Schüler mehr Sicherheit. Deshalb schreiben Lernende gern in Gruppen. Sie besprechen welches Wort, welche grammatische Form wohl am geeignetsten zum Ausdruck ihrer Gedanken wäre. (Beno, 2011, S. 79)

Es handelt sich um einen anspruchsvollen Prozess, da die Beteiligten miteinander kommunizieren, sich über den Textinhalt und die nächsten Schritte abstimmen und diese aushandeln müssen. Dies erfordert kognitive und sprachliche Kompetenzen (ebd.). Die Zusammenarbeit im Schreibprozess erfordert zudem die Verknüpfung verschiedener Teilkompetenzen, die gleichzeitig berücksichtigt werden müssen. Diese Teilkompetenzen stehen in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis, was die Komplexität und die kognitiven Anforderungen des kooperativen Schreibens zusätzlich erhöht (Strommer, 2013). Im Verlauf des gemeinsamen Schreibens werden Gedanken und Ideen zunächst verbalisiert. Dies ermöglicht Einblicke in Denkprozesse, die normalerweise unsichtbar bleiben. Da automatisierte Schreibprozesse verlangsamt werden, wird der Schreibvorgang transparenter und trägt wiederum zur Förderung des Sprachbewusstseins sowie zur Reflexion über Sprache bei (Schmölzer-Eibinger, 2011). Das Aushandeln von Schreibstrategien und Formulierungen erfordert Begründungen und Reflexionen, dies führt zu einer gesteigerten Aufmerksamkeit für sprachliche Aspekte (Lehnen, 2017). Schmölzer-Eibinger (2011) hebt hervor, dass Lernende durch kooperatives Schreiben ihre Textkompetenz aktivieren, bündeln und weiterentwickeln können. Sturm (2008) hebt als Vorteil die Förderung der sozialen Kompetenzen hervor, die durch die gemeinschaftliche Planung und Zusammenarbeit im Team gestärkt werden. Darüber

hinaus tragen die unterschiedlichen Fähigkeiten der Lernenden dazu bei, die Belastung des Einzelnen zu reduzieren. Dies führt häufig zu einem qualitativ hochwertigeren Schreibprodukt. Schließlich regt der Prozess des kooperativen Schreibens zur Reflexion über eigene Schreibnormen und -routinen an (ebd.).

Neben der sozialen Interaktion sollen durch kooperatives Schreiben auch gezielt Schreibkompetenzen gefördert werden. Graham und Perin (2007) stellen in diesem Zusammenhang fest, dass kooperative Schreibprozesse besonders effektiv sind, weil sie Schüler*innen dazu anregen, aktiv über ihre Texte nachzudenken und diese in einem sozialen Kontext zu reflektieren. Schneider et al. (2013) betonen:

Kooperatives Schreiben entspricht zum einen einer gängigen sozialen Praxis des Schreibens [...], zum anderen bildet kooperatives Schreiben einen integrativen Bestandteil etwa der expliziten Vermittlung von Schreibstrategien. Nicht zuletzt erweist sich Peer-Feedback, das durchaus zum kooperativen Schreiben gerechnet werden kann, als sehr wirksam: Kooperatives Schreiben ist deshalb im schulischen Kontext angemessen zu berücksichtigen. (ebd., S.55)

Zu erwähnen gilt an dieser Stelle, dass vergleichsweise bislang nur eine wenige empirische Studien vorliegen, die deren konkrete Umsetzung und Wirksamkeit systematisch untersuchen. Besonders im Bereich der Primarstufe fehlen belastbare Daten zu Prozessverläufen, Interaktionsmustern und langfristigen Effekten (Lehnen, 2023).

Schreibprozess und Gruppenstrategien

Das zirkuläre Phasenmodell des kooperativen Schreibens nach Lowry et al. (2004, S. 82) beschreibt einen mehrstufigen Prozess, der auf die systematische Zusammenarbeit beim Verfassen von Texten abzielt. Es umfasst die folgenden Phasen: In der **Ideensammlung (Brainstorming)** werden zunächst Ideen für die jeweiligen Textabschnitte entwickelt, wobei von einer zentralen Hauptidee ausgegangen wird. Darauf folgt das **Bündeln der Ideen (Converging on Brainstorming)**, bei dem die Gruppe oder Klasse entscheidet, welche der gesammelten Ideen weiterverfolgt werden sollen. In der **Phase des Planens (Outlining)** wird die Hauptrichtung des Textes festgelegt, indem die Gruppe in Abstimmung das Dokument in Haupt- und Unterabschnitte strukturiert. Anschließend wird in der **Formulierungsphase (Drafting)** ein erster Entwurf gemeinsam erstellt, idealerweise arbeitsteilig, indem einzelne Mitglieder abwechselnd schreiben. Im nächsten Schritt, dem **Gegenlesen (Reviewing)**, wird der Entwurf hinsichtlich Inhalt, Grammatik und Stil überprüft, entweder durch einzelne Gruppenmitglieder oder das gesamte Team. Basierend auf diesem Feedback erfolgt das **Überarbeiten (Revising)**, bei dem der Textentwurf gemeinsam überarbeitet wird. Die **Endredaktion (Copyediting)** umfasst ab-

schließende Änderungen, um die Textlogik und Kohärenz zu optimieren. Ergänzend schlagen Lowry et al. (2004) eine achte Phase vor: die **Nachbereitung**, in der eine Reflexion über den Schreibprozess und die Zusammenarbeit stattfindet.

Wichtig ist, dass die Textrevision nicht ausschließlich als abschließende Phase verstanden wird. Vielmehr wird sie als durchgängige Aktivität betrachtet, die während des gesamten Schreibprozesses stattfindet und alle Phasen begleitet. Sturm (2008) stellt den Prozessablauf kooperativen Schreibens folgendermaßen dar:

Im **ersten Schritt** erfolgt das Teambuilding, dabei werden Gruppen gebildet. Im **zweiten Schritt** folgt die Teamplanung. Aufgaben werden besprochen und Ziele für das Team formuliert. Dabei werden auch Rollen innerhalb der Gruppe explizit zugewiesen und Gruppenstrategien ausgewählt. Nach dieser Erstellung eines Arbeitsplanes kann zum **dritten Schritt**, der Textproduktion, übergegangen werden. Die Vorgehensweise bei der Textproduktion ist abhängig von den ausgehandelten Gruppenstrategien. Ideen werden gesammelt und zusammengeführt. In weiteren Schritten wird ein Entwurf erstellt, es folgen Revisionen und Editionen. Im **vierten Schritt** erfolgt der gemeinsame Abschluss. Ein gemeinsames Dokument wird erstellt und die Gruppe einigt sich auf eine Endversion des Textes. Kooperatives Schreiben umfasst eine Vielzahl von Schreibstrategien, Aktivitäten, Arbeitsansätzen und Methoden der Textrevision sowie Übernahme unterschiedlicher Rollen innerhalb des Teams (Bürki & Stucki-Volz, 2010). Lowry et al. (2004) betonen, dass die Rollenverteilung im kooperativen Schreiben eine entscheidende Rolle spielt. Dadurch können sich alle Gruppenmitglieder optimal einbringen und bessere Schreibergebnisse erzielt werden. Diese Rollen – etwa Formulieren, Schreiben oder Korrigieren – fördern die Effizienz und die Qualität der Zusammenarbeit. Von großer Bedeutung ist die frühzeitige Planung der Gruppenbildung und -prozesse durch die Lehrperson, da diese den Grundstein für eine funktionierende Zusammenarbeit legen (Bürki & Stucki-Volz, 2010). Lowry et al. (2004) unterstreichen, dass neben einem konkreten Schreibauftrag auch Voraufgaben zur Teambildung und -planung erforderlich sind. Zudem spielen die Kommunikation innerhalb der Gruppen sowie ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Schüler*innen und Lehrperson eine zentrale Rolle. Die Lehrperson sollte eine beratende Funktion übernehmen, den Überblick über die Gruppenarbeit behalten und durch klare Aufgabenstellungen sowie strukturierte Anleitungen Orientierung bieten (Lowry et al., 2004; Bürki & Stucki-Volz, 2010).

Kollaboratives Schreiben ist eine Form der gemeinsamen Arbeit an einem Text, bei der mehrere Personen simultan und interaktiv auf allen Ebenen des Schreibprozesses zusammenarbeiten, während kooperatives Schreiben eine arbeitsteilige Vorgehensweise beschreibt, bei der einzelne Beiträge unabhängig erstellt und anschließend zu einem Gesamtwerk zusammengeführt werden (Morgenroth, 2021). Lowry et al. (2004) haben verschiedene Gruppenstrategien für das kollaborative Schreiben identifiziert, die sich in ihrer Organisation und Koordination

unterscheiden. Das Gruppen-„Einzelauforen-Schreiben“ ist eine Strategie, bei der eine einzelne Person im Namen des gesamten Teams schreibt. Sie wird insbesondere dann genutzt, wenn eine Einigung über das schriftliche Ergebnis für die Gruppenmitglieder nicht von zentraler Bedeutung ist. Eine weitere Strategie ist das sequentielle Schreiben, bei dem jeweils nur eine Person zu einer bestimmten Zeit am Dokument arbeitet. Jede*r Autor*in bearbeitet seinen*ihren Abschnitt und übergibt ihn anschließend an den*die Nächste*n. Dies erleichtert die Organisation und Koordination verteilter Arbeit, führt jedoch zu Nachteilen wie reduzierter sozialer Interaktion, fehlendem Konsens und möglichen Schwierigkeiten in der Versionskontrolle. Beim parallelen Schreiben wird die Schreibarbeit in separate Einheiten unterteilt, die gleichzeitig bearbeitet werden. Diese Strategie kann in eine horizontale und eine stratifizierte Aufteilung gegliedert werden. Bei der horizontalen Aufteilung übernimmt jeder Teilnehmende einen spezifischen Abschnitt des Dokuments. Die stratifizierte Aufteilung hingegen basiert auf den jeweiligen Kernkompetenzen der Teammitglieder, sodass bestimmte Rollen wie Redakteur*in, Autor*in oder Rezensent*in vergeben werden.

Peer-Feedback

Studien, wie die von Boon (2016), zeigen, dass Schüler*innen besser auf Feedback reagieren, wenn es spezifisch, nützlich und in einem unterstützenden Umfeld gegeben wird. Dies führt zu einer signifikanten Verbesserung ihrer schriftlichen Arbeiten. In der Primarstufe erweist sich Peer-Feedback als besonders effektiv, da es nicht nur die Qualität der schriftlichen Arbeiten erhöht, sondern auch das Engagement und die Motivation der Schüler*innen steigert. Harrison et al. (2015) haben festgestellt, dass Peer- und Selbstbewertung die Schüler*innen zu kritischen und kreativen Denker*innen entwickelt, was ihre Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion erheblich steigert. Diese Form des Feedbacks ermutigt die Schüler*innen, spezifische Aspekte ihrer Arbeiten zu überdenken und zu überarbeiten, dadurch wird die Qualität ihrer Texte gesteigert. Darüber hinaus haben Untersuchungen wie die von Atkinson (2003) gezeigt, dass sowohl Schüler*innen als auch Eltern in der Primarstufe Peer- und Selbstbewertung als wertvolle Bestandteile des Lernprozesses betrachten. Im Kontext des Schreibens ist Peer-Feedback ein integraler Bestandteil einer prozessorientierten Schreibdidaktik, die Schreiben als strukturierten, erlernbaren Prozess versteht. Der Schreibprozess wird in einzelne Schritte unterteilt und didaktisch aufbereitet (Lehnen, 2023).

Eng mit dieser Dekomponierung von Handlungsschritten verknüpft ist die Idee, Teile dieses (Lern-)Prozesses durch gemeinsame, kooperative Lernsettings zu stützen und Rückmeldeschleifen vorzusehen, in denen die Peers auf Ideen oder Text-

teile der anderen reagieren – zum Beispiel bei der inhaltlichen Planung des Textes oder mit Blick auf das Überarbeiten erster Textentwürfe. (Lehnen, 2023, S. 21)

Diese Erkenntnisse unterstreichen die Bedeutung von Peer-Feedback als Werkzeug zur Förderung von Schreibkompetenzen in der Primarstufe, das den Schüler*innen ermöglicht, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen und ihre sozialen sowie kommunikativen Fähigkeiten zu entwickeln. In diesem Kontext wird deutlich, dass Peer-Feedback nicht nur als Bewertungsinstrument, sondern auch als wertvolles Lernwerkzeug fungiert, das die Entwicklung von Schreibkompetenzen in einer kooperativen Lernumgebung unterstützt und die Grundlage für lebenslanges Lernen legt (Topping, 2017). Somit kann Peer-Feedback als Teil des kooperativen Schreibens insbesondere in der Primarstufe eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung von Schreibkompetenzen spielen.

4. Kooperatives Schreiben im inklusiven Kontext

In der bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung werden zahlreiche Dimensionen von sprachlicher Heterogenität unterschieden, eine einheitliche Systematisierung nach zentralen Bereichen hat sich jedoch bislang nicht etabliert (Trautmann & Wischer, 2011). Vor diesem Hintergrund versteht dieser Beitrag unter sprachlicher Heterogenität die Gesamtheit sprachlich bedingter Unterschiede in einer Lerngruppe – bezogen auf Voraussetzungen, Kompetenzen und Erwartungen der Schüler*innen.

Sprachliche Heterogenität umfasst Unterschiede hinsichtlich der Erstsprache, Zweitsprache, regionaler Varietäten (z. B. Dialekte), Sprachregister und des individuellen Sprachstands (Becker-Mrotzek, 2023; Chlosta & Fürstenau, 2010). Sie betrifft sowohl Kinder mit Deutsch als Erstsprache als auch solche mit Deutsch als Zweitsprache oder mehrsprachigem Hintergrund. Dabei ist zu betonen, dass auch die Gruppe mehrsprachiger Kinder keine homogene Einheit bildet, sondern durch vielfältige Sprachbiografien und ein jeweils spezifisches Sprachbewusstsein geprägt ist (Jeuk, 2025).

Konkret zeigt sich sprachliche Heterogenität etwa in Unterschieden im Wortschatz, der Lesefähigkeit sowie in der mündlichen und schriftlichen Kommunikation (Becker-Mrotzek, 2023). Auch eingeschränkte schriftsprachliche Kompetenzen oder ein geringer Wortschatz können Ausdruck sprachlicher Heterogenität sein, sofern sie die Teilhabe am sprachlichen Lernen und Verstehen beeinflussen. Gleichwohl sind nicht alle Lernschwächen sprachlich bedingt: Schwierigkeiten in anderen Bereichen – wie etwa in der Mathematik oder im emotional-sozialen Verhalten – zählen zu anderen Dimensionen schulischer Heterogenität (Vock & Gronostaj, 2017).

Gelungender inklusiver Unterricht nimmt die Heterogenität von Lerngruppen gezielt in den Blick und fragt nach Möglichkeiten differenzierten und gemeinsamen Lernens. (Moser & Demmer-Dieckmann, 2012, S. 153)

Im inklusiven Unterricht ist Differenzierung ein zentraler Aspekt, um den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen gerecht zu werden. Das bedeutet, dass Unterricht so gestaltet werden muss, dass es allen Kindern ermöglicht wird, literale Erfahrungen zu sammeln. Kooperatives Schreiben kann Schüler*innen mit unterschiedlichen Lernausgangslagen und Schreibfähigkeiten unterstützen und ihnen so die Möglichkeit geben, erfolgreich am Schreibprozess teilzunehmen (Strommer, 2013). Eine Studie von Johnson und Johnson (2013) belegt, dass kooperative Lernmethoden in heterogenen Klassenzimmern bedeutende Potenziale bieten, um sowohl die sprachliche Ausdrucksfähigkeit als auch die sozialen Fähigkeiten der Schüler*innen zu stärken. Durch die Zusammenarbeit in kleinen Gruppen profitieren die Schüler*innen nicht nur von den unterschiedlichen Perspektiven ihrer Mitschüler*innen, sondern entwickeln auch wichtige soziale Kompetenzen, die für ihre persönliche und akademische Entwicklung entscheidend sind. Im Kontext Deutsch als Zweitsprache stellt das Schreiben von Texten eine besondere Herausforderung dar. Neben einer geringen Schreibgeschwindigkeit und daraus resultierenden zeitlichen Herausforderungen, sind vor allem auch Wortschatzprobleme zu nennen (Festman et al., 2023). Kooperative Aufgaben sind für Zweitsprachenlernende besonders dann förderlich, wenn sie mit Lernenden, die Deutsch als Erstsprache sprechen, zusammenarbeiten (Mohr, 2005, zit. n. Schmölzer-Eibinger, 2008). Fisher (1994, zit. n. Schmölzer-Eibinger, 2008) fand heraus, dass in Gruppen mit leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Schüler*innen insgesamt mehr gesprochen wurde als in leistungshomogenen Gruppen. Die Lernenden in diesen heterogenen Gruppen reagierten häufiger, gaben öfter Erklärungen und brachten mehr eigene Vorschläge ein. In leistungshomogenen Gruppen zeigte sich zudem, dass leistungsstarke Schüler*innen mehr Interaktion zeigten als leistungsschwache. Johnson und Johnson (2013) führen außerdem an, dass Schüler*innen in kooperativen Lernumgebungen tendenziell mehr Zeit mit Aufgaben verbringen und engagierter sind, was zu einer höheren akademischen Leistung führt.

Didaktische Umsetzung & Implikationen

Eine entscheidende Phase des Schreibens bei Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache ist die Wissensaktivierung. Durch visuellen Input, wie beispielsweise Bildimpulse, und konkrete Aufgabenstellungen kann Vorwissen und Wortschatz aktiviert werden (Schmölzer-Eibinger, 2011). Die Aufgabenstellungen sollten klar und

verständlich formuliert sein und die Lernenden sprachlich nicht überfordern. Die Funktion und das Ziel der Aufgabe sollten im Vorfeld eindeutig definiert sein und gleichzeitig Wahlmöglichkeiten hinsichtlich des Lernergebnisses zulassen. Um die Textkompetenz gezielt zu fördern, sollten die Aufgaben bedeutungsbezogen, problemorientiert und in einen sinnvollen Kontext eingebettet sein (Schmölzer-Eibinger, 2011). Es liegt in der Verantwortung der Lehrperson, Schreibaufgaben so zu differenzieren, dass sie den verschiedenen Lernniveaus gerecht werden und alle Schüler*innen aktiv am Schreibprozess teilnehmen können. Die Integration verschiedener Fertigkeiten ist eine zentrale Aufgabe des kooperativen Schreibens. Durch Aufgaben, die Lesen, Schreiben sowie das Sprechen über Texte miteinander verbinden, kann die Textkompetenz nicht nur im schriftlichen, sondern auch im mündlichen Bereich gefördert werden (ebd.). Im inklusiven Kontext bedeutet das außerdem, dass die individuellen Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen sind. Durch kooperative Schreibformate, in denen Lernende mit unterschiedlichen Kompetenzen gemeinsam arbeiten, wird die Möglichkeit gegeben, sich mit den eigenen Stärken in den Schreibprozess einzubringen und voneinander zu lernen (Konrad & Traub, 2019). Auch die Berücksichtigung der Erstsprache kann einen wertvollen Beitrag leisten, indem sie den Lernenden ermöglicht, ihr erworbenes Wissen in der Erstsprache gezielt für das Lernen in der Zweitsprache zu nutzen (Schmölzer-Eibinger, 2011). Peter (2023) führt für den Lernkontext Deutsch als Zweitsprache zusätzlich an, dass sich Dialoge unter den Schüler*innen beim kooperativen Schreiben dadurch auszeichnen, dass sie spontan und ohne Steuerung entstehen. In diesem Setting gibt es weder Unterstützung noch korrekatives Feedback durch Lehrpersonen. Schmölzer-Eibinger (2008) sieht Fehler als natürlichen Bestandteil des Lernprozesses. Lernende sollten keine Hemmungen haben, sich in der Zweitsprache zu äußern, und sich sicher fühlen, ihre Schwierigkeiten im Umgang mit Texten offen zu artikulieren. Auch Schüler*innen mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten sollten zum Schreiben ermutigt werden, wobei an den Entwurf kein Anspruch an orthografische Korrektheit gestellt werden soll (Festman et al., 2023). Ein zentraler Aspekt ist die soziale Interaktion. Wichtig ist, sozial ausgewogene und kooperative Gruppen zu bilden, da Synergieeffekte insbesondere dann entstehen, wenn die Gruppe harmonisch zusammenarbeitet (Schmölzer-Eibinger, 2011). Darüber hinaus kann das kooperative Schreiben freundschaftliche Beziehungen zwischen Schüler*innen unterschiedlicher Herkunft intensivieren und so zur sozialen Integration beitragen. Ebenso wird die kognitive Entwicklung durch soziale Interaktion stärker gefördert als durch individuelles Lernen (ebd.). Nach Abschluss einer kooperativen Schreibaufgabe ist es wichtig, eine Reflexionsphase einzuleiten. Die Lernenden sollten die Möglichkeit haben, ihre Erfahrungen zu analysieren und sich bewusst zu machen, welche Strategien besonders hilfreich waren und worauf sie bei zukünftigen Aufgaben besonders achten möchten (ebd.). Insgesamt ist im inklusiven Kontext das Verfassen von Texten als Prozess zu sehen

(Festman et al., 2023). Ein prozessorientierter Ansatz betont den Schreibprozess statt nur das Endprodukt. Lernende sollen einen Text gemeinsam planen, reflektieren und kontinuierlich überarbeiten, wobei sie auch lernen, ihre Formulierungen aus der Perspektive des Lesenden zu optimieren (Schmölzer-Eibinger, 2011).

5. Fazit

Der vorliegende Beitrag zeigt, dass kooperatives Schreiben eine effektive Methode zur Schreibförderung in heterogenen Lerngruppen darstellt. Die Erkenntnisse belegen, dass insbesondere Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten von kooperativen Schreibprozessen profitieren, da diese eine Struktur bieten, die Schreibblockaden abbaut und das Selbstvertrauen stärkt (Beno, 2011). Zudem wird durch die Interaktion innerhalb der Gruppe das sprachliche Bewusstsein geschärft und die Reflexion über eigene Schreibstrategien gefördert (Schmölzer-Eibinger, 2011). Kooperatives Schreiben fördert durch die Integration verschiedener Ideen und Perspektiven eine tiefere inhaltliche Auseinandersetzung, wodurch die Qualität der Texte gesteigert wird. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen sprachlichen Stilen und Ausdrucksweisen fördert eine intensivere Reflexion über sprachliche Gestaltung und verbessert die sprachliche Kompetenz. Zudem trägt kooperatives Schreiben zur Förderung metakognitiver Prozesse bei und stärkt die Schreibkompetenz insgesamt (Strommer, 2013). Ein zentrales Element des kooperativen Schreibens ist die soziale Interaktion und die damit verbundene positive Interdependenz, die das Engagement fördert und die Lernenden dazu anregt, gemeinsam ein qualitativ hochwertiges Schreibprodukt zu erstellen (Johnson & Johnson, 2009). Darüber hinaus bestätigen Studien, dass kooperative Lernsettings besonders in inklusiven Klassen gewinnbringend sind, da sie die unterschiedlichen Perspektiven der Lernenden integrieren und eine konstruktive Zusammenarbeit ermöglichen (Sasse, 2024; Ziemer, 2024).

Die Analyse hat gezeigt, dass im Rahmen der didaktischen Umsetzung ein strukturierter Prozess notwendig ist, um den Erfolg kooperativer Schreibaufgaben zu gewährleisten. Das von Lowry et al. (2004) entwickelte zirkuläre Phasenmodell stellt eine systematische Vorgehensweise bereit, die von der Ideenfindung bis zur finalen Textrevidierung reicht. Insbesondere Peer-Feedback erweist sich als wirksames Instrument zur Schreibförderung, da es Lernende dazu anregt, ihre Texte kritisch zu reflektieren und sprachliche sowie inhaltliche Aspekte gezielt zu verbessern (Schneider et al., 2013; Boon, 2016). Die Differenzierung im kooperativen Schreiben ist von besonderer Bedeutung, um allen Schüler*innen, unabhängig von ihrem sprachlichen Hintergrund oder ihrer individuellen Lernvoraussetzung, eine aktive Teilhabe zu ermöglichen (Strommer, 2013). Untersuchungen zeigen, dass heterogene Gruppen, in denen Zweitsprachlernende mit Lernenden, die Deutsch als Erstsprache sprechen, zusammenarbeiten, besonders produktiv sind, da sie

den sprachlichen Austausch intensivieren und den Erwerb von Schreibkompetenzen gezielt fördern (Schmölzer-Eibinger, 2011). Im Rahmen des kooperativen Schreibens kommt insbesondere Peer-Feedback eine zentrale Bedeutung zu. Es strukturiert den Austausch, schafft Gelegenheiten zur sprachlichen Auseinandersetzung und fördert metakognitive Prozesse wie Reflexion, Perspektivübernahme und Selbstregulation (Lehnen, 2023; Topping, 2017). Damit kann Peer-Feedback nicht nur zur qualitativen Verbesserung von Texten beitragen, sondern auch nachhaltig den Aufbau von Schreibkompetenz unterstützen.

Gleichzeitig sind einige Limitationen des Beitrags zu berücksichtigen. Da dieser auf einer Literaturanalyse basiert, fehlen empirische Untersuchungen oder praktische Daten, die die theoretischen Erkenntnisse insbesondere in Bezug auf die Förderung der Schreibkompetenz in heterogenen Lerngruppen untermauern könnten. Ein weiterer Aspekt ist, dass individuelle Unterschiede innerhalb der heterogenen Lerngruppen, wie unterschiedliche Lernstile, Motivationen oder Förderbedarfe, nicht ausreichend behandelt wurden, was die Wirksamkeit des kooperativen Schreibens im Hinblick auf die Schreibkompetenz beeinflussen könnte. Auch die langfristigen Auswirkungen des kooperativen Schreibens auf die Schreibkompetenz bleiben ungeklärt und erfordern weitere Forschung. Abschließend lässt sich feststellen, dass kooperatives Schreiben nicht nur die individuelle Schreibkompetenz der Lernenden fördert, sondern auch ihre sozialen und kommunikativen Fähigkeiten stärkt. Es stellt eine differenzierte und integrative Unterrichtsmethode dar, die insbesondere in inklusiven und heterogenen Lernkontexten effektiv eingesetzt werden kann. Durch gezielte didaktische Interventionen kann das Potenzial des kooperativen Schreibens optimal genutzt werden, um sowohl sprachliche als auch soziale Kompetenzen nachhaltig zu fördern.

Literatur

- Atkinson, P. (2003). Assessment 5–14: What do pupils and parents think? *Spotlight*. Education Resources Information Center document reproduction service, ED480897.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, S. (2018). *Schreiben im Kontext: Perspektiven der Schreibdidaktik*. Springer VS.
- Becker-Mrotzek, M. (2023). Sprachliche Heterogenität in der Grundschule. Grundschüler:innen haben unterschiedliche sprachliche Kompetenzen. In *Grundschule*, 55(1), 16–20.
- Beno, E. (2011). Kreatives Schreiben im DaF-Unterricht. Schreiben zu und nach literarischen Texten. *Neue Didaktik*, 1, 79–96. <https://doi.org/10.25656/01:7477>
- Boon, S.I. (2016). Increasing the uptake of peer feedback in primary school writing: Findings from an action research enquiry. *Education 3–13*, 44(2), 212–225. <https://doi.org/10.1080/03004279.2014.901984>

- Bürki, G. & Stucki-Volz, G. (2010). „Zu zweit allein“ – kooperatives Schreiben am Beispiel eines Klassenromans. Diskussion und Reflexion eines schulischen Schreibprojekts. *Der Deutschunterricht*, 6, 89–95.
- Chlosta, C. & Fürstenau, S. (2010). Sprachliche Heterogenität als Herausforderung für die Lehrerbildung. *Die deutsche Schule*, 102(4), 301–314. <https://doi.org/10.25656/01:25678>
- Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 11–35). Fillibach bei Klett.
- Festman, J., Gerth, S., Mairhofer, M. & Reiter, C. (2023). *Texte verfassen in der Primarstufe: Theorie und Praxis für erste Schreibprozesse, Textproduktion und Schreibdidaktik*. Waxmann.
- Fisher, E. (1994). Distinctive features of pupil-pupil classroom talk and their relationship to learning: How discursive exploration might be encouraged. In B. Stierer & J. Maybin (Hrsg.), *Language, Literacy and Learning in Educational Practice* (S. 157–175). Multilingual Matters.
- Gersten, R. & Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: A meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 101(3), 251–272. <https://doi.org/10.1086/499668>
- Gillies, R. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41, 39–54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Gillespie, A. & Graham, S. (2014). A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 80(4), 454–473. <https://doi.org/10.1177/0014402914527238>
- Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 781. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.781>
- Graham, S. & Perin, D. (2007). Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York. Alliance for Excellent Education.
- Harrison, K., O'Hara, J. & McNamara, G. (2015). Re-thinking assessment: Self- and peer-assessment as drivers of self-direction in learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 75–88.
- Hayes, J.R., & Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Erlbaum.
- Jeuk, S. (2025). Sprachbeobachtung in heterogenen Klassen im Anfangsunterricht. *ZfG*, 18, 89–103. <https://doi.org/10.1007/s42278-025-00222-y>
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.

- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2013). The impact of cooperative, competitive, and individualistic learning environments on achievement. In J. Hattie & E. Anderman (Hrsg.), *International Handbook of Student Achievement* (S. 372–374).
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2018). *Cooperative learning: The foundation for active learning*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>
- Knopp, M., Jost, J., Linnemann, M. & Becker-Mrotzek, M. (2014). Textprozeduren als Indikator von Schreibkompetenz – ein empirischer Zugriff. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 111–129). Fillibach bei Klett.
- Konrad, K. & Traub, S. (2019). *Kooperatives Lernen: Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. wbv Media.
- Lehnen, K. (2017). Kooperatives Schreiben. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 299–314). Waxmann.
- Lehnen, K. (2023). Peerfeedback beim schulischen Schreiben. Grundlagen, Methoden, Modellierung. In *ide – Informationen zur Deutschdidaktik*, 47(2), 18–30.
- Lowry, P.B., Curtis, A. & Lowry, M.R. (2004). Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication*, 41, 66–99.
- Mohr, I. (2005). *Deutsch ist zwischen uns einfach ein Thema gewesen. Immer! Untersuchung zu Sprach- und Textkompetenz in der Zweitsprache von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der Oberstufe*. Projektbericht. Wien.
- Morgenroth, C. (2021). Kollaboratives Schreiben. In D. Ehrenmann & T. Traupmann, *Kollektives Schreiben* (S. 262–282). Brill.
- Moser, V. & Demmer-Dieckmann, I. (2012). Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 155–176). Stuttgart: Kohlhammer.
- Peter, K. (2023). Kooperatives Schreiben zur Anregung von Sprachbewusstseinsprozessen. In *IDT 2022: mit.sprache.teil.haben. Band 4: Beiträge zur Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 213–218). Erich Schmidt.
- Philipp, M. (2015). *Schreibkompetenz: Eine integrative Betrachtung von Theorie und Praxis*. Schneider Hohengehren.
- Portmann-Tselikas, C. (2005). Textkompetenz und ihre Förderung im Schriftspracherwerb. In M. Becker-Mrotzek & S. Böttcher (Hrsg.), *Forschungsansätze zur Förderung der Schreibkompetenz* (S. 1–16). Schneider Hohengehren.
- Sasse, A. (2024). Vom Gegenstand Inklusion zu gemeinsamen Lerngegenständen – Grundlagen inklusiven Unterrichts. In T. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.), *Ein Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven* (S. 35–50). Klinkhardt.

- Schmölzer-Eibinger, S. (2011). *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. 2. Aufl. Bd. 5. Narr Francke Attempto.
- Schneider, H., Becker-Mrotzek, M., Sturm, A., Jambor-Fahlen, S., Neugebauer, U., Efing, C. & Kern, N. (2013). *Wirksamkeit von Sprachförderung. Expertise*. Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Slavin, R. E. (1996). Research for the future. Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43–69.
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología*, 30(3), 785–791.
- Strommer, H. (2013). Fördern und Fordern durch kooperatives Schreiben. *Ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, 37(4), 43–52.
- Sturm, A. (2008). Kooperatives Schreiben – eine grundlegende Fähigkeit. *Rundschreiben Zentrum Lesen – Pädagogische Hochschule der FHNW–Institut Forschung und Entwicklung*, 15.
- Topping, K. J. (2017). Peer assessment: Learning by judging and discussing the work of other learners. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 1(1), 7.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7>
- Vock, M. & Gronostaj, A. (with Friedrich-Ebert-Stiftung) (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung.
- Ziemen, K. (2024). Didaktische Grundorientierung – die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand und die Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik. In T. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.), *EIN Unterricht für Alle?* (S. 11–22). Julius Klinkhardt.

Regulation und Nutzungsmöglichkeiten textgenerierender Künstlicher Intelligenz (KI) für die wissenschaftliche Praxis an österreichischen Hochschulen

Marina Märzinger

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
marina.maerzinger@ph-linz.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-01-06>

EINGEREICHT 26 FEB 2025

ÜBERARBEITET 22 MAI 2025

ANGENOMMEN 28 MAI 2025

Durch die zunehmende Verwendung von Werkzeugen der Künstlichen Intelligenz (KI) im wissenschaftlichen Arbeiten stehen Universitäten und Hochschulen vor der Aufgabe, präzise Leitlinien für deren verantwortungsvolle Nutzung zu entwickeln. Es stellt sich die Frage, welche Leitlinien zur transparenten Dokumentation Studierende und Lehrende erhalten, um ein integriertes wissenschaftliches Vorgehen gewährleisten zu können. Die Problematik liegt darin, dass KI-gestütztes Schreiben nicht nur die Textproduktion an sich verändert; auch der Prozess des Wissenserwerbs wird zunehmend hinterfragt, da eine potenzielle Intransparenz in der Dokumentation Zweifel nach sich zieht, inwieweit tatsächlich ein tiefergehendes Verstehen stattfindet. Dies macht klare Richtlinien im Sinne der Transparenz unerlässlich. Dieser Beitrag diskutiert mögliche Nutzungsszenarien und untersucht, welche Positionen, rechtlichen Hinweise und Dokumentationshilfen von österreichischen Hochschulen und Universitäten für eine verantwortungsbewusste wissenschaftliche Schreibvermittlung mit KI-Werkzeugen empfohlen werden. Ziel ist es, durch die Analyse von KI-Guidelines sinnvolle Möglichkeiten der KI-Nutzung sowie Beispiele für eine transparente Dokumentation aufzuzeigen. Dabei wird von der These ausgegangen, dass es für eine gute wissenschaftliche Schreibpraxis neben ‚traditionellen‘ schreibdidaktischen Ansätzen auch KI-didaktische Unterstützung durch die hochschulische Lehre braucht. Die Ergebnisse zeigen, dass eine prozessorientierte Dokumentation, die einen verantwortungsbewussten Umgang mit KI aufzeigt, das Ziel einer nachhaltigen Wahrung guter wissenschaftlicher Praxis sein kann.¹

SCHLÜSSELWÖRTER: KI-Werkzeuge, Dokumentation von KI, wissenschaftliches Schreiben, Leitfäden

¹ Für das Erstellen vorliegender Arbeit wurde Künstliche Intelligenz unterstützend und ergänzend eingesetzt: ChatGPT-4o wurde vorwiegend als sokratischer Gesprächspartner eingesetzt, um eigene argumentative Positionen kritisch zu beleuchten. Darüber hinaus wurden Tools wie DeepL oder Language Tool zur Korrektur von Rechtschreibung oder Grammatik sowie zur Optimierung einzelner Formulierungen eingesetzt. Es wurden jedoch keine inhaltlichen Änderungen am Text vorgenommen. Generierte Impulse wurden kritisch geprüft.

1. Einleitung

Seitdem sich der Einsatz von KI-Tools – allen voran der Chatbot ChatGPT – im Studienalltag als nützliches Instrument zur Textproduktion, zum Analysieren von Dokumenten oder als Unterstützung für die akademische Tätigkeit etabliert hat, werden zunehmend auch „Skepsis [und] Irritationen“ (Waltl & Benkö, 2024, S.76) verbunden mit mangelnden KI-Kompetenzen sichtbar. Im wissenschaftlichen bzw. akademischen Berufs- und Bildungskontext wird durch diesen „Meilenstein“ (Salden & Leschke, 2023, S.5) eine der „Grundfeste allen Bildungsgedankens“ (Rauter, Wetschanow & Logar, 2024, S.43) angetastet: nämlich die für die Wissenschaften hinreichende Schreibkultur, die bisher nur menschlichen Individuen vorbehalten war (Schindler, 2023, S.17). Den Daten einer deutschlandweiten quantitativen Studie unter Studierenden vom Dezember 2024 bis Januar 2025 (von Garrel & Mayer, 2025) ist zu entnehmen, dass rund 92% der befragten Studierenden KI-Tools wie ChatGPT und DeepL für das Studium nutzen. Um die Aktualität in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben zu verdeutlichen, darf auf eine Züricher Studie von Cieliebak et al. (2023, S.9) hingewiesen werden: Bereits 67% der teilnehmenden Studierenden verwendeten für die Erstellung der Bachelorarbeit KI-Tools – allen voran ChatGPT und DeepL. Nicht unwesentlich ist, dass Studierende, die keine KI-Tools eingesetzt hatten, mangelnde Unsicherheit in Bezug auf rechtliche Vorgaben oder auch mangelnde Nützlichkeit als Grund anführen. Da ein „generelles Verbot“, wie das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023, S.3) zurecht betont, nicht zielführend ist, bedarf es jedoch präziser Leitlinien, um den Einsatz von generativer KI sowohl aus fachspezifischen als auch aus wissenschaftstheoretischen Aspekten zu klären, um „Transparenz und Nachvollziehbarkeit“ (Universität Wien, 2023, S.60) wahren zu können. Wie Salden und Leschke (2023, S.5) pointiert formulieren, „müssen die Hochschulen definieren, wann und unter welchen Voraussetzungen KI-Schreibwerkzeuge von Studierenden eingesetzt werden können“. So ist es auch die Aufgabe der Lehrenden, sich mit Möglichkeiten zur Dokumentation von KI-Instrumenten auseinanderzusetzen und sich im Sinne einer schreibwissenschaftlichen Professionalisierung fortzubilden, damit gute wissenschaftliche Praxis schon von Beginn des Studiums thematisiert wird. Das bedeutet, wenn wissenschaftliches Schreiben als „zentrale Kulturtechnik in unserem Bildungssystem“ (Rauter et al., 2024, S.43) zum Erwerb von Wissen dienen soll, bedarf es trotz oder gerade wegen der zunehmenden „Koaktivität von Mensch und Maschine“ (Steinhoff, 2023) einer bewussten und klaren Vermittlung des Schreibens mit KI – vor allem dann, wenn mit Verweis auf Hoffmann (2014, S.52) die häufigste Ursache vermeintlicher Plagiate aus Unwissenheit oder Überforderung resultiert. Mit der sich verändernden Schreibpraxis werden grundlegende Fragen zum Prozess des Wissenserwerbs virulent, die für den Prozess des Verschriftens ein intransparentes Vorgehen abwenden sollen. In Anlehnung an Salden und Leschke (2023, S.5) ist hinzuzufügen, dass für

einen handlungssicheren Einsatz von KI-Tools rechtliche Fragen wie z. B. zur Urheberschaft sowie zur Kennzeichnungspflicht seitens der Hochschulen vorab zu klären sind. So stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten zur transparenten Dokumentation von KI-Werkzeugen an österreichischen Hochschulen empfohlen werden. Dieser Beitrag versucht aufzuzeigen, welche Standpunkte zu KI, rechtliche Hinweise und Dokumentationshilfen von österreichischen Hochschulen bzw. Universitäten für eine verantwortungsbewusste wissenschaftliche Schreibvermittlung mit KI-Werkzeugen an die Hand gereicht werden. Davor erscheint es lohnenswert, in Anlehnung an Buck und Limburg (2024, S. 11–15) mögliche „Nutzungsszenarien“ für ein hinreichendes Verständnis kritisch zu diskutieren. Ziel des Beitrags ist es, durch die Analyse von KI-Guidelines sinnvolle Möglichkeiten der KI-Nutzung sowie Beispiele für eine transparente Dokumentation zu diskutieren. Entsprechend der These, dass es für eine gute wissenschaftliche Schreibpraxis neben den ‚traditionellen‘ Ansätzen zur Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens auch einen verstärkten Fokus auf eine KI-didaktische Unterstützung durch die hochschulische Lehre braucht, darf nun auf mögliche Nutzungsszenarien übergeleitet werden.

2. Ein kritischer Blick auf Anwendungsmöglichkeiten von KI im wissenschaftlichen Schreibprozess

Generative Künstliche Intelligenz bewegt im hochschulischen Bereich die Art und Weise des „Lehren und Lernen[s] wissenschaftlichen Schreibens“ (Lordick, 2024, S. 245). So sind neben einer sinnvollen Handhabung *in* der Lehre ebenso Regelungen *für* die wissenschaftliche Schreibkultur relevant. Für ein Verständnis möglicher sinnvoller wie missbräuchlicher Anwendungsmöglichkeiten wird im Folgenden auf den Artikel von Buck und Limburg (2024) zurückgegriffen, wo die Autorinnen hinsichtlich der kognitiven Anforderungen konkret auf vier prototypische Szenarien eingehen. Diese werden nicht nur vorgestellt, sondern auch kritisch beleuchtet. Das Anwendungsspektrum orientiert sich an einer „dichotom“ ausgerichteten Nutzung angelehnt an das Schreibprozessmodell von Hayes² (1996, S. 4), wo KI auf der einen Seite des Pols „das eigene Denken vollständig ersetz[t]“ (Buck & Limburg, 2024, S. 11); auf der anderen Seite wird davon ausgegangen, dass die Interaktion mit KI-Instrumenten das „Denken anregen und so die inhaltliche Qualität von Texten verbessern“ (ebd.) kann. In der Mitte dieser dichotomen Ausrichtung wird zusätzlich eine mögliche „Entlastungsfunktion“ (ebd.) sowie eine Unterstützungsfunktion durch KI gesehen. Folgende Darstellung wird von Buck und Limburg (2024, S. 11) hierzu angeboten:

2 Das Prozessmodell untersucht neben dem *Individuum* auch die *Aufgabenumgebung* im wissenschaftlichen Schreiben. Buck und Limburg (2024, S. 10) blenden letzteren Teil in ihrer theoretischen Modellbildung allerdings aus. Bei dem Versuch, KI-Werkzeuge in das kognitive Prozessmodell einzuordnen, lässt sich feststellen, dass diese als „Collaborators“ (Hayes, 1996, S. 4) bzw. sich im „composing medium“ (ebd.) verortet werden können. Die Aufgabenumgebung spielen aus dieser Perspektive gerade keine untergeordnete Rolle.



ABB. 1 Vier prototypische Konstrukte der KI-Verwendung im Schreibprozess

Szenario 1: KI als Ersatz für das eigene Denken

In der ersten, negativen Möglichkeit der Nutzung von KI-Werkzeugen verorten die Autorinnen (ebd., S. 12) einen tiefgreifenden Missbrauch durch die KI-gestützte Textgenerierung, da von den Schreibenden *keine* eigene Denk- und Interpretationsleistung zu erwarten ist. Das heißt, auch wenn der von KI-generierte Text auf den ersten gut lesbar wirkt, geht es den Schreibenden hier ‚nur‘ darum, Text zu erzeugen. Wie Nadine Lordick (2024, S. 246) zu Recht betont, ist Schreiben „mehr als nur Produzieren“, da es in erster Linie darum geht, das Schreiben als Denk-, Lern- und vor allem als Erkenntnisinstrument zu nutzen. Im ersten Szenario entfällt nicht nur die eigene Schreibhandlung nahezu komplett, zusätzlich wird die auch Verantwortung oder Identifikation mit dem Text an die KI delegiert, wodurch vor dem Hintergrund des kognitiven Schreibmodells bei Hayes (1996) keine geistigen Prozesse aktiviert werden. Zur Stützung werden beispielhafte „Use Cases“ (Buck & Limburg, 2024, S. 12) genannt. So etwa fällt hierunter das Paraphrasieren mit KI, das alleinige Bearbeiten-Lassen von Aufgaben durch die KI sowie das unreflektierte Übernehmen von Rechercheergebnissen. Selbst der Schreibauftrag an die KI (Prompt) wird in diesem Szenario an einen sogenannten ‚Promptgenerator‘ ausgelagert, um den Output verwenden zu können. Dass diese Art der Verwendung – nicht nur für das wissenschaftliche Arbeiten, sondern überhaupt – mehr als problematisch ist, verdeutlicht der vom Deutschen Ethikrat postulierte Begriff „Deskilling“ (zit. n. Reinmann, 2023, S. 2), da durch diese Nutzung ein „Verlust menschlicher Kompetenzen mit individuellen und kollektiven Folgen“ riskiert wird. Der Grund ist, dass KI per se menschliche Kompetenzen übernimmt. Folglich bleibt die nötige Ein- und Ausübung durch Menschen aus, wodurch diese Skills möglicherweise verloren gehen. Man könnte durchaus einwenden, dass dies ein normaler Verlauf bei der Etablierung einer neuen Technologie darstellt. Meist verlernen Erwachsene bspw. das schriftliche Dividieren, da es aufgrund technologischer Möglichkeiten nicht mehr geübt wird. Dennoch ist eine differenzierte Betrachtung der Problematik notwendig, da mit neuen Technologien nicht nur Kompetenzen potenziell verloren gehen können; gleichzeitig sollten/müssen sogar neue Kompetenzen aufgebaut werden (Buck, 2025, S. 13ff). Von der Annahme geleitet, dass eine zukünftige totale Kompetenzübernahme durch KI ein Worst-Case-Szenario darstellt, lässt sich festhalten, dass hier eine KI-didaktische Schreibvermittlung an Hochschulen zu mehr Bewusstseinsbildung beitragen könnte.

Szenario 2: KI als Entlastung des Denkens

Das zweite Konstrukt steht für die kognitive Entlastung (Buck & Limburg, 2024; Spannagel, 2023) im Zusammenhang mit der Nutzung von KI. Entlastung passiert, wenn weniger komplexe Teilaufgaben ausgelagert werden. Bei einer konstruktiv-kritischen Betrachtung der beispielhaften „Use Cases“³ (Buck & Limburg, 2024, S. 13) bleibt festzuhalten, dass einige der sogenannten „Lower Order Concerns“⁴ (ebd.) bereits anspruchsvolle kognitive Anforderungen an Schreibende stellen (können), denn die Fähigkeit, KI-generierte Texte angemessen bewerten zu können, bedarf bereits ein fundiertes Verständnis eben jener Teilaufgaben, die auf den ersten Blick wenig anspruchsvoll erscheinen. Im Sinne eines „Cognitive Offloading“ (Riko und Gilbert 2016) weist Lordick (2024, S. 249) darauf hin, dass die Schrift bereits das Werkzeug ist, das das Gedächtnis entlastet. Technologische Innovationen wie KI machen hingegen „abhängig“. Der Diskurs um Möglichkeiten und Grenzen dieser durch KI induzierten (scheinbaren) Entlastung wird gegenwärtig zu Recht diskutiert (Grinschgl, Papenmeier & Meyerhoff, 2021; Virgo, Pillon, Navarro, Reynaud & Osiurak, 2017), um darauf hinzuweisen, dass das Schreiben als wissenschaftliche Kulturtechnik schlimmstenfalls verloren geht; bestenfalls kann die Rolle des Schreibens angelehnt an Limburg et al. (2023, S. 15) „demokratisiert“ werden, was zu mehr Gerechtigkeit bei der Textproduktion führen kann, da die Bedingungen zum Verfassen wissenschaftlicher Texte einfacher werden, wenn gleich auch dieser Ansatz aufgrund der hohen Komplexität der Technologie kritisch zu denken ist. Der Widerspruch im Ansatz von Buck und Limburg (2024, S. 13) könnte also darin liegen, dass gerade keine „distributed cognition“ (Salomon, 1993, S. 50) bzw. „computational offloading“ (Spannagel, 2023, o. S.) passiert, da die scheinbare Entlastung mit einer Beurteilung der KI-Textgenerate einhergeht und folglich auch zu einer Belastung führen könnte.

Szenario 3: KI als Unterstützung und emotionale Entlastung des Denkprozesses

Für das dritte Konstrukt gehen Buck und Limburg (2024, S. 13f) von der Annahme aus, dass KI-gestützte Werkzeuge als orientierungsgebende und prozessunterstützende Hilfsmittel fungieren, die nicht nur emotionale Entlastung bieten, sondern

3 Um nahe am Original zu bleiben, nennen die Autorinnen folgende Beispielfälle: „Entwürfe überarbeiten und korrigieren; Fließtext aus Stichworten formulieren; gesprochene Sprache in eloquenten Text überführen; Textinseln zu kohärenten Texten verbinden; Zitation vereinheitlichen; Änderung des Stils eines Textes; Forschungsliteratur oder eigene Entwürfe paraphrasieren, zusammenfassen oder elaborieren.“

4 In Anlehnung an Girgensohn und Sennewald (2012, S. 91) zielen ‚Lower Ordner Concerns‘ auf die korrekte Rechtschreibung, Grammatik und stilistische Feinheiten ab. Demgegenüber stehen ‚Higher Ordner Concerns‘, dies ich auf eine nachvollziehbare, logische bzw. argumentative Struktur beziehen. Es wird hier auf den Inhalt geblickt, indem man fragt, ob der Text eine klare Stringenz im Aufbau verfolgt und inwiefern die Fragestellung kritisch diskutiert und betrachtet wird.

auch kognitive Prozesse unterstützen. Dies könne beispielsweise beim Erklären von schwer verständlicher Fachliteratur, beim Finden eines passenden Einstiegs oder angemessener Formulierungen, Synonyme passieren. Als Anwendungsbeispiel nennen die Autorinnen auch das Prüfen von Sachverhalten sowie den Vorschlag einer Gliederung zu einem Text. Gerade bei den zuletzt genannten Punkten kann KI zwar als Impulsgeber fungieren, dennoch ist gerade hier ein fundiert-kritischer Blick sowie eine gezielte Reflexion notwendig. Darüber hinaus bedarf es eines umfassenden Vorwissens, um die thematischen Kontexte einschätzen zu können. So lässt sich schlussfolgern, dass die vermeintliche Unterstützung durchaus zeitaufwendige Konsequenzen nach sich zieht, sofern man die erwähnte kritische Nachprüfung ernst nimmt. Dennoch soll nicht darauf vergessen werden, dass die Impulse durch KI sehr wohl die „Aktivierung sowie [die] Entwicklung von Teilwissensbeständen“ (Buck & Limburg, 2024, S. 14) anstoßen kann.

Szenario 4: KI als Erweiterung des eigenen Denkens

In der letzten Möglichkeit, die auch als Optimalfall der Nutzung und gleichsam optimistisches Extrem gelten kann, wird Künstliche Intelligenz gezielt als Werkzeug zur Vertiefung von Informationen oder Quellen und zur Erweiterung des eigenen Denkens eingesetzt, um sich so Gedanken, Zusammenhänge oder Forschungslücken zu erschließen, die sich ohne die Unterstützung der KI nicht ergeben hätten (ebd., S. 14f). Beispielhaft könne KI zum Einholen von Textfeedback, zum Vergleich von Textversionen oder als dialogischer Begleiter eingesetzt werden. Im Fokus dieser Mensch-Maschine-Interaktion steht neben der Möglichkeit zum tieferen Verstehen komplexer Diskurse das Ziel, den Text auf der Ebene der „Higher Order Concerns“ zu bearbeiten, indem sich Schreibende Textfeedback oder Inspiration einholen. KI als eine Art „thinking tutor“ (Kruse & Anson, 2023, S. 477) einzusetzen, ermöglicht eine Synergie der Stärken von Mensch und Maschine. Im Sinne dieser „Ko-Kreation“ (ebd., S. 15) wird zu Recht auf erhebliche kognitive Ressourcen seitens der Schreibenden hingewiesen, da die kognitiven Denkprozesse angeregt und somit das Arbeitsgedächtnis stark belastet wird. Die komplexe Herausforderung besteht also darin, KI-generierte Inhalte neben einer kritischen Bewertung auch sinnvoll in die eigene Argumentation zu integrieren. Dies wirft die Frage auf, ob alle Schreibenden über die notwendigen metakognitiven Fähigkeiten verfügen, um die Vorteile dieser Technologie tatsächlich auszuschöpfen, oder ob nicht vielmehr die Gefahr besteht, dass KI-generierte Inhalte unreflektiert übernommen werden. Demgemäß lässt sich schlussfolgern, dass diese Art der Nutzung zugleich eine Professionalisierung im Umgang mit KI induziert, indem Schreibende eine Unterweisung hinsichtlich der Verwendung erfahren. Andernfalls könnte das Potenzial der Ko-Kreation hinter einer scheinbaren Effizienzsteigerung zurückbleiben. Um eine ‚echte‘ Erweiterung menschlicher Ressourcen samt deren kognitive Folgen erhal-

ten zu können, muss das Verständnis wachsen, dass wissenschaftliches Schreiben als (persönlicher) epistemischer Prozess (Römmer-Nossek, Unterpertinger & Rismondo, 2019) zum diskursrelevanten Qualitäts- bzw. einen persönlichen Erkenntniszuwachs beizutragen hat, um das Wissen weiterentwickeln zu können (Adler-Kassner, 2016; Hyland, 2004, S. 3–5; Kruse, 2001).

Folgerungen aus den Nutzungsmöglichkeiten

Die Rekonstruktion der Nutzungskonstrukte lässt schlussfolgern, dass eine KI-freie Schreibvermittlung an Universitäten und Hochschulen weder realistisch noch zielführend ist. Geht man von der (utopischen) Annahme aus, dass Hochschulen oder Schreibzentren mit durchdachten, didaktischen Konzepten auf die kognitiven Herausforderungen reagieren, würden die Vorteile einer gezielten Integration von KI in den Modellen 3 und 4 überwiegen. Des Weiteren wird bewusst, dass die intendierte Verbesserung in den zuletzt genannten Szenarien auf der Ebene der Higher Order Concerns liegt. Fraglich ist, wo die Grenze zwischen basalen und komplexen Anforderungen gezogen wird, da Schreibende individuelle Voraussetzungen und Stärken mitbringen. Eine kontinuierliche, reflektierte Auseinandersetzung mit KI an Hochschulen erscheint notwendig, um für eine prozessfördernde Schreibvermittlung neben zunehmender Komplexität auch den Mehrwert des Wissenszuwachses beim wissenschaftlichen Arbeiten zu reflektieren. Mit dieser Rekonstruktion wird nun auf den methodischen Teil übergeleitet, wo zunächst das Vorgehen bei der Dokumentenanalyse beschrieben wird, bevor die Ergebnisse präsentiert werden.

3. Methode

Für einen systematischen Überblick über Empfehlungen zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz an österreichischen Hochschulen wird als methodischer Ansatz die Analyse von Dokumenten gewählt, um so institutionelle KI-Leitfäden auf zentrale inhaltliche Positionierungen zu untersuchen. Es wird ein exploratives Vorgehen angestrebt, um angelehnt an Stein (2014, S. 136) erste überblicksmäßige Einsichten in den thematischen Bereich zu erhalten. Unter Dokumente werden nach Salheiser (2014, S. 813) „natürliche Daten“ verstanden, die in „schriftlicher Form“ bereits vorhanden sind. Diese methodische Herangehensweise bietet sich an, weil es sich bei den Leitfäden um offizielle und frei zugängliche Dokumente handelt, die darüber hinaus nicht durch die Intervention der Forscherin entstanden sind. Die Methode zählt daher zu den nicht-reaktiven Verfahren (Salheiser, 2014, S. 816), da die in Dokumenten vorliegenden Untersuchungsobjekte nicht durch die Erhebungstechnik verzerrt werden. Müller (1977) spricht von sog. prozessproduzierten Daten, die in diesem Fall als Orientierungshilfe für die wissenschaftliche Praxis

verfasst wurden. So soll das Ziel verfolgt werden, akademische Handlungsbedingungen sowie Wertorientierungen oder Positionen (Salheiser, 2014, S. 815) von tertiären Bildungseinrichtungen darzustellen. Hinsichtlich der Selektivität der Daten wurden bewusst nur jene Dokumente zurate gezogen, die von österreichischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten stammen, um so das Untersuchungsmaterial spezifisch einzugrenzen⁵. Für das Sampling wurden folgende 14 tertiäre Bildungseinrichtungen ausgewählt, da bei jenen die Leitfäden öffentlich zugänglich waren.

9 Pädagogische Hochschulen

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (2024) – PHDL

Pädagogische Hochschule Oberösterreich (2024) - PHOÖ

PH-Verbund Süd-Ost (PH SO) bestehend aus:

Private Pädagogische Hochschule Augustinum; Pädagogische Hochschule Kärnten; Pädagogische Hochschule Steiermark, Pädagogische Hochschule Burgenland (Leitgeb et al., 2024)

Pädagogische Hochschule Wien (2024) – PHW

Pädagogische Hochschule Salzburg (2024) – PHS

Pädagogische Hochschule Vorarlberg (2023) – PHV

TAB. 1 Übersicht der Pädagogischen Hochschulen

5 Universitäten

Universität Wien (2024) – Uni Wien

Paris Lodron Universität Salzburg (2023) – PLUS

Universität Graz (2024) – Uni Graz

Alpen-Adria Universität Klagenfurt (2025) – AAU

Leopold-Franzens-Universität Innsbruck (2023) – LFU

TAB. 2 Übersicht der Universitäten

Das Ziel der Dokumentenanalyse ist es, die Leitlinien zur KI-Verwendung bzw. zum Umgang mit generativer KI für die wissenschaftliche Praxis anhand nachstehender Fragen zu untersuchen. Folgendes Erhebungsraster mit den darin enthaltenen Variablen (Fragen) bildet die Grundlage der Analyse:

⁵ Der Grund für die Einschränkung ist, dass öffentliche Universitäten und Pädagogische Hochschulen in Österreich unterschiedlichen gesetzlichen Grundlagen unterliegen – dem Universitätsgesetz (UG 2002) bzw. dem Hochschulgesetz (HG 2005). Beide Gesetzeswerke sind jedoch in ihrer Struktur, Zielsetzung und bildungspolitischen Steuerung eng miteinander verknüpft und durch das BMBWF als gemeinsame Aufsichtsbehörde reguliert. Fachhochschulen und Privatuniversitäten hingegen werden durch das Fachhochschulgesetz (FHG) bzw. das Privathochschulgesetz (PrivHG) geregelt, wodurch sich Unterschiede im rechtlichen Rahmen, der Trägerschaft und strategischen Ausrichtung ergeben.

Hochschule oder Universität	
1. Position zur KI-Nutzung	Welche Haltung vertritt die jeweilige Hochschule in Bezug auf den Einsatz von KI im wissenschaftlichen Arbeiten?
2. Urheberrechtliche Aspekte	Welche urheberrechtlichen Rahmenbedingungen werden thematisiert? Dies umfasst z. B. Regelungen zum Hochladen von Dokumenten in KI-Systeme, Fragen der Autorschaft sowie die Zuweisung von Verantwortung.
3. Dokumentation und Zitation	Welche Vorgaben enthalten die Leitfäden zur angemessenen Dokumentation und Zitation bei KI-generierter Unterstützung? Werden konkrete Beispiele des Referenzierens angeführt?

TAB. 3 Erhebungsraster

Bei der Auswertung erfolgte dann ein dreiphasiger Kodierprozess, wo die Leitfäden auf Hinweise zu den erarbeiteten Fragen untersucht wurden. Die Ergebnisse wurden in einer Themenmatrix festgehalten, um die Darstellung der Ergebnisse übersichtlich ausformulieren zu können.

4. Ergebnisse

Um die Ergebnisse aus der Analyse der 14 tertiären Bildungseinrichtungen darzustellen, wird so vorgegangen, dass für jede Frage aus dem Erhebungsraster eine inhaltliche Differenzierung hinsichtlich der Pädagogischen Hochschulen und der Universitäten gemacht wird.

Position zu KI: Welche Haltung vertritt die jeweilige Hochschule in Bezug auf den Einsatz von KI im wissenschaftlichen Arbeiten?

Bei der Analyse von Leitlinien der Pädagogischen Hochschulen (PHs) kann eine differenzierte, jedoch insgesamt offene Haltung gegenüber KI-Technologien identifiziert werden. Die Mehrheit der untersuchten Hochschulen erkennt den Mehrwert von KI für Lehre und Wissenschaft an, während zugleich kritische Aspekte betont werden, auf die im Folgenden eingegangen wird. So sieht die PHDL in der KI eine auf unterschiedliche Weise Möglichkeit, „Lehre und Wissenschaft [zu] bereichern“ (S. 1), indem KI-Werkzeuge den „Stil eines wissenschaftlichen Textes verbessern“ (ebd.) können. Die PHOÖ deklariert KI als „zukunftsweisende Technologie“ (S. 2), die auch im Bildungsbereich virulent wird. Es wird auch auf „Wahrscheinlichkeiten“ basierende Funktionsweise von generativer KI wie ChatGPT hingewiesen, damit Studierende die mathematische ‚Argumentationsweise‘ nach-

vollziehen können. Gleichzeitig wird davor gewarnt, dass KI „falsche oder irreführende Informationen“ (S.2) produzieren kann, wodurch KI für eine „faktenbasierende Recherche einer wissenschaftlichen Forschungsarbeit ungeeignet“ ist. Die PHs aus dem Verbund Süd-Ost lehnen ein generelles Verbot textgenerierender KI ab und sprechen sich positiv für die „vielfältigen Einsatzmöglichkeiten von KI-Anwendungen“ (S.4) aus. Auch die PHS erteilt die Erlaubnis für die Verwendung von KI-Tools. Ähnliche Standpunkte vertreten die PHV, die die Vermittlung eines sinnvollen und kritischen Umgangs im Studium als notwendig erachtet. Die PHW spricht von der KI als einen „proaktive[n] Akteur“ (S.3). In den Leitfäden der PHDL, PHOÖ, PHS, PHV wird hingegen nicht näher darauf eingegangen, was konkret unter dem Begriff „KI“ im wissenschaftlichen bzw. akademischen Kontext verstanden wird.

Bei der Analyse zu den Universitäten lässt sich festhalten, dass die LFUI in den KI-Tools „eine wertvolle Hilfe bei vielen Aufgaben im Rahmen Ihres Studiums sein [kann], wenn sie sinnvoll eingesetzt“ (S.1) werden. Die Uni Wien betont die Notwendigkeit einer verantwortungsbewussten Verwendung (S.9f, 26, 57), um die Prinzipien guter wissenschaftlicher Praxis (S.28) zu berücksichtigen. KI sei „keine genuine Quelle für (wissenschaftliche) Wahrheit[en]“ (S.12). Auch die Uni Graz verdeutlicht die Nachvollziehbarkeit der Verwendung KI-generierter Textteile oder forschungsrelevanter Informationen (S.3). Die AAU geht vorbildhaft auf eine Begriffsdefinition von Werkzeugen künstlicher Intelligenz als „textgenerierende Anwendungen [...], die auf großen Sprachmodellen“ (S.2) basieren, ein und hält fest, dass diese „sinnvoll und nutzbringend“ im Schreibprozess verwendet werden können. Auch die PLUS sieht die Zukunft der Nutzung in einer „gelungene[n] Partnerschaft von Mensch-Maschine“ und erklärt, dass mit ChatGPT bewusst alle „Text-KIs“ (S.2) gemeint sind. Zudem werden konkrete Tools genannt.

Urheberrechtliche Aspekte: Welche urheberrechtlichen Rahmenbedingungen werden thematisiert?

Hinsichtlich der Urheberschaft erkennt die PHDL (S.1), dass die KI nicht in der Lage ist, eine eigentümliche geistige Schöpfungsleistung zu erbringen, weshalb letztere im Gegensatz zu Menschen nicht als „Autor:in“ (Urheber:in) gelten kann. Eine urheberrechtliche Richtschnur wird insbesondere auch für Lehrende explizit erwähnt: Konkret geht es darum, dass Studierendenarbeiten ohne Zustimmung „nicht in eine KI-Software“ (S.1) hochgeladen werden dürfen, da dies eine „Urheberrechtsverletzung“ nach sich ziehen würde. Daraus lässt sich ableiten, dass das Hochladen von Nicht-Open-Access Dokumenten auch für Studierende urheberrechtliche Konsequenzen nach sich ziehen kann. Auch die PHs SO (S.3) sowie die PHOÖ deklarieren in Anlehnung an die UNESCO-Empfehlungen (2021), dass „Nutzer*innen an dem von einer KI durch eine Prompt-Eingabe generierten Text“

(S. 4) keinen urheberrechtlichen Schutz erhalten und nicht als eigenständige Leistung gewertet werden könne. Die PHW bezieht sich auf die Uni Graz und bezieht sich ebenso auf die nicht vorhandene „eigenständige Leistung“ (S. 15). Zudem wird darauf hingewiesen, dass die Gefahr des Hochladens von Studierendenarbeiten [bzw. auch von anderen Dokumenten; Anm. M.M.] einer „Vervielfältigung“ gleicht, die „[j]edenfalls der Zustimmung“ (S. 4) bedarf. Die PHS (o.S.) ebenso wie die PHW (S. 22) erwähnt hinsichtlich Urheberschaft leider nichts, weist aber darauf hin, dass Nutzer:innen die „Verantwortung für den gesamten Arbeitsprozess“ (o. S.) zu übernehmen haben und Ergebnisse hinsichtlich Wahrheitsgehalt zu prüfen haben. Eine ähnliche Formulierung findet sich bei der PHV, diese weisen noch darauf hin, dass KI nicht eingesetzt werden darf, um „Lern- oder Denkprozesse [...] vorzutäuschen“ (S. 1). Zudem wird darauf hingewiesen, dass es aufgrund der Unklarheit, woher die „Bausteine für KI-generierte Texte“ (S. 1) stammen, als urheberrechtlich bedenklich gilt.

Aus universitärer Sicht verweist die Uni Graz (S. 3) ebenso wie die Uni Wien (S. 28, 41), dass die „Verantwortung“ bei den schreibenden Autoren liegt. Deshalb wird für einen verantwortungsbewussten und ethisch korrekten Umgang plädiert. Die Uni Wien unterstreicht, wie schon zuvor bei den PHs festgehalten, dass urheberrechtlicher Schutz nur für „eigentümlich geistige Schöpfungen“ (S. 30) gelten. Interessant ist, dass die Uni Wien als eine der wenigen Institutionen betont, dass „ein Upload von urheberrechtlich, geschützten Werken“ (S. 30) eine Rechtsübertragung nach sich ziehen. Die LFUI erachtet die intransparente Ausweisung von Primärquellen als „urheberrechtlich problematisch“ (S. 4). Die PLUS nennt leider keine urheberrechtlichen Aspekte, plädiert aber für einen kritischen Umgang mit „KI-generierten Outputs“ (S. 4). Auch die AAU spricht sich bewusst für die kritische Beurteilung des „Outputs“ (S. 4) hinsichtlich „Richtigkeit und Vollständig“ aus und weist darüber hinaus noch darauf hin, dass die „Interaktion ein wechselseitiger rekursiver Prozess und kein einseitiger Befehl“ sei, weshalb die KI einer Rollenzuweisung bedarf.

Dokumentation und Zitation inklusive konkreter Beispiele: Welche Vorgaben enthalten die Leitfäden zur angemessenen Dokumentation und Zitation bei KI-generierter Unterstützung?

Um nun zum Kernstück für die wissenschaftliche Praxis zu kommen, liest man bei der PHDL, dass aufgrund der fehlenden Autorschaft von KI „eine korrekte Zitierweise nach derzeitigem Urheberrecht nicht möglich“ (S. 1) ist, da die verwendete Textquelle als *Quelle* – entsprechend dem buchstäblichen Wortsinn – nicht wieder auffindbar und somit auch nicht nachprüfbar sei, auch wenn derselbe Prompt verwendet werden würde. So handelt es sich bei der „Verwendung von KI-generierten Texten, die in wissenschaftlichen Arbeiten (direkt oder indirekt) zitiert

werden, um eine wissenschaftlich inkorrekte Vorgehensweise“ (S.1). Hinsichtlich der konkreten Zitation wird (lediglich) darauf verwiesen, die „Zitierrichtlinien“ (S.2) der PHDL zu besprechen, um eine „korrekte Quellenangabe“ einfordern zu können. Gleichzeitig spricht sich die PHDL für KI als „Hilfsmittel“ aus, weshalb eine Dokumentation der „jeweiligen Stelle der Arbeit“ (S.3) – also sowohl bezogen auf Textstellen als auch bei der Methodenbeschreibung – erforderlich sei. Die PHOÖ (S.5f) empfiehlt in ähnlicher Weise die Möglichkeit, am Ende der Arbeit eine eigene Rubrik für ‚verwendete Hilfsmittel‘ anzuführen. Für die Nachvollziehbarkeit sei jedenfalls eine Kennzeichnung im Fließtext, ein Kenntlichmachen wörtlicher Zitate sowie die Dokumentation in der Literaturliste notwendig. Zudem spricht sich die PHOÖ für den Nachweis eines „vollständige[n] Dialog[s]“ mit der KI im Anhang aus. Beim Verbund der PHs SO ist zu lesen, dass „KI-generierte Inhalte [...] klar gekennzeichnet und die verwendeten Tools offengelegt werden“ (S.3), obwohl sie sich nicht „wie herkömmliche Zitate reproduzieren lassen“ (S.6). Vorbildhaft werden auch Beispiele für mögliche In-Text-Zitationen sowie für KI-produzierte Bilder, Übersetzungsleistungen oder die Dokumentation am Ende der Arbeit angegeben. Die PHS (o. S.) sowie die PHW (S.15) verweisen hinsichtlich der Dokumentation darauf, dass Name und Version des Tools sowie der formulierte Prompt samt Datum ausgewiesen werden muss. Das wird auch anhand eines Beispiels illustriert. Die PHV gibt sogar den Text vor, wie die Verwendung von KI zu dokumentieren ist. Darüber hinaus muss angegeben werden, wofür die KI-Werkzeuge konkret eingesetzt wurden (S.2).

Bei der universitären Analyse zeigte sich bei der Uni Graz, dass verschiedene Varianten (Beschreibung der KI-Nutzung in der Arbeit, S.7f; Beschreibung der KI-Nutzung im Anhang, S.8f; Dokumentationstabelle im Anhang, S.10) der Kennzeichnungspflicht samt Vor- und Nachteilen vorgestellt werden. Auch die Uni Wien liefert Vorschläge für die konkrete Zitation (S.38f) anhand einer ausführlichen Tabelle. Die LFUI deklariert, dass die „Darstellung des Denkprozesses“ (S.2) erkenntlich sein müsse. Die Umsetzung der KI-Kennzeichnung als „Sekundärquellen“ (S.3) erfolge nach den „üblichen Zitierregeln“. Fraglich ist die Formulierung, wonach das „Quellmaterial und [die] Prompts“ (S.3) angegeben werden müssen, „damit ähnliche Ergebnisse zum Zeitpunkt der Bewertung Ihrer Leistung so weit wie möglich reproduziert werden können“ (ebd.), da eine ‚exakte‘ Reproduzierbarkeit ohnehin nicht erwartet werden kann. Leider nennt die PLUS keine expliziten Zitations- oder Dokumentationshinweise, jedoch wird beispielhaft darauf eingegangen, dass KI-Werkzeuge als Feedbackgeber (S.6f) eingesetzt werden können. Auch die AAU nennt diese Form der Unterstützung (S.5) und nennt darüber hinaus noch weitere Rollen⁶, die die KI im Sinne einer sinnvollen Nutzung einnehmen

6 Die AAU nennt folgende Rollen in Anlehnung an Sabzalieva und Valentini (2023, S.9): Ideengeber:in/ Sparringspartner:in; Tutor:in; Leseassistent:in; Schreibassistent:in; Motivator:in, Sokratischer Gesprächspartner:in; Advocatus Diaboli; Feedbackgeber:in, Werkzeug.

kann. Explizit wird darauf hingewiesen, dass es sinnvoll ist, die KI dazu zu bringen, „Fragen zu stellen“ und „einseitige Befehle“ (S. 5) zu vermeiden, um „Reflexionsprozesse in Gang“ zu setzen. Hinsichtlich der Dokumentation wird bewusst darauf hingewiesen, dass jeglicher Einsatz von KI-Werkzeugen für die „Wahrung der guten wissenschaftlichen Praxis“ (S. 6) beim wissenschaftlichen Schreiben ausgewiesen werden müssen. Darüber wird betont, dass eine Unterscheidung hinsichtlich der Anwendungsart zu treffen ist: a) „prozessbegleitend zur Unterstützung einzelner Teilschritte des Schreibens“ sowie b) dahingehend, ob „KI-generierte Inhalte in den eigenen Text integriert wurden“ (ebd.). Die AAU spricht sich für eine „Dokumentationstabelle“ (S. 7), einer transparenten „Offenlegung im Text“ sowie der Kennzeichnung KI-generierter Rechercheergebnisse oder Übersetzungen aus und führt beispielhaft vor, wie dies ausschauen soll/kann: Neben dem verwendeten Tool sowie der Darlegung des Einsatzbereiches wird dafür plädiert, die zuvor erwähnte Rolle der KI zu definieren sowie den Grad der Nutzung und die Form der Interaktionsweise transparent darzulegen (siehe Kap 7). Sollten wortgetreu übernommene Textstellen in der Arbeit verwendet werden, so wird auch hier eine Möglichkeit der transparenten Dokumentation ausgeführt. Am Ende dieser Analyse wird darauf hingewiesen werden, dass auf Anpassungen der eidesstattlichen Erklärung bewusst verzichtet wird, da diese von den genannten PHs und Universitäten nur marginal thematisiert wurden (lediglich von der PHDL, PHOÖ, PH SO, Uni Graz).

5. Abschließende Betrachtungen

Wissenschaft ist ein Diskurs, der sich – immer noch – zu großen Teilen schriftlich vollzieht. Texte werden als Medium der Kommunikation und zur Ergebnissicherung genutzt, um wissenschaftliche Erkenntnis anderen Forscher*innen über Raum und Zeit hinweg verfügbar zu machen und darauf aufbauende Forschung zu ermöglichen. (Lordick, 2024, S. 245)

Mit diesem Zitat sollte abschließend darauf eingegangen werden, dass das wissenschaftliche Schreiben nicht per se das Verschriften zum Ziel hat, sondern eine mehrfache Bedeutung für Menschen hat und es ermöglicht, die Flüchtigkeit der Gedanken sowie von Erkenntnissen nachhaltig zu sichern. Wie von Römmer-Nossek et al. (2019, S. 61) angesprochen, verlangen Forschungsprojekte „permanent Entscheidungen“. Wenn es aus wissenschaftstheoretischer Betrachtung darum geht, den eigenen Standpunkt in Bezug auf Theorien, Forschungsergebnisse oder Meinungen anderer zu kontextualisieren und kritisch zu reflektieren, bezieht sich das nicht auf die forschungsethische Handhabung der KI-Nutzung. So lässt sich aus einer zusammenfassenden Betrachtung möglicher Nutzungsszenarien ableiten, dass im wissenschaftlichen Schreiben eine zunehmende Komplexität des Schreib- und Dokumentationsprozesses wahrzunehmen ist, da die KI-induzierte Erweite-

rung oder Unterstützung nicht nur fachspezifisches ‚Know-How‘, sondern auch metakognitive Mehrleistung einfordert. Gleichwohl die Anwendung von KI-Instrumenten eine erhöhte kognitive Leistung sowie zusätzliche Formalia einfordert, soll nicht darauf vergessen werden, dass durch eine konstruktiv-kritische Anwendungskompetenz in dialogischer oder argumentativer Gesprächsform durchaus einen potenziellen Erkenntnisgewinn oder eine steigende Qualität der Ergebnisse nach sich ziehen kann (aber nicht muss). Bestenfalls würde diese Vorstellung zu einer, wie es Rafner et al. (2022) nennen, „Hybride Intelligence“ führen. Letztlich hängt diese Art des Mehrwerts von der Person sowie von ihrer KI-Kompetenz ab und davon, ob sie den Einsatz in voller Umfänglichkeit verantworten kann. Dass diese Art wissenschaftlicher Schreibkompetenz einer akademischen Begleitung oder Instruktion bedarf, unterstreicht die anfangs formulierte These, wonach gute wissenschaftliche Schreibpraxis neben den bisher ‚traditionellen‘ schreibdidaktischen Vermittlung eben jene KI-didaktische Unterstützung ermöglichen soll. Entscheidend ist dabei, dass die wachsende Komplexität, die durch den Einsatz von KI-Tools entsteht, nur dann sinnvoll bewältigt werden kann, wenn sich Schreibende ihrer Handlungsfähigkeit bewusst sind, indem sie sich als letzte Instanz im Entscheidungsprozess wahrnehmen und so in der Lage sind, ihren Schreibprozess aktiv zu steuern. Eine notwendige Konsequenz wäre, dass Universitäten und Hochschulen die KI-Nutzung in der Lehre bewusst thematisieren oder explizit Seminare zum Aufbau von KI-Kompetenz anbieten.

Mit der Frage, welche Möglichkeiten zur transparenten Dokumentation von KI-Werkzeugen an österreichischen Hochschulen empfohlen werden, kann abschließend festgehalten werden, dass sich sowohl Pädagogische Hochschulen als auch Universitäten um die Wahrung guter wissenschaftlicher Praxis bemühen – ein möglichst einheitliches Vorgehen wäre aber nicht nur wünschenswert, sondern für den internationalen Diskurs von Bedeutung. Gleichwohl dieses Szenario momentan noch Zukunftsmusik ist, so bleibt bei der Analyse der KI-Leitfäden festzuhalten, dass derzeit ein Hang zur *Überzitation* vorherrschend ist, da KI per se keine (aus dem Boden sprudelnde) Quelle ist, deren Vorkommen rekonstruiert werden könne. So erscheint es mehr als überdimensioniert, alle dialogischen Gespräche (PHOÖ) im Anhang einer Qualifikationsarbeit anzuhängen. Führt man diese Forderung fort, so wären auch alle menschlichen Beratungen oder Gespräche aufzuzeichnen und anzuführen. Diese Anforderung würde bei genauerer Betrachtung nur Sinn machen, sofern die generierten Inhalte eines KI-Tools für empirische Zwecke herangezogen werden. Fraglich ist leider auch, warum es nötig ist, *sämtliche* Prompts anzuführen, da eine wortgetreue Reproduktion ohnehin ausgeschlossen werden kann – hierfür wäre das Anführen einiger *prototypischer Prompts* vorzuziehen. Letztlich ist die Prämisse, dass Schreibende lernen, ihre Ergebnisse und Vorgehensweisen zu verantworten. Das schließt ein Bewusstsein für die eigene moralische Verpflichtung sowie ein integriertes Vorgehen ein. So wird

nachfolgende Sichtweise als sinnvoll erachtet: Im Sinne eines tertiären Bildungsauftrags ist es sinnvoll und kompetenzförderlich, textgenerierende KI mit dem Ziel einer kritischen Nutzung in die Lehre zu integrieren, um auf mögliche zukünftige Szenarien vorbereitet zu sein. Wenngleich sich zukünftige Nutzungskonstrukte aufgrund des Transformationsprozesses nur schwer abschätzen lassen, können die aufgezeigten Möglichkeiten von Dokumentationstabellen samt der Beschreibung der Rollen von KI zu einem besseren Verständnis führen. Daher macht es aufgrund dieser Schlussfolgerungen für nachhaltige Qualität wissenschaftlicher Studienleistungen Sinn, eine *prozessorientierte* – und zwar durch eine prozessdokumentierende Transparenz und weniger durch produktzentrierte Endlosanhänge – zu fördern, die eine verantwortungsbewusste Nutzung offenlegen (zur Inspiration oder Motivation sowie als ergänzender oder unterstützender Gesprächspartner, der konstruktiv-kritische Fragen stellt) offenlegt. Hingegen ist Studierenden von einer rein produktorientierten Sicht der Nutzung als „Quelle“ oder zur „wortgetreuen Zitation“, d.h. einer inhaltsgestaltenden Nutzung – sofern es nicht begründet werden kann – abzuraten. Um abschließend die Diskussion abzurunden, wird auf mögliche Perspektiven für weiterführende Forschung eingegangen: Künftige Studien könnten untersuchen, welche didaktischen Konzepte es braucht, um eine kritische und ethisch reflektierte Nutzung KI-gestützter Schreibtools zu fördern bzw. einem Deskillung entgegenzuwirken. Hier stellt sich die Frage, ob diese Aufgabe nicht Schreibzentren oder überfakultäre Einrichtungen übernehmen könnten, damit tertiäre Bildungseinrichtungen in der Lehre weiterhin den in den Curricula festgelegten, disziplinspezifischen Skills nachgehen können. Angesichts des technologischen Umbruchs würden Einrichtungen zur unterstützenden Handhabung von KI – hier im konkreten Fall für das wissenschaftliche Arbeiten durch Schreibzentren – nicht nur Anschlussfähigkeit schaffen, sondern auch zur kontinuierlichen Verbesserung hochschuldidaktischer Praxis beitragen.

Literatur

- Adler-Kassner, L. (2016). *Naming What We Know, Classroom Edition. Threshold Concepts of Writing Studies*. Chicago: University Press of Colorado. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=7203701>
- Buck, I. (2025). *Wissenschaftliches Schreiben mit KI* (utb Schlüsselkompetenzen, Bd. 6365). Tübingen: UVK.
- Buck, I. & Limburg, A. (2024). KI und Kognition im Schreibprozess: Prototypen und Implikationen. *JoSch – Journal für Schreibwissenschaft*, 15(26), 8–23.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2023). *Die Verwendung KI-basierter Tools beim Erstellen abschließender Arbeiten – Potenziale, Risiken und beurteilungsrelevante Aspekte. Informationen für Betreuer/innen abschließender Arbeiten an AHS und BMHS*, Wien.

- Cieliebak, M., Drewek, A., Jakob Grob, K., Kruse, O., Mlynchyk, K., Rapp, C. et al. (2023). *Generative KI beim Verfassen von Bachelorarbeiten : Ergebnisse einer Studierendenbefragung im Juli 2023*. <https://doi.org/10.21256/zhaw-2491>
- Girgensohn, K. & Sennewald, N. (2012). *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Grinschgl, S., Papenmeier, F. & Meyerhoff, H. S. (2021). Consequences of cognitive offloading: Boosting performance but diminishing memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology* (2006), 74(9), 1477–1496. <https://doi.org/10.1177/17470218211008060>
- Hayes, J.R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Hrsg.), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (S. 1–7). Hillsdale.
- Hoffmann, N. (2014). Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenz zur Förderung akademischer Integrität / Promoting academic integrity by teaching academic writing / La Communication de compétences en rédaction scientifique pour promouvoir l'intégrité académique. *Information – Wissenschaft & Praxis*, 65(1). <https://doi.org/10.1515/iwp-2014-0004>
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourse. Social interactions in academic writing* (Michigan classics ed.). Ann Arbor: University of Michigan Press. Retrieved from <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10689950>
- Kruse, O. (2001). Wissenschaftliches Schreiben im Studium. In T. Hug (Hrsg.), *Wie kommt die Wissenschaft zu Wissen? Band 1: Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten* (Bd. 1, S. 11–28). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kruse, O. & Anson, C. M. (2023). Writing and Thinking: What Changes with Digital Technologies? In O. Kruse, C. Rapp, C. M. Anson, K. Benetos, E. Cotos, A. Devitt et al. (Eds.), *Digital Writing Technologies in Higher Education. Theory, Research, and Practice* (1st ed., S. 465–484). Cham: Springer International Publishing; Imprint Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-36033-6_29
- Leitgeb, T., Maitz, K., Sitter, G., Matischek-Jauk, M., Mößlacher, C., Knaus, M. et al. (2024). *KI-Leitlinien für den PH-Verbund Süd-Ost. Leitlinien für die Nutzung von Künstlicher Intelligenz in der Hochschule*, Steiermark, Kärnten, Burgenland. Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. (2023). *Handreichung für Studierende an der Fakultät für Betriebswirtschaft zum Einsatz von KI-Tools im Studium*, Innsbruck.
- Limburg, A., Bohle-Jurok, U., Buch, I., Grieshammer, E., Gröpler, J., Knorr, D. et al. (2023). Zehn Thesen zur Zukunft des Schreibens in der Wissenschaft. *Hochschulforum Digitalisierung*, (23).
- Lordick, N. (2024). Schreiben mit, ohne oder trotz textgenerierender Technologien? Impulse aus schreibdidaktischer Perspektive. In P. Salden & J. Leschke (Hrsg.), *Learning Analytics und Künstliche Intelligenz in Studium und Lehre. Erfahrungen und Schlussfolgerungen aus einer hochschulweiten Erprobung* (Doing Higher Education, S. 245–264). Wiesbaden: Springer VS.

- Müller, P. J. (Hrsg.). (1977). *Die Analyse prozeß-produzierter Daten* (Historisch-sozialwissenschaftliche Forschungen, Bd. 2). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pädagogische Hochschule Oberösterreich. (2024). *Empfehlungen und Tipps zum Umgang mit KI-Systemen in der Lehre und bei wissenschaftlichen Arbeiten*, Linz.
- Pädagogische Hochschule Salzburg, Carmignola, M. (Mitarbeiter). (2024). *Nutzung von KI Tools an der Hochschule*. Verfügbar unter: <https://phsalzburg.at/ki/>
- Pädagogische Hochschule Vorarlberg. (2023). *Leitlinien zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz (KI) in der Lehre*, Vorarlberg.
- Pädagogische Hochschule Wien. (2024). *Positionspapier zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz in der Hochschulbildung*, Wien.
- Paris Lodron Universität Salzburg. (2023). *12 Tipps für den Umgang mit ChatGPT & Co. in der Lehre*, Salzburg.
- Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz. (2024). *Handreichung zum Umgang mit KI-Systemen in Lehre und bei wissenschaftlichen Arbeiten*, Linz.
- Rafner, J., Bantle, C., Dellermann, D., Söllner, M., Zaggl, M. & Sherson, J. (2022). Towards Hybrid Intelligence Workflows: Integrating Interface Design and Scalable Deployment Augmenting Human Intellect. Proceedings of the First International Conference on Hybrid Human-Artificial Intelligence. In S. Schlobach, M. Pérez-Ortiz & M. Tielman (Hrsg.), *HHA12022: Augmenting Human Intellect. Proceedings of the First International Conference on Hybrid Human-Artificial Intelligence*. (S. 310–313). Amsterdam: IOS Press.
- Rauter, E., Wetschanow, K. & Logar, Y. (2024). Schreibvermittlung mit oder trotz KI? *zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 11. 1MB. <https://doi.org/10.48646/zisch.241103>
- Reinmann, G. (2023). Deskillung durch Künstliche Intelligenz? Potenzielle Kompetenzverluste als Herausforderung für die Hochschuldidaktik. *Hochschulforum Digitalisierung*, (25), 1–20. Diskussionspapier.
- Römmer-Nosseck, B., Unterpertinger, E. & Rismondo, F. P. (2019). Personal epistemology als Teil wissenschaftlicher Schreibentwicklung. *Journal der Schreibberatung: JoSch*, 10 (2019) 18, 61–79. <https://doi.org/10.25656/01:27846>
- Sabzalieva, E. & Valentini, A. (2023). *ChatGPT and artificial intelligence in higher education: quick start guide*, Paris.
- Salden, P. & Leschke, J. (2023). *Didaktische und rechtliche Perspektiven auf KI-gestütztes Schreiben in der Hochschulbildung*. <https://doi.org/10.13154/294-9734>
- Salheiser, A. (2014). Was sind Dokumente und was ist Dokumentenanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 813–827). Wiesbaden: Springer VS.
- Schindler, K. (2023). ChatGPT oder Überlegungen zu den Veränderungen des Schreibens in der Schule. *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, 6. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2023.2.5>

- Schreibzentrum Universität Graz. (2024). *Handreichung Möglichkeiten zur Dokumentation und Kennzeichnung der Nutzung von generativen KI-Technologien in Schreib- und Forschungsprozessen*, Graz.
- Spannagel, C. (2023). *ChatGPT und die Zukunft des Lernens: Evolution statt Revolution*. Verfügbar unter: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/chatgpt-und-die-zukunft-des-lernens-evolution-statt-revolution/>
- Stein, P. (2014). Forschungsdesigns für die quantitative Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 135–152). Wiesbaden: Springer VS.
- Steinhoff, T. (2023). Der Computer schreibt (mit): digitales Schreiben mit Word, Whatsapp, ChatGPT & Co. als Koaktivität von Mensch und Maschine. *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, 5(1). <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2023.1.4>
- Universität Wien (Hrsg.). (2023). *Guidelines der Universität Wien zum Umgang mit KI in der Lehre*. Verfügbar unter: <https://phaidra.univie.ac.at/detail/o:1876016>
- Universität Wien. (2024). *Guidelines der Universität Wien zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz (KI) in der Lehre*, Wien.
- Virgo, J., Pillon, J., Navarro, J., Reynaud, E. & Osiurak, F. (2017). Are you sure you're faster when using a cognitive tool? *The American Journal of Psychology*, 130(4), 493–503. <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.130.4.0493>
- Von Garrel, J. & Mayer, J. (2025). *Künstliche Intelligenz im Studium - Eine quantitative Längsschnittstudie zur Nutzung KI-basierter Tools durch Studierende*. https://doi.org/10.48444/h_docs-pub-533
- Waltl, S. & Benkö, P. (2024). Künstliche Intelligenz. *R&E-SOURCE*, 11(3), 76–87. <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1290>
- Wetschanow, K. & Rauter, E. (2025). *Künstliche Intelligenz kompetenz nutzen. Leitfaden für eine gute wissenschaftliche Schreibpraxis*. Schreibcenter Universität Klagenfurt, Klagenfurt.

Transparente Offenlegung von KI-Hilfsmitteln

KI-Tool	Einsatzbereich	Rolle	Nutzung	Interaktion
ChatGPT-4o	Eigene Überlegungen wurden ChatGPT zur kritischen Sichtung gegeben; Einholen von Feedback und kritischen Impulsen	Sokratischer Gesprächspartner; Feedbackgeber; Sparringpartner	ergänzend	Dialog
DeepL	Übersetzen des Abstracts	Werkzeug	unterstützend	Befehl (Eingabe)
Language Tool	Korrektur von Rechtschreibung und Grammatik	Werkzeug	unterstützend	Befehl (Eingabe)

Professionelle Beziehungsgestaltung als Kompetenz in der Schulentwicklungsberatung

Sarah Mayr, Gerda Reisinger

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
sarah1.mayr@ph-linz.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-01-07>

EINGEREICHT 14 APR 2025

ÜBERARBEITET 31 MAI 2025

ANGENOMMEN 10 JUN 2025

Der Text beleuchtet die professionelle Beziehungsgestaltung als zentrale Kompetenz in der Schulentwicklungsberatung. Aus systemischer und gruppensystemischer Perspektive wird aufgezeigt, wie Beziehung, Kommunikation und das bewusste Arbeiten mit Gruppendynamiken wesentliche Wirkfaktoren für nachhaltige Veränderung sind. Besonders das Zusammenspiel zwischen Schulleitung und Berater:in sowie die Reflexion von Rollen, Erwartungen und Widerständen stehen im Fokus. Beziehung wird dabei nicht als Rahmen, sondern als aktives Gestaltungselement verstanden. Der Beitrag argumentiert, dass nachhaltiges organisationales Lernen nicht durch das starre Abarbeiten der geplanten Schritte einer Projektarchitektur entsteht, sondern durch prozessorientierte Beratung, die auf Beziehung, Beteiligung und flexible Reaktion auf das konkrete Geschehen setzt.

SCHLÜSSELWÖRTER: Schulentwicklungsberatung, Beziehungsgestaltung, Systemtheorie, Gruppendynamik, Organisationsentwicklung

1. Einleitung

Wie können Schulentwicklungsberater:innen durch professionelle Beziehungsgestaltung Veränderungsprozesse in Schulen wirksam begleiten? Diese Fragestellung bildet den Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags. In einer zunehmend komplexen schulischen Realität sind Berater:innen gefordert, nicht nur Wissen und Methoden einzubringen, sondern auch die sozialen und emotionalen Dynamiken in Schulen aktiv zu gestalten. Die These des Beitrags lautet: Professionelle Beziehungsgestaltung ist eine zentrale Kompetenz in der Schulentwicklungsberatung, die nachhaltiges organisationales Lernen erst ermöglicht. Zunächst wird eine theoretische Hinführung zur Schulentwicklungsberatung im Kontext der „lernenden Organisation“ gegeben. Im Anschluss daran werden zentrale Aspekte der Beziehungsgestaltung als beraterische Kompetenz herausgearbeitet – insbesondere in Bezug auf dyadische und gruppendynamische Prozesse sowie die Bedeutung von Rollenklarheit und Widerstand. Abschließend fasst das Fazit die wesentlichen Argumente zusammen und reflektiert die Ausgangsfrage erneut im Licht der gewonnenen Erkenntnisse.

2. Schulentwicklungsberatung in der „lernenden Organisation“ Schule

In der Komplexität, die die heutige Lebenswelt mit sich bringt, stellt die Bewältigung von ständigen Veränderungen, sowohl intern als auch extern, auch für die Organisation Schule eine dauerhafte Aufgabe dar. Seit der 2017 verabschiedeten Bildungsreform gilt im österreichischen Bildungssystem der Schulstandort selbst mit seinen individuellen, kontextspezifischen Herausforderungen als Motor für Reformmaßnahmen, aus dem Verständnis heraus, dass ausschließlich zentrale Verwaltung weder sinnvoll noch möglich sei (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMWF] 2024, S. 6).

Wie im Weißbuch für Schulentwicklungsberatung ausgeführt, versteht sich diese als Unterstützungsangebot für Schulen, sowohl im pädagogischen als auch im organisationalen Bereich, um Schulen zu ermöglichen, den an sie gestellten Anforderungen standortspezifisch zu begegnen. Schulentwicklung zielt auf bewusste, systematische Weiterentwicklung des Unterrichts, des Personals und der Organisation von Einzelschulen ab, wobei es „um die aktive Gestaltung der Entwicklung“ geht, „mit dem Ziel, dem Bildungsprozess von Schülerinnen und Schülern den bestmöglichen Rahmen zu bieten“, vor dem Hintergrund, dass „durch die steigende Schulqualität Lernfortschritte und Kompetenzentwicklungen bei Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden können“ (BMWF, 2024, S. 9). Als inhaltliches Bezugssystem für die Beratung dient dabei der Qualitätsrahmen für Schulen (BMWF, 2024, S. 12). Schulentwicklungsberatung, die Unterstützung bei der Lösung standortspezifischer Probleme bieten soll, integriert dazu unterschiedliche Beratungsmodelle: „Während die Expertenberatung Lösungen für Probleme anbietet, geht es in der Prozessberatung darum, die Problemlösekompetenz der Schule zu verbessern. In der Praxis der Schulentwicklungsberatung sind meist beide Aspekte zugleich gefragt“ (BMWF, 2024, S. 12). Berater:innen treten demgemäß als beobachtende „facilitators“ oder „critical friends“ auf, manchmal auch als impulsgebende „technical experts“ (BMWF, 2024, S. 12). Da es jedoch auf lange Sicht um die Stärkung von Eigenständigkeit geht, liegt der Schwerpunkt auf non-direktiven Interventionen wie Reflexion und die Gestaltung von Austausch- und Feedbacksituationen (Buhren & Rolff, 2018, S. 46).

Das Verständnis von Schule als lernende Organisation bildet dazu die wesentliche Bezugstheorie für Schulentwicklungsberatung (BMWF, 2024, S. 13). Anknüpfend an systemische Ansätze wird Schule als soziale Organisation und Organisationsentwicklung als Lernprozess von Menschen und Organisationen verstanden, für die es jedoch die spezifischen pädagogischen Zielsetzungen und Aufgaben mitzudenken gilt (Buhren & Rolff, 2018, S. 17). Dabei wird der Fokus nicht nur auf Ergebnisse, sondern vor allem auf Entwicklungsprozesse gelegt, die sich schrittweise und zyklisch vollziehen, und die die Organisation von innen heraus gestalten (Buhren & Rolff, 2018, S. 17). Die „lernende Schule“ ist somit nicht nur Ort des

individuellen Lernens, sondern auch des organisationalen Lernens, das als Voraussetzung dafür gilt, dass Organisationen in ihren Umwelten nicht nur anschlussfähig bleiben, sondern sich von innen heraus weiterentwickeln können. Peter Senge, der mit seinem systemischen Ansatz von Organisationsentwicklung die Idee der „lernenden Organisation“ maßgeblich mitprägte, formuliert:

In our view, a learning school is not so much a distinct and discrete place (for it may not stay in one building or facility) as a living system for learning – one dedicated to the idea that all those involved with it, individually and together, will be continually enhancing and expanding their awareness and capabilities. (Senge, 2012, S. 7)

Schule als „lernende Organisation“ zu begreifen bedeutet also, sie als ein Ganzes zu verstehen, das, gleich eines lernenden Organismus, in der Lage ist, sich selbst-organisiert Strategien, Strukturen und Kultur aufzubauen, aufrechtzuerhalten und diese in einer sich ständig verändernden Umwelt immer wieder entsprechend zu erneuern und zu erweitern. Diese (Re-) Strukturierungs- und Anpassungsprozesse als Reaktion auf Einwirken des gesellschaftlichen, bildungspolitischen und auch des ganz unmittelbaren, regionalen Kontexts stellen sich stets als Herausforderung und als Chance gleichermaßen dar. Die Herausforderungen zu bewältigen und die Chancen zu ergreifen kann dann gelingen, wenn ein Verständnis dafür herrscht, dass es das Zusammenwirken von Beteiligten braucht, die in der Lage sind, autonom, sozial verantwortlich, reflektiert und bewusst zu handeln und zu entscheiden.

Damit wird klar, dass die Gestaltung von Schulentwicklungsberatung die Beziehung in den Mittelpunkt zu stellen hat, und zwar in doppelter Hinsicht: Schule erfüllt die zentrale gesellschaftliche Aufgabe, Lernen und Entwicklung zu ermöglichen, wobei Beziehungen im Mittelpunkt des pädagogischen Handelns stehen. Sie sind die Grundlage für ein konstruktives Miteinander, positive Lernerfahrungen und nachhaltige Lernprozesse. Dasselbe gilt für organisationales Lernen: Veränderung und Entwicklung sind ohne Beziehungen nicht denkbar. In diesem Zusammenhang wird die Beziehungsgestaltung zu einem entscheidenden Faktor in Beratungsprozessen. Durch die aktive Einbindung der Mitglieder in Veränderungsprozesse können vorhandene Potenziale genutzt und weiterentwickelt werden. Diese Partizipation stärkt die Anpassungsfähigkeit der Organisation und fördert organisationales Lernen, indem Wissen und Handlungsweisen erweitert werden (Oberreiter, 2021, S. 31).

Lernende Organisationen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen zu begleiten bedeutet demgemäß, neben den Prozessen und Strukturen auch die Kultur und damit die Menschen, die eine Organisation ausmachen, insbesondere auch die Menschen und ihre Beziehungen, die diese prägen, im Blick zu haben. Beratung heißt immer auch, Beziehungen zu führen und zu gestalten und ein Verständnis davon zu haben, was es dazu braucht. Die folgenden Ausführungen greifen diese Aspekte auf und vertiefen sie.

3. Beziehung als Wirkfaktor in der Beratung

Nicht nur in der Pädagogik wird die positiv erlebte Beziehung als entscheidender Wirkfaktor für Motivation, Lernen und Entwicklung verstanden, auch in der Beratung gilt die Beziehung als einer der wichtigsten unspezifischen Wirkfaktoren, wie Ryba (Ryba, 2019, S. 148 ff.) in einem Überblick mit Bezugnahme auf Ergebnisse aus der Psychotherapieforschung (Bordin, 1979; Frank, 1961; Nocross, 2002; Gahlleitner, 2017) aufzeigt. In verschiedenen anderen Beratungsansätzen kommt der Beziehung zwischen Klient:in und Therapeut:in bzw. Berater:in aus konzeptueller Sicht ein unterschiedlicher Stellenwert zu (Ryba, 2019, S. 159).

Während in humanistischen Ansätzen die Gestaltung einer förderlichen Beziehung im Zentrum steht, richten systemische Ansätze den Fokus auf Beziehung als Wechselwirkung zwischen den Elementen eines Systems. Kommunikation als das Beobachtbare des Beziehungsgeschehens zwischen Systemen (psychischen sowie sozialen) liefert Anhaltspunkte dafür, wo sich im zwischenmenschlichen Geschehen förderliche oder möglicherweise destruktive Muster etablieren bzw. etabliert haben, ohne Ursachen und Wirkungen einer Person bzw. deren innerpsychischen Zuständen zuzuschreiben. Aus systemischer Sicht ist für die zwischenmenschliche Beziehungsdynamik der Aspekt der Erwartungskonformität besonders relevant: Wie Richter und Groth (2023) ausführen, bestimmen gegenseitige Erwartungen, die Kommunikationsteilnehmende voneinander haben, wer man als Person in einer sozialen Situation „ist“. Häufig sind Erwartungen an Rollen und Funktionen gekoppelt, die Menschen in Organisationen einnehmen. Indem jede/r eine unterschiedliche Perspektive auf „den/die andere/n“ mitbringt, variieren zudem zunächst die Erwartungen an die Person. „In diesem Sinne ist die Person ein Bündel von Erwartungen, welches sich über die Zeit stabilisiert und festigt“ (Richter & Groth, 2023, S. 50). Agieren Personen erwartungskonform, werden sie von anderen tendenziell als stimmig und stabil wahrgenommen und vermitteln damit für die aktuelle Situation die Idee eines „sicheren“ Gegenübers, mit dem ein gestaltender, affektiv positiv gefärbter Austausch möglich scheint. „Soziales Miteinander ordnet sich durch stabile Erwartungen“, formuliert Eidenschink (Eidenschink 2024, S. 30).

Wenn Personen in beruflichen Kontexten unterschiedliche Rollen einnehmen, füllen sie diese mit ihrer Persönlichkeit auf unterschiedliche Weise aus. Wie Richter und Groth ausführen, passen Menschen in der Regel dabei ihr Verhalten an die Erwartungen an die Rolle an, wobei es aber durchaus Gestaltungsspielraum gibt (Richter & Groth, 2023, S. 53). So kann es aber für Irritation sorgen, wenn eine Person ihrer Rolle nicht „gerecht“ und damit „unberechenbar“ wird. Aus systemischer Sicht ist die Tatsache der Unkalkulierbarkeit jedoch selbstverständlicher Bestandteil des sozialen Miteinanders. So schreibt Eidenschink:

Jeder könnte in jeder Situation etwas anderes tun und sagen, als das, was er tut und sagt. Dieser Gedanke ist für soziale Konflikte immens bedeutsam. [...] Wir Menschen sind füreinander unkalkulierbar. Unkalkulierbarkeit bedeutet, dass kein Mensch, keine Gruppe, keine Organisation, kein Staat verlässlich weiß, wie die anderen handeln werden. Erwartungen darüber können ständig enttäuscht werden. (Eidenschink, 2024, S.30)

Dieses Prinzip der Kontingenz ist ein grundlegender Gedanke systemischer Denkansätze und verdeutlicht die Unvermeidlichkeit sozialer Konflikte, was sie auch ein Stück weit „normalisiert“. Insofern geht es, aus einem systemischen Beratungsverständnis heraus, in der Schulentwicklungsberatung nicht um die Vermeidung von Konflikten, sondern um die Frage der Regulation: Was braucht es, um sie möglichst frühzeitig zu erkennen und konstruktiv in die Kommunikation zu bringen, anstatt sie auszublenden und damit möglicherweise zu eskalieren, mit entsprechenden negativen Auswirkungen auf das Prozessgeschehen.

4. Zusammenspiel von Schulleitung und Berater:innen

In Schulentwicklungsprozessen ist das Zusammenspiel zwischen der Schulleitung und den Schulentwicklungsberater:innen und weiteren relevanten Akteur:innen von zentraler Bedeutung für den Prozess. Bezugnehmend auf den oben ausgeführten Aspekt der Erwartungskonformität erscheint Rollenklarheit im Zusammenspiel von Schulleitung und Berater:innen zentral, wie auch Buhren und Rolff (2018, S. 49) ausführen: Schulentwicklungsberater:innen erfüllen innerhalb des Gestaltungsspielraums zwischen Experten- und Prozessberatung eine Vielzahl von Aufgaben, was eine Klärung der Rollen zu Beginn des Beratungsprozesses notwendig macht. „Die Klärung der Rollen liegt aber immer in der Verantwortung der Berater:innen. Dazu müssen die Berater:innen erkennen, welche Erwartungen an sie gestellt werden und welche Aktivitäten und Interventionen mit den Erwartungen verbunden sind“ (ebd.). Die Schulleitung ist als Auftraggeberin und Initiatorin eines Veränderungsprozesses zentrale Ansprechpartnerin und aufgrund ihrer Führungsrolle in der Organisation auch Entscheidungsträgerin, was das Geschehen innerhalb der Schule anbelangt:

Die Schulleitungen haben letztlich die Verantwortung, die für die Schule verfügbaren Ressourcen – ob Lehrende, Unterstützungs- oder Verwaltungspersonal, Infrastruktur oder Sachaufwand – unter Beachtung der gesetzlichen Rahmenbedingungen bestmöglich für den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern nutzbar zu machen. (BMWf, 2024, S. 13)

Als Personen außerhalb der Organisation obliegt Schulentwicklungsberater:innen die Gestaltung der Prozessarchitektur. Sie unterstützen die Schulleitung bei der Planung und Umsetzung von Veränderungsvorhaben und bringen dazu ihre Expertise in die Organisation ein, insbesondere durch die methodische Gestaltung gruppendynamischer Prozesse und deren Begleitung, aber auch durch Moderationen oder fachliche Inputs. Dabei stehen sie aber weder zur Schulleitung noch zu anderen schulischen Personen in einer hierarchischen Beziehung (BMWf, 2024, S. 14).

Doch diese formale Rollenklarheit bedeutet nicht selbstredend qualitätsvolle Zusammenarbeit. So betonen Buhren & Rolff, dass es im Verlauf eines Beratungsprozesses immer wieder zu neuen Erwartungen an die Arbeit der Berater:innen kommen kann, was möglicherweise Unzufriedenheit sowohl bei Klient:innen als auch bei Berater:innen zur Folge hat (Buhren & Rolff, 2018, S. 49). Umgekehrt liegt es auch immer wieder an den Berater:innen selbst, ihre Erwartungen an die Schulleitung auf Angemessenheit hin zu überprüfen.

Sowohl die bestehende Organisationskultur als auch die Persönlichkeiten der Schulleitung und der Berater:innen beeinflussen die Richtung des Prozesses, in dem sich zwei „Führende“ mit jeweils unterschiedlichen Kompetenzen, Aufgaben und Funktionen mit ihren jeweils unterschiedlichen Expertisen, Erfahrungen und Persönlichkeiten begegnen. Eine für den Beratungskontext relevante Perspektive in Hinblick auf das Zusammenspiel von Erwartungen und der Beziehung zwischen Berater:in und Klient:in liefert der Sozialwissenschaftler und Organisationspsychologe Edgar Schein. Auch er definiert Beziehung als „Sortiment von *gegenseitigen Erwartungen* an das künftige Verhalten des anderen, basierend auf früheren Interaktionen miteinander“ (Schein, 2017, S. 40) und setzt dies als Ausgangspunkt für sein Konzept des „*vorurteilsfreien Beratens*“, das systemische und personenzentrierte Aspekte kombiniert. Schein plädiert für eine beraterische Beziehung, die, vor allem auf Berater:innenseite, durch Personalisierung, fürsorgliches Interesse und völlige Erwartungsoffenheit geprägt ist. Er argumentiert, dass dort, wo Menschen nicht nur als Rollenträger:innen betrachtet und Erwartungen beiseitegelassen werden, sich der Raum für Begegnungen öffnet, aus der sich frei von Vorannahmen, Zuschreibungen und Schubladisierungen eine Beziehung von Mensch zu Mensch entwickeln kann, die ein Mehr an Möglichkeiten zulässt (Schein, 2017, S. 40).

Die Notwendigkeit von „*vorurteilsfreier Beratung*“ ergibt sich laut Schein außerdem aus der Tatsache, dass Organisationen und ihre Mitglieder in der heutigen Welt in zunehmendem Maße gefordert sind, mit Unsicherheit zurechtzukommen, und erweitert damit die Perspektive auf die Organisation in ihrer Umwelt. Führungskräfte, so Schein, die Beratungs- und Entwicklungsanliegen an Berater:innen herantragen, tun dies nicht vorrangig als Einzelperson mit ihren individuellen Problemen, sondern als Teil eines Systems, in dem sie sich in einer Schlüsselposition befinden. Anliegen und Probleme, die sie beschäftigen, haben Auswirkungen auf die Organisation in ihrer Gesamtheit. Dabei spiegeln sie die

Komplexität der sozialen Umwelt, aus der heraus sie entstehen, wider: berufliche Diversität, hohe Fluktuation, sich ständig verändernde Teamkonstellationen, Zeitdruck, Digitalisierung etc. – all dies erzeugt ein hohes Maß an Unsicherheit. Wer versucht, in instabilen, komplexen Umwelten Lösungen zu finden, muss immer damit rechnen, dass diese zu einem späteren Zeitpunkt in dieser Form nicht mehr angemessen sind (Schein, 2017, S.27). Mit dieser Unsicherheit gilt es sowohl im Berater:innen- als auch im Klient:innensystem zurechtzukommen. Schein schließt hier gedanklich an Luhmann an, der Vertrauen als notwendigen sozialen Mechanismus beschreibt, der umso mehr dort notwendig sei, wo Sachbeherrschung allein nicht ausreicht, Dinge unter Kontrolle zu bringen: „Eher wird man damit rechnen müssen, dass Vertrauen mehr und mehr in Anspruch genommen werden muss, damit technisch erzeugte Komplexität der Zukunft ertragen werden kann“ (Luhmann, 2000, S.20).

Um im Rahmen der Herausforderungen, die sich aus der Umwelt heraus ergeben, Schulentwicklungsprozesse *erfolgreich* bzw. *entwicklungsförderlich* zu gestalten, ist der Beziehungsaufbau ein wesentlicher Faktor, da Prozesse intersubjektiver Kommunikation das Potenzial haben, in Unsicherheit stabilisierend zu wirken (Luhmann, 2000, S.26). Wenn es gilt, eine Beziehung zu gestalten, in der die nötige Offenheit und das nötige Vertrauen herrschen, die es braucht, um auch Schwierigkeiten und „Fehlschläge“, die unvermeidlich auftauchen, gemeinsam und konstruktiv zu meistern, dann ist die professionelle Beziehung zwischen Berater:in und Schulleitung nicht nur ein Rahmen für Veränderungsprozesse, sondern selbst ein zentraler Gegenstand der Reflexion. Im Sinne des *Hier-und-Jetzt-Prinzips* wird davon ausgegangen, dass sich zentrale Dynamiken des Klient:innenensystems unmittelbar in der Beratungssituation abbilden (König, 2004, S.2).

5. Von der Dyade zur Gruppe

Ein Blick in die Praxis zeigt: Das grundsätzliche Spannungsfeld zwischen theoretischem Anspruch und gelebter Realität kommt, wie so oft im pädagogischen Kontext, auch in der Schulentwicklung deutlich zum Tragen. Die Klarheit theoretischer Konzepte ist in der tatsächlichen Beratungssituation selten in Reinform vorzufinden. Funktionen, Verantwortlichkeiten und Aufgaben – wie sie in Modellen beschrieben werden – sind in der Realität eher als Entwicklungsziele denn als Ausgangslage zu verstehen. Der Beratungsprozess beginnt häufig in einem Feld, das von Unsicherheiten, verschiedenen Erwartungshaltungen und oft unklaren Rollen geprägt ist.

Wohl ist von beiden Seiten die entsprechende Professionalität zu erwarten, doch gestalten sich soziale Begegnungen im schulischen Kontext als komplexe, vielschichtige Situationen, die von inneren psychischen Systemen, individuellen Erfahrungen sowie institutionellen Rahmenbedingungen geprägt werden. Berater:innen- und Klient:innensystem lassen sich zwar klar voneinander unterscheiden,

doch in der Praxis ist die Zusammenarbeit oft vielschichtiger. Schulentwicklungsberater:innen arbeiten häufig im Tandem, während auf Klient:innenseite nicht nur die Schulleitung, sondern auch Steuergruppen oder schulische Gremien Teil des Beratungsprozesses sind. Entscheidungen entstehen in diesem Spannungsfeld nicht linear oder ausschließlich rational, sondern in einem Aushandlungsprozess, der sowohl bewusste als auch unbewusste Ebenen berührt. Daher braucht es in der Schulentwicklungsberatung einen differenzierten Blick, der die professionelle Beziehung zwischen Berater:innen- und Klient:innensystem nicht nur auf dyadischer, sondern insbesondere auch auf gruppenspezifischer Ebene versteht. In Gruppen spielen neben sichtbaren Interaktionen auch tiefere, oft unbewusste Dynamiken eine Rolle. Ein hilfreiches Modell zur Analyse dieser gruppenspezifischen Prozesse ist das Eisbergmodell (Abb. 1).

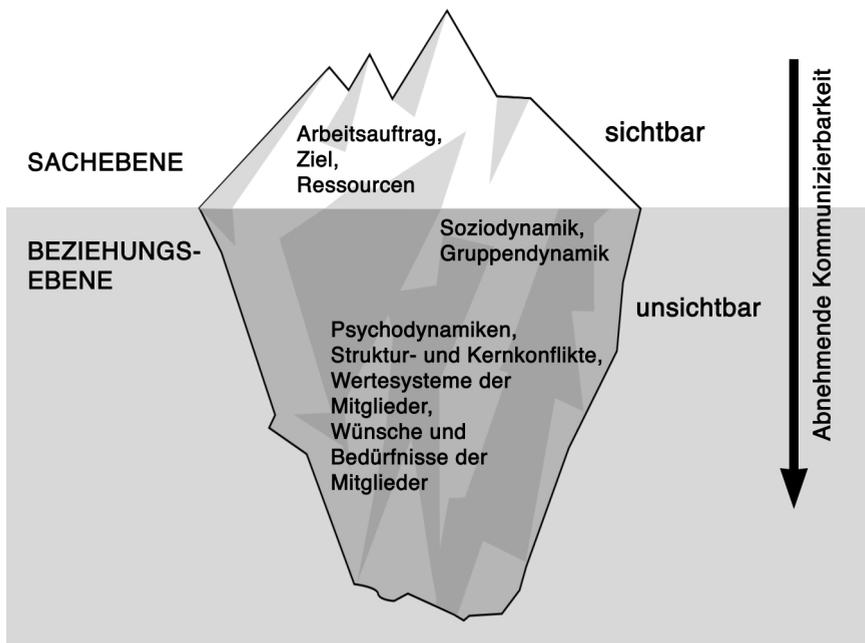


ABB. 1 Eisbergmodell (angelehnt an König & Schattenhofer, 2020, S. 27)

Über der Wasseroberfläche befindet sich die Arbeits- oder Sachebene, auf der es um die Aufgaben und Arbeitsziele geht. Sie steht im Zentrum der Kommunikation der Mitglieder (König & Schattenhofer, 2020, S. 28). Unter der Oberfläche, auf der soziodynamischen Ebene, wirken jede Menge unbewusste Dynamiken, unausgesprochene Normen und informelle Hierarchien. Gerade in schulischen Veränderungsprozessen zeigen sich in Gruppen oft unausgesprochene Konflikte, verdeckte Rollenzuschreibungen oder Ängste, die rational nicht direkt benannt werden, aber das Handeln maßgeblich beeinflussen. Neben den offiziell benannten Führungs-

personen (Schulleitung, Stellvertretung) gibt es häufig Kolleg:innen, die durch ihre Erfahrung, informelle Autorität oder kommunikative Präsenz großen Einfluss ausüben – sei es unterstützend oder blockierend. Um diese tieferliegenden Strukturen zu verstehen, ist eine bewusste Wahrnehmung der Gruppenprozesse entscheidend: Wer hört wem zu? Wer reagiert auf wen oder nicht? Wer und was findet Beachtung oder nicht? Welche Vorschläge werden aufgegriffen, welche nicht?

Neben Normen und Machtverhältnissen prägen Rollen das Gruppengeschehen. Die gruppensystemische Betrachtungsweise versteht die Rolle als „eine Art Tauschhandel zwischen Individuum und Gruppe“ (Antons, Ehrensperger & Milesi, 2019, S. 250) und meint damit, dass sich „in jeder Gruppe bestimmte, der Aufgabe und der personellen Zusammensetzung entsprechende, Rollenmuster herausbilden, die nur teilweise von den individuellen Eigenschaften der jeweiligen Rollenträger bestimmt sind“ (König & Schattenhofer, 2020, S. 47). Die Beziehungen der Gruppenmitglieder sind von gegenseitigen Erwartungen an ihr Verhalten geprägt. Während einige Mitglieder aktiv das Gespräch lenken und Meinungen prägen, übernehmen andere eher vermittelnde oder zurückhaltende Rollen. Durch die gruppensystemische Brille kann der Blick auch auf die Phänomene gerichtet werden, „die eine Störung zu sein scheinen oder ein Risiko für einzelne oder die ganze Gruppe bedeuten könnten“ (Antons et al., 2019, S. 278). Dazu zählen insbesondere unausgesprochene Konflikte, Widerstände und Tabus, die das Gruppengeschehen maßgeblich beeinflussen. Werden sie ignoriert, können sie sich destruktiv auf die Zusammenarbeit auswirken. Werden sie jedoch professionell aufgegriffen, ermöglichen sie Entwicklung – sowohl auf individueller als auch auf organisationaler Ebene. Der Umgang mit diesen „Störungen“ verlangt von Berater:innen eine hohe Sensibilität, um das Nicht-Gesagte zu erkennen, sichere Räume für Klärung zu schaffen und damit Veränderungspotenziale nutzbar zu machen. Der Widerstand, als Reaktion auf Veränderung betrachtet (Antons et al., 2019, S. 304), kann sich in Beratungsprozessen auch gegen die Berater:innen richten und kennzeichnet oft einen Moment, in dem bestehende Handlungsmuster und Selbstverständlichkeiten in Bewegung geraten. Entscheidend ist daher, Widerstand nicht zu pathologisieren oder zu bekämpfen, sondern ihn als wertvollen Hinweis auf unbewusste Dynamiken oder ungelöste Spannungsfelder zu nutzen. So verstanden ist Schulentwicklungsberatung keine lineare Abfolge von Planung, Umsetzung und Evaluation, sondern ein prozesshaftes, oft herausforderndes, aber auch äußerst wirkungsvolles Zusammenspiel von Reflexion, Beziehungsgestaltung und strukturierter Intervention – eingebettet in die Dynamik schulischer Realitäten.

6. Beziehungsgestaltungskompetenz als Merkmal beraterischer Professionalität

Die bisherigen Darstellungen zeigen auf, dass bereits auf der Mikroebene der Beziehungen eines Schulentwicklungsprozesses aus beraterischer Sicht ein Spektrum

an Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten in Hinblick auf Kultur, Struktur und Strategie aufzut, das kontextabhängig im Prozessverlauf immer wieder neu ausgetotet und in Verbindung gebracht werden muss. Zentrale Voraussetzung dafür ist eine ausgeprägte Beziehungsgestaltungskompetenz, die es Berater:innen ermöglicht, situativ angemessen, wertorientiert und prozessbewusst zu handeln. Angelehnt an Kreuser (2022) wird Beratungskompetenz in diesem Zusammenhang als die Fähigkeit verstanden, einen durch Werte bestimmten Bezug herzustellen – zwischen der eigenen professionellen Rolle, der individuellen Persönlichkeit, der konkreten Situation mit ihren spezifischen Dynamiken sowie einem stimmigen, verantwortungsvollen Handeln, das der Situation und den beteiligten Personen gerecht wird.

Kultur: eine unterstützende Haltung verkörpern

Die Kultur der Beziehungsgestaltung ist zentral für erfolgreiche Beratungsprozesse. Eine unterstützende Haltung zu verkörpern bedeutet hier mehr als bloß freundlich zu sein. Sie zeigt sich etwa darin, dass Schulentwicklungsberater:innen in Gesprächen mit der Schulleitung oder Steuergruppe ein echtes Interesse an der Situation vor Ort zeigen – auch wenn diese von Unsicherheit, Überlastung oder Ambivalenz geprägt ist. Das Selbstverständnis der Beratenden gründet sich darauf, in einer „helfenden“ Rolle zu agieren – mit dem Ziel, Klient:innen zu befähigen, ihre eigenen Anliegen zu erkennen und zu verstehen, was sie innerlich beschäftigt. Dies erfordert vor allem die Fähigkeit des empathischen Zuhörens sowie die Kunst des ehrlich interessierten Nachfragens, um einen echten Dialog zu ermöglichen. Vorurteilsfreie Beratung unterstützt darüber hinaus die Umstrukturierung von Denkprozessen, und hilft dabei, Probleme umzuformulieren, Rollen zu überdenken und neue Perspektiven zu eröffnen (vgl. Schein, 2017, S. 34). Praktisch wird dies z. B. in der frühen Phase eines Beratungsprozesses deutlich, wenn es darum geht, das Anliegen gemeinsam zu klären: Was steht wirklich im Zentrum des Veränderungswunsches? Was bewegt die Beteiligten unter der Oberfläche?

Struktur: für geeignete Kommunikationsstrukturen sorgen

Die Struktur der Prozessarchitektur in Schulentwicklungsprozessen umfasst mehrere Elemente, die eine reflektierte Gestaltung des Miteinanders und eine konstruktive Zusammenarbeit fördern. So bildet das Verhältnis zwischen Berater:innen und Schulleitung einen zentralen Bestandteil: Bereits der Erstkontakt, sorgfältiges Contracting, regelmäßige Reflexionsschleifen und gezieltes Schulleitungs-Coaching schaffen die Grundlage für einen kontinuierlichen Abgleich von Perspektiven und dem Aufbau von Vertrauen – insbesondere, wenn Erwartungen nicht erfüllt werden oder Widerstände auftreten. Ebenso wichtig ist der Austausch zwischen Be-

rater:innen und anderen Akteur:innen wie Projektgruppen, Steuergruppen oder Kollegien. Regelmäßige Feedbackschleifen, auch mit minimalen Interventionen, ermöglichen es, auf der Metaebene Transparenz über die methodische Gestaltung zu schaffen („Was tun wir hier miteinander und wozu?“). Ein offener und gezielter Umgang mit Widerständen – der sowohl aufnehmend als auch abgrenzend gegenüber Lösungs- und Erwartungsdruck erfolgt – fördert das gemeinsame Klären von Entscheidungsprozessen und stärkt das Miteinander. In der Praxis zeigt sich häufig, dass Steuergruppen als Schnittstelle zwischen Berater:innen und Kollegium eine besondere Rolle einnehmen. Hier entsteht oft ein Spannungsfeld zwischen der Aufgabe, Veränderung zu gestalten, und der Zugehörigkeit zum Kollegium – mit all seinen impliziten Normen und Loyalitätskonflikten. Berater:innen sind in solchen Situationen gefordert, diese Ambivalenzen anzusprechen und Räume zu schaffen, in denen Unsicherheiten nicht als Schwäche, sondern als Teil des Entwicklungsprozesses verstanden werden dürfen. Darüber hinaus spielt der interprofessionelle Austausch unter den Berater:innen selbst eine bedeutende Rolle. Die Arbeit in Tandems erlaubt einen umfassenderen Blick auf Gruppendynamiken, reduziert „blinde Flecken“ und ermöglicht den Abgleich von Irritationen. Im Sinne der unter anderem von Schmidtborn und Königswieser (2013) beschriebenen systemischen Schleife (Abb. 2) trägt dies zur Planung der nächsten adaptiven Schritte bei. So werden auch persönliche Herausforderungen aus der Interaktion mit der Schulleitung oder Kolleg:innen in intervisorischen Reflexionsprozessen bearbeitet.

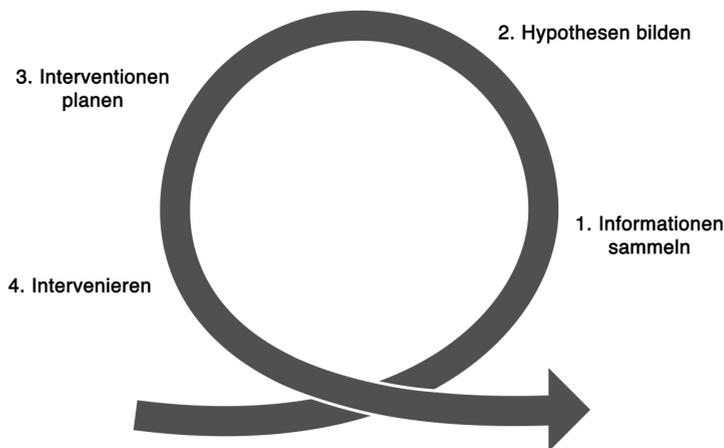


ABB. 2 Systemische Schleife

Wie es Schein (2017, S. 34) ausdrückt, sind für die Prozessgestaltung kleine Anpassungsbewegungen großen diagnostischen Interventionen vorzuziehen, da dies eine Haltung erfordert, die den echten Dialog in den Mittelpunkt stellt. Insbesondere in komplexen oder chaotischen Problemsituationen, in denen es keine

einfachen Lösungen gibt, ermöglicht eine dialogische Begegnung die gemeinsame Entscheidungsfindung, aus der sich nachhaltige Veränderungsprozesse entwickeln können. Luhmann (2000, S. 51) betont ergänzend, dass der Aufbau von Vertrauensbeziehungen schrittweise erfolgen muss – das „Prinzip der kleinen Schritte“ sei notwendig, um Systeme nicht zu überfordern und nachhaltige Anpassungsfähigkeit zu ermöglichen.

Strategie: Selbstführung praktizieren

Die Begleitung von Gruppen in Entwicklungsprozessen erfordert von Berater:innen ein hohes Maß an Selbst- und Gruppenerfahrung, da sie sich oft in einem Spannungsfeld bewegen. Zwischen der klassischen Wissensvermittlung („*So funktioniert das*“) und dem erfahrungsbasierten Lernen im Hier und Jetzt („*Wie gehen Sie gerade miteinander um?*“) gilt es, eine Balance zu finden. Dabei kann die Versuchung groß sein, dem Wunsch der Teilnehmenden nach schnellen Lösungen nachzugeben, anstatt sich mit Widerständen und Konflikten auseinanderzusetzen. Doch genau diese Widerstände, Abwehrmechanismen und sogar das Scheitern sind oft erste Hinweise auf einen Veränderungsprozess – und damit Teil der eigentlichen Entwicklung (Ettl, 2024, S. 270). Diese Dynamik macht die Tätigkeit als Berater:in besonders anspruchsvoll und erfordert ein hohes Maß an persönlicher und professioneller Reflexion. Wer Schulentwicklungsprozesse begleitet, stellt sich immer wieder zur Verfügung und wird dabei, offen oder verdeckt, mit Unzufriedenheit, Widerstand oder dem Vorwurf der Inkompetenz konfrontiert. Die von König und Schattenhofer (2020, S. 104–109) benannten Kompetenzen für Gruppendynamiktrainer:innen lassen sich aus unserer Sicht auch auf Schulentwicklungsberater:innen übertragen. Eine entscheidende Fähigkeit ist die **Selbst- und Fremdwahrnehmung**. Berater:innen müssen nicht nur äußere Dynamiken in Gruppen und Organisationen beobachten, sondern auch ihre eigenen inneren Reaktionen reflektieren. Dies umfasst sowohl die bewusste Wahrnehmung der Interaktionen als auch das Erkennen unbewusster Prozesse, wie sie im Konzept der Übertragung und Gegenübertragung beschrieben werden. Während Übertragung die unbewusste Projektion früherer Beziehungserfahrungen auf aktuelle Interaktionen meint, bezeichnet Gegenübertragung die emotionale Reaktion der Berater:in auf diese Zuschreibungen. Eine bewusste Reflexion dieser Prozesse ermöglicht es, professionell mit Widerständen umzugehen und Interaktionen gezielt zu steuern – zum Beispiel in Steuergruppen, kollegialen Settings oder in der Zusammenarbeit mit der Schulleitung. Darüber hinaus sind **Spontaneität und Ausdrucksfähigkeit** essenziell. Einerseits erfordert die Arbeit sprachliche Präzision und Nachvollziehbarkeit, andererseits die Fähigkeit, spontan auf das aktuelle Geschehen zu reagieren, ohne in starre Konzepte zu verfallen. Dies bedeutet, analytische Distanz und unmittelbare Prozessbeteiligung in eine produktive Balance

zu bringen – etwa dann, wenn in einer Sitzung emotionale Spannungen auftreten oder Erwartungen an die Beratung uneinheitlich formuliert werden. Ebenso wichtig ist die **Rollenflexibilität**. Berater:innen müssen in der Lage sein, auf unterschiedliche Personen, Kontexte und Erwartungen flexibel zu reagieren – sei es im Kollegium, in der Schulleitung oder in multiprofessionellen Teams. Dabei geht es nicht darum, allen Anforderungen gerecht zu werden, sondern bewusst verschiedene professionelle Rollen einzunehmen, ohne die eigene Positionierung zu verlieren. Schließlich ist der **Umgang mit Konflikten und Emotionen** eine zentrale Kompetenz. Emotionale Belastbarkeit bedeutet nicht, Emotionen zu unterdrücken oder stets die Fassung zu wahren, sondern vielmehr, sich auf intensive emotionale Prozesse einzulassen und gleichzeitig die Gewissheit zu haben, aus diesen wieder herausfinden zu können. Gerade in schulischen Veränderungsprozessen – etwa bei der Entwicklung neuer Leitbilder, internen Reibungen oder externem Reformdruck – entstehen häufig Spannungen, die nicht vermieden, sondern konstruktiv bearbeitet werden sollten.

7. Fazit

Die Begleitung von Personen, Gruppen und Organisationen in Entwicklungsprozessen stellt Schulentwicklungsberater:innen vor komplexe Anforderungen. Die eingangs formulierte Fragestellung lautete: Wie kann professionelle Beziehungsgestaltung dazu beitragen, Schulentwicklungsprozesse wirksam zu unterstützen? Die im Beitrag entwickelten Argumente zeigen deutlich: Es ist gerade die Qualität der Beziehungen – sowohl in dyadischer als auch in gruppenspezifischer Hinsicht –, die über die Wirksamkeit von Beratungsprozessen entscheidet. Berater:innen bewegen sich im Spannungsfeld zwischen methodischer Anleitung und erfahrungsbasiertem Lernen, während sie mit Erwartungen, Widerständen, Beziehungs- und Gruppendynamiken und organisationalen Strukturen umgehen/arbeiten. Gerade in schulischen Kontexten, in denen vielfältige Akteur:innen, Rollenverständnisse und institutionelle Bedingungen aufeinandertreffen, zeigt sich die Komplexität dieser Aufgabe besonders deutlich. Doch genau diese Herausforderungen sind nicht als Hindernisse zu verstehen – sie sind vielmehr der Ausgangspunkt für nachhaltige Lernprozesse. Organisationales Lernen ist immer auch Beziehungsgestaltung und Gruppenlernen. Es vollzieht sich nicht allein auf der individuellen Ebene, sondern entsteht durch den Austausch, die Reflexion und die Aushandlungsprozesse innerhalb sozialer Systeme. Sowohl dyadische Beziehungen als auch Gruppen sind dabei die zentralen Orte, an denen sich neue Perspektiven entwickeln, bestehende Muster hinterfragt und Veränderungen verankert werden können. Dynamiken wie Rollenverteilungen, informelle Hierarchien oder Feedbackkulturen prägen die Art und Weise, wie Wissen aufgenommen, verarbeitet und weitergegeben wird. Gerade deshalb ist es entscheidend, nicht nur auf Strukturen und Inhalte zu achten,

sondern auch darauf, wie Menschen und Gruppen im schulischen Alltag miteinander lernen. Damit Lernen in Organisationen – und speziell in Schulen – nachhaltig wirksam wird, braucht es eine Prozesskultur, die gemeinschaftliche Reflexion und die aktive Auseinandersetzung mit Konflikten ermöglicht, denn Lernen geschieht nicht durch reine Informationsaufnahme, sondern durch kollektive Erfahrung und gemeinsame Sinnstiftung. Eine zentrale Aufgabe von Berater:innen ist es daher, Räume für diesen Prozess zu schaffen – Räume, in denen Unsicherheiten ausgehalten, neue Perspektiven ausprobiert und Veränderung als gemeinsamer Prozess erlebt werden kann. Letztlich zeigt sich, dass nicht das Vermeiden von Spannungen, sondern der bewusste und konstruktive Umgang damit der Schlüssel zu nachhaltigem organisationalen Lernen sein kann. Oftmals macht dabei ein minimaler, aber bewusst gesetzter Schritt im Sinne eines Miteinanders einen großen Unterschied im weiteren Entwicklungsgeschehen.

Literatur

- Antons, K., Ehrensperger, H. & Milesi, R. (2019). *Praxis der Gruppendynamik* (10. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 16(3), 252–260.
- Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. 2. Weinheim: Beltz.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMWF]. Medieninhaber, Verleger und Herausgeber. (2024). *Ausrichtung der Schulentwicklungsberatung in Österreich*. Weißbuch. Wien.
- Eidenschink, K. (2024). *Die Kunst des Konflikts. Konflikte schüren und beruhigen lernen*. Heidelberg: Carl Auer.
- Ettl, P. (2024). Methode und Interventionen in Organisationen. In M. Majce-Egger, K. Zajec, C. Pechtl & G. Eckert (Hrsg.), *Leben und Denken in Gruppen. Gruppendynamik und dynamische Gruppenpsychotherapie* (S. 260–272). Wien: facultas.
- Gahleitner, S. B. (2017). *Soziale Arbeit als Beziehungsfprofession. Bindung, Beziehung und Einbettung professionell ermöglichen*. Weinheim/Basel: Juventa.
- Frank, J. D. (1961). *Die Heiler. Wirkungsweisen psychotherapeutischer Beeinflussung. Vom Schamanismus bis zu den modernen Therapien*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- König, O. (2004). Vom Nutzen der Gruppendynamik für die Supervision. In Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. (Hrsg.), *DGSv aktuell. Konzepte für Supervision. Neun theoretische und methodische Ansätze*. 04/2004 (S. 21–24). Eigenverlag. Verfügbar unter: https://www.dggo.de/sites/default/files/2016-10/KOEN_1_2004.pdf
- König, O. & Schattenhofer, K. (2020). *Einführung in die Gruppendynamik* (10. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.

- Kreuser, K. (2022). Kompetenzen der Professionen. Kompetenzen für Mediation, Coaching und Supervision. In K. Kreuser, K. Sonnleitner, C. Lenz & S. Ferz (Hrsg.), *Beratungskompetenzen für Mediation, Coaching und Supervision* (S. 83–111). Münster, New York: Waxmann.
- Luhmann, N. (2000). *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität* (4. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Nocross, J. C. (2002). Empirically supported therapy relationships. In J. C. Nocross (Hrsg.), *Psychotherapy relationships that work. Therapist contributions and responsiveness to patients* (S. 3–16). Oxford: Oxford University Press.
- Oberreiter, E. (2021). *Die Wirkung von Supervision für die Organisationsentwicklung von Schulen*. Dissertation. Universität Klagenfurt. Verfügbar unter: <https://permalink.obvsg.at/UKL/AC16444728>
- Richter, T. & Groth, T. (2023). *Wirksam führen mit Systemtheorie. Kernideen für die Praxis*. Heidelberg: Carl Auer.
- Ryba, A. (2019). Die Beziehung als Wirkfaktor. In G. Roth & A. Ryba (Hrsg.), *Coaching und Beratung in der Praxis. Ein neurowissenschaftlich fundiertes Integrationsmodell* (S. 148–187). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schein, E. H. (2017). *Humble Consulting. Die Kunst des vorurteilslosen Beratens*. Heidelberg, Neckar: Carl Auer.
- Schmidtborn, A. & Königswieser, U. (2013). Unternehmenskultur als tragende Welle. In R. Königswieser, E. Lang, U. Königswieser & M. Keil (Hrsg.), *Systemische Unternehmensberatung. Die wirksamsten Theorien, Modelle und Konzepte für die Praxis* (S. 81–107). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Senge, P. M. (2012). Orientation. In P. M. Senge (Hrsg.), *Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education* (1. rev. ed., S. 3–32). New York: Crown Business.

Reflexivität in transformatorischen Bildungsprozessen

Möglichkeiten der Unterstützung in Erziehung und Unterricht

Martina King, Barbara Fageth

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
martina.king@ph-linz.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-01-08>

EINGEREICHT 28 FEB 2025

ÜBERARBEITET 17 JUN 2025

ANGENOMMEN 20 JUN 2025

Angesichts der großen globalen Herausforderungen und der damit einhergehenden Krisen- und Fremdheitserfahrungen besteht nicht nur die Frage nach dem notwendigen Fähigkeitserwerb zur Bewältigung dieser Probleme, sondern auch nach der Bildung des Individuums im Sinne einer Transformation grundlegender Strukturen des eigenen Welt- und Selbstverhältnisses (Graupe & Bäuerle, 2023; Koller, 2022; Nohl, 2021). Ausgehend von der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (Koller, 2018, 2022) hinterfragt der Beitrag zunächst die Transformation als obligatorisches Kriterium von Bildungsprozessen und schlägt weiterführend vor, die Reflexivität als Merkmal gelingender transformatorischer Bildungsprozesse zu ergänzen. Anschließend wird die noch nicht vollständig geklärte Frage aufgegriffen, was pädagogisches Handeln dazu beitragen kann, transformatorische Bildungsprozesse zu initiieren, zu begleiten und zu unterstützen. Im schulischen Kontext sollten Lehrkräfte die Schüler:innen zur Reflexion aktueller dominanter Routinen und impliziter Annahmen anregen, Experimentierfelder eröffnen und die Integration und Stabilisierung neu gewonnener Perspektiven ermöglichen (El-Mafaalani, 2018; Helsper, 2004). Der Beitrag dient als Grundlage, um die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse in pädagogischen Handlungsfeldern anzuwenden, wissenschaftlich weiterzudenken und bei Bedarf zu modifizieren.

SCHLÜSSELWÖRTER: transformatorische Bildungsprozesse, Reflexivität, Krise, Fremdheitserfahrung, Erziehung & Unterricht

Einleitung

Zweifellos steht die junge Generation heute vor globalen Herausforderungen, die sie nicht selbst verursacht hat, aber aktiv mitgestalten und bewältigen muss (Graupe & Bäuerle, 2023). Themen wie disruptive Kriege, Menschenrechtsverletzungen, ökologische Krisen wie Klimawandel und Umweltverschmutzung sowie soziale Ungerechtigkeiten und große Migrationsbewegungen bringen die Betroffenen an ihre Grenzen und begünstigen Radikalisierungstendenzen sowie gesellschaftliche

Polarisierung. Globale, aber auch persönliche Herausforderungen können zu Krisen in Gesellschaften oder bei Individuen führen, die bestehende Denk- und Handlungsmuster infrage stellen. Werden in reflexiver Auseinandersetzung mit Krisen neue Überzeugungen, Werte und Lebensmuster entwickelt, welche die eigene Sicht auf sich selbst und die Welt grundlegend verändern, spricht man von transformatorischen Bildungsprozessen. Ausgehend von Kollers (2018, 2022) konzeptualisierter Theorie transformatorischer Bildungsprozesse möchte der vorliegende Beitrag eine kritische Auseinandersetzung mit ebendieser Theorie vornehmen. Dabei wird den Fragen nachgegangen, ob Bildungsprozesse stets einen transformatorischen Charakter aufweisen und ob Transformationen im Sinne einer Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen stets als Bildungsprozesse zu verstehen sind. Es wird eine Erweiterung der Theorie vorgeschlagen, bei der die Reflexivität als Merkmal transformatorischer Bildungsprozesse hinzugefügt wird. Reflexivität bezeichnet in diesem Kontext eine förderliche, konstruktive und entwicklungsorientierte Form der Auseinandersetzung mit Selbst- und Weltverhältnissen, die auf persönliches Wachstum und Reifung abzielt. Der letzte Teil des Beitrags widmet sich der noch nicht hinreichend beantworteten Frage, welchen Beitrag pädagogisches Handeln zur Ermöglichung, Begleitung und Unterstützung transformatorischer Bildungsprozesse leisten kann (Koller, 2022, S. 25). Dabei werden die Aufgaben und Möglichkeiten von Erziehung und Unterricht in der Schule beleuchtet.

1. Was sind transformatorische Bildungsprozesse?

Der Begriff *Transformation* (Umwandlung, Umformung, Umgestaltung, Übertragung) wird in verschiedenen Disziplinen verwendet und erlaubt aufgrund seiner weiten Verbreitung unterschiedliche nähere Bestimmungen. Grundsätzlich bezeichnet der Terminus „einen Wandel von Form, Natur, Gestalt, Charakter, Stil oder Eigenschaften eines Phänomens“ (Kollmorgen, Merkel & Wagener, 2015, S. 11). Im vorliegenden Beitrag wird die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* im Sinne von Koller (2018) dargestellt, der an die Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts anknüpft und sich an Arbeiten von Marotzki (1990) und Kokemohr (1989, in Koller & Sanders, 2022) orientiert.

1.1 Individuelle und kollektive Transformationsprozesse

Transformatorische Bildungsprozesse werden als *individuelle Vorgänge* verstanden, die, ausgelöst durch Krisen- oder Fremdheitserfahrungen, eine Veränderung des Welt- und Selbstverhältnisses einzelner Individuen betreffen (Koller, 2018, 2022). Das Welt- und Selbstverhältnis umfasst die Art und Weise, wie Menschen sich zur Welt, zu anderen und zu sich selbst verhalten (Koller, 2018, S. 17). Transformationsprozesse sind geprägt von der Reflexion bestehender Normalitätsvorstellungen,

Erwartungshaltungen sowie Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata (Koenig, 2022). In Transformationsprozessen gelangen Menschen zu Wissen und Einsicht über eingeschriebene Muster und folglich zu einer Überwindung dieser Muster und zu einem Musterwechsel. Dabei sind das Aushalten und die Begegnung von Unsicherheiten, Unbekanntem und Riskantem sowie eine Offenheit für Veränderungen erforderlich.

Ein wesentliches Merkmal von Transformationsprozessen ist die *Neuheit* der entstehenden Muster. Nur durch die Entwicklung neuer Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses können Individuen Herausforderungen begegnen und Krisen bewältigen (Koller, 2022, S. 22). Transformatorische Bildungsprozesse zielen darauf ab, Veränderungen im Sinne eines „Anders-Werdens“ zu ermöglichen (Rucker, 2019, S. 89). Akteur:innen distanzieren sich von bisherigen biografischen Mustern und öffnen sich neuen Horizonten (Nohl, 2021, S. 39). Dieses Neue ist als relative Neuheit zu verstehen, das heißt, es entsteht etwas, das auch nur für die betreffende Person neu sein kann (Koller, 2022, S. 22).

Kollektive transformatorische Bildungsprozesse, in denen das Welt- und Selbstverhältnis einer Gruppe von Menschen transformiert wird, sind bisher kaum erforscht, jedoch räumt Koller (2022, S. 15) die Möglichkeit der Weiterentwicklung der Theorie in diese Richtung ein. Kollektive Transformationsprozesse können ihren Ausgang in globalen Krisen (z. B. Klimakrise, Corona-Krise) nehmen, die eine Gruppe von Menschen betreffen. Ebenso ist denkbar, dass individuelle Transformationsprozesse, die sich bewähren, von Einzelpersonen auf ein Kollektiv übergehen. Dies führt zu der zentralen Frage, wie individuelle und kollektive transformatorische Bildungsprozesse ablaufen und welche Phasen sich dabei unterscheiden lassen. Nachfolgend werden das Modell der Drei Horizonte (Sharpe, Hodgson, Leicester, Lyon & Fazey, 2016) sowie die von Reichenbach (2022) beschriebene Dreigliedrigkeit des Transformationsprozesses vorgestellt.

1.2 Zum Verlauf transformatorischer Bildungsprozesse

Einen konkreten Einblick in individuelle und kollektive Transformationsprozesse bietet das vom International Futures Forum entwickelte *Modell der Drei Horizonte* (Sharpe et al., 2016). Es soll „Menschen mit sehr unterschiedlichen Hintergründen, Fachkenntnissen und Weltanschauungen dabei unterstützen, zu einer gemeinsamen Vision der Zukunft zu kommen, um mit den komplexen Problemen, mit denen unsere Gesellschaft aktuell konfrontiert ist, konstruktiv umzugehen“ (Koenig, 2022, S. 26). Dem Modell liegt die Annahme zugrunde, dass die Zukunft immer aus der jeweiligen Gegenwart erwächst und daher durch Handlungen im Hier und Jetzt beeinflussbar ist. Transformation wird begünstigt, wenn die Zukunft als etwas noch nicht Festgelegtes betrachtet wird, wenn also ausgehend von der Gegenwart die Form- und Gestaltbarkeit vielfältig möglicher Zukünfte angenommen wird.

Das Modell bildet die Verlaufsstruktur von Transformationsprozessen in drei Horizonten ab (Koenig, 2022; Sharpe et al., 2016):

- *Horizont 1 (H1)* repräsentiert die aktuell dominanten, handlungsleitenden Vorstellungen sowie die eingespielten, relativ stabilen und resilienten Muster eines Individuums oder einer Gesellschaft. H1 steht somit für die Art und Weise, wie Dinge derzeit praktiziert werden.
- *Horizont 3 (H3)* steht für alternative Muster, die fast immer bereits an den Rändern der Systeme emergieren, jedoch noch nicht nachhaltig strukturell verankert sind. Diese können eine Reaktion auf den durch Krisenerfahrungen bedingten Passungsverlust des dominanten Systems darstellen und neue Wege aufzeigen, wie mit Herausforderungen umgegangen werden kann.
- *Horizont 2 (H2)* bezieht sich auf ein Spannungsfeld zwischen H1 und H3, das durch transitorische Aktivitäten und Innovationen gekennzeichnet ist. Die Lücke wird schrittweise überbrückt, indem im bestehenden System vorhandene Spuren neuer Muster aufgespürt und identifiziert werden. Die Muster aus H3 rücken von der Peripherie ins Zentrum, sie können sich schließlich durchsetzen und strukturell verfestigen oder im Falle einer Nichtbewährung abgelehnt werden.

In dem Modell beziehen sich die Horizonte auf unterschiedliche Perspektiven, die nicht zeitlich getrennt sind, sondern gleichzeitig existieren können. Für die Bewältigung von Krisen ist es förderlich, die Perspektiven parallel zu betrachten und die Form- und Gestaltbarkeit der Zukunft anzunehmen. Zudem hilft das Modell, Transformationsprozesse besser zu verstehen und aktiv zu gestalten, beispielsweise durch pädagogisches Handeln im schulischen Kontext (siehe dazu die Ausführungen in Kapitel 4).

Auch Reichenbach (2022, S.107) spricht von einer *Dreigliedrigkeit des Transformationsprozesses*, bei dem ausgehend von einem Zustand A nach einem Übergangsstadium ein Zustand B erreicht wird. Dieser Übergang von A nach B wird als Durchgang bezeichnet, der die eigentliche Transformation ausmacht. Reichenbach (2022) betont, dass sich transformatorische Bildungsprozesse meist nicht bewusst vollziehen:

Wir beginnen in der Regel nicht, uns strategisch gegenüber einem klar umrissenen Zustand A zu wappnen. Vielmehr haben wir schon begonnen uns zu verändern, ohne dies bemerkt zu haben. Unsere Veränderungen – des Fühlens, Denkens und Verhaltens – geben uns später möglicherweise Anlass dazu, uns zu Zustand A in ein mehr oder weniger reflektiertes Verhältnis zu setzen. Erst dadurch lernen wir Zustand A kennen. (S.111)

Bildungsprozesse sind psychische Vorgänge, die oft schwer nachvollziehbar sind. Eine Distanzierung von den inneren Vorgängen, die für eine genaue Analyse not-

wendig wäre, ist nicht möglich. Daher können Bildungsprozesse im Nachhinein zwar verstanden, aber nicht vollständig erklärt werden.

Reichenbach (2022, S.108 ff.) äußert sich kritisch zum *Transformationsbegriff*, der seiner Meinung nach überflüssig ist, da Bildung ohnehin immer als „Formation“, also als Formung oder Gestaltung, zu verstehen sei. Die Autorinnen dieses Beitrags befürworten die differenzierte Verwendung des Begriffs Transformation im Bildungskontext. Dabei werden Bildungsprozesse nicht notwendigerweise als Transformationsgeschehen im Sinne der radikalen Ablegung alter und der Etablierung neuer Muster betrachtet. Vielmehr können Bildungsprozesse auch als kontinuierliche Anpassungs- oder Entwicklungsprozesse verstanden werden, die keine grundlegenden Umwälzungen erfordern. Die Unterscheidung zwischen Bildung mit und ohne Transformationscharakter ist wichtig, um der Vielfalt und Komplexität von Bildungsprozessen gerecht zu werden. Sie korrespondiert mit Mezirows (1991) Theorie des „Transformative Learning“, die zwischen tiefgreifender Perspektivtransformation und alltäglicher Lernentwicklung differenziert, sowie mit Konzepten der lebenslangen Bildung, die sowohl graduelle als auch radikale Lernprozesse anerkennen (Illeris, 2014). Für die schulische Erziehung und den Unterricht bedeutet dies, dass sowohl Maßnahmen zur Förderung der bewussten Reflexion und kritischen Neubewertung von Denk- und Handlungsmustern (transformatorisch) als auch die Unterstützung von schrittweiser Weiterentwicklung und Anpassung (nicht-transformatorisch) sinnvoll und notwendig sind.

2. Sind Bildungsprozesse stets transformatorisch?

Koller (2018, S.15) bezeichnet Bildungsprozesse als *Lernprozesse höherer Ordnung*, bei denen sich Wissen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen nicht nur vermehren, sondern auch grundlegend verändern. Damit grenzt er Bildung von Lernprozessen ab, bei denen Wissen lediglich innerhalb bestehender Schemata akkumuliert wird. Ein Einwand gegen diese Unterscheidung von Bildung und Lernen stammt von Nohl (2021), der betont, dass Lernen nicht auf die Ansammlung von Wissen reduziert werden dürfe, da es auch Prozesse des Umlernens beinhalte und somit transformatorischen Charakter haben könne. Entsprechend schlägt Nohl (2021) vor, Lernen als „den Aufbau und die Transformation von Wissen und Können [zu bezeichnen], das sich auf spezifische Gegenstände, also auf Ausschnitte von Welt bezieht. Demgegenüber verweist Bildung auf die Transformation des gesamten, umfassenden Bezugs eines Menschen zur Welt“ (S.40). Somit sieht Nohl (2021) nicht das Transformatorische als zentrales Unterscheidungsmerkmal zwischen Lernen und Bildung, sondern das Ausmaß der Veränderung.

Im Hinblick auf *Definitionen von Bildung* stellt sich die Frage, ob Bildung stets transformatorisch ist oder auch stattfinden kann, ohne dass sich Formen des Welt- und Selbstverhältnisses grundlegend verändern. Horstkemper und Tillmann (2016)

verstehen Bildung als „individuelle[n] Prozess der Auseinandersetzung mit der Welt und der Aneignung eines Bildes von der Welt“ (S.16). Ähnlich definiert Rucker (2019) Bildung als „den Prozess, in dem der Einzelne (ein Kind, ein Jugendlicher, ein Erwachsener) sich selbsttätig mit der Welt auseinandersetzt“ (S.84). Selbsttätigkeit bedeutet dabei, „dass der Einzelne sich im Verhältnis zu sich selbst und zur Welt selbst bestimmt, d.h. eigene Einsichten und Urteile entwickelt sowie gemäß eigener Einsichten und Urteile handelt“ (ebd.).

Diese selbsttätige Auseinandersetzung mit der Welt geht mit *positiven und negativen Erfahrungen* einher. Positive Erfahrungen bestätigen bereits entwickelte Orientierungsmuster des Individuums (Lipkina, 2021, S.105), während negative Erfahrungen eine Enttäuschung der Erwartungen darstellen (Buck, 1981, S.54; Koller, 2018, S.76). Negative Erfahrungen haben irritierenden Charakter, da sich bestehende Orientierungsmuster nicht länger bewähren bzw. erkannt wird, dass erforderliche Orientierungsmuster fehlen (Rucker, 2019). Im Falle einer reflektierten Beibehaltung etablierter Muster aufgrund positiver Erfahrungen kann aus der Sicht der Autorinnen durchaus von Bildung gesprochen werden, allerdings ohne transformatorischen Charakter. Negative Erfahrungen ermöglichen hingegen eine Distanzierung von bestehenden Orientierungsmustern und geben Anlass dazu, Wissen, Urteile und Handlungsbereitschaften neu zu entwickeln (Rucker, 2019, S.85). Dieser Prozess der Neubewertung und Veränderung ist das, was transformatorische Bildungsprozesse ausmacht.

Die Differenzierung zwischen Bildungsprozessen mit und ohne Transformationscharakter knüpft an *zentrale theoretische Konzepte* an: Mezirows (1991, 1997) Theorie des transformierenden Lernens beschreibt, wie durch kritische Reflexion und das Infragestellen bisheriger Annahmen – etwa ausgelöst durch irritierende Erfahrungen – tiefgreifende Veränderungen im Welt- und Selbstverhältnis möglich werden. „Disorienting Dilemmas as a Catalyst for Transformative Learning“ (Laros, 2017) initiieren demnach die radikale Umgestaltung, die transformatorische Bildung ausmacht. Im Gegensatz dazu betont Illeris (2014), dass Lernen stets ein Zusammenspiel kognitiver, emotionaler und sozialer Dimensionen ist, welches auch graduelle Anpassungen oder Erweiterungen bestehender Muster ermöglicht, ohne dass notwendigerweise ein radikaler Wandel erfolgen muss. Dieses Verständnis unterstützt die Sichtweise, dass Bildungsprozesse auch ohne grundlegende Transformation stattfinden können. Zudem hob bereits Dewey (1910) in seinem Konzept des „reflexiven Denkens“ hervor, dass Bildung durch aktive, selbsttätige Auseinandersetzung mit Erfahrungen – positiven wie negativen – geprägt ist, wobei Lernen und Bildung fließend ineinander übergehen können. Dabei ist nicht jede Bildung an radikale Umbrüche gebunden, sondern umfasst auch kontinuierliche Entwicklung und Anpassung.

Ausgehend von den Konzepten von Bildung liegt ein *Bildungsprozess ohne Transformation* nicht nur dann vor, wenn bestehende Muster nach einer Prüfung

beibehalten werden, sondern auch dann, wenn in der Auseinandersetzung mit der Welt weitere Denk- und Handlungsmuster entwickelt werden, ohne dass die bestehenden Muster aufgegeben oder ersetzt werden. Wenn beispielsweise der Erwerb einer neuen Sprache erfolgt, kann der Kontakt mit neuen Grammatikformen, Satzstrukturen und Umgangsformen ein neues Bild der Welt eröffnen. Dies muss nicht zwangsläufig mit der Aufgabe bisher vorherrschender Orientierungsmuster verbunden sein. Transformatorisch wäre der Bildungsprozess jedoch, wenn im Rahmen eines Auslandsaufenthaltes die Konfrontation mit einer fremden Kultur die eigene Identität in Frage stellt und zu einer Umgestaltung des Welt- und Selbstverhältnisses führt. Diesen Gedanken folgend kennzeichnet Bildung die reflexive Einsicht in die Erweiterung der eigenen Weltansicht, während transformatorische Bildungsprozesse eine tiefgreifende Umgestaltung von Weltansichten, ausgelöst durch krisenhafte Erfahrungen, implizieren.

Eine Abgrenzung des Bildungsverständnisses zum *Lernen* besteht in der Dimension der Auseinandersetzung mit neuen Inhalten (Nohl, 2021). Werden – am Beispiel des Spracherwerbs – lediglich neue Vokabeln oder grammatikalische Regeln erlernt, würde man von Lernprozessen sprechen. Lernen und Bildung werden hier jedoch nicht als Gegensatzpaar verstanden, sondern als ineinandergreifende Prozesse, bei denen Lernen fließend in Bildung übergehen kann. Ebenso stehen Bildungsprozesse mit und ohne Transformationen in Verbindung, da Bildungsprozesse nach Krisenerfahrungen in Transformationsphasen übergehen können.

Koller (2018, S. 164 ff.) beschreibt Möglichkeiten der qualitativen, empirischen Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. Dabei verweist er darauf, „dass es bisher eher selten gelungen ist, erfolgreich vollzogene Transformationen des Welt- und Selbstverhältnisses zu rekonstruieren“ (ebd., S. 166), was er unter anderem auf den hohen theoretischen Anspruch zurückführt, den das Konzept an Bildungsprozesse formuliert, sodass sie nur in Ausnahmefällen erfüllt werden können. Laut Koller (2018) wäre über eine konzeptuelle Modifikation nachzudenken, „die Bildung nicht länger als einen eher unwahrscheinlichen Vorgang erscheinen ließe“ (S. 167). Eine solche Modifikation entspricht der in diesem Beitrag vorgeschlagenen Differenzierung zwischen Bildungsprozessen mit und ohne Transformationscharakter. Kriseninduzierte Bildungsprozesse, bei denen neue, stabile Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses entwickelt werden, sind demnach weitaus seltener und schwieriger nachzuweisen als Bildungsprozesse ohne Transformationscharakter, bei denen etablierte Muster nach erfolgter Reflexion beibehalten werden oder ein erweitertes Bild der Welt entsteht, ohne dass bestehende Muster negiert werden – was im Sinne Fichtes (1794) dennoch als Bildung gelten kann, insofern das Ich in reflektierender Selbsttätigkeit an der Erweiterung seines Weltbezugs arbeitet.

3. Krise als notwendige Voraussetzung für transformatorische Bildungsprozesse?

Als Anlass oder Auslöser für transformatorische Bildungsprozesse nennt Koller (2018, 2022; Koller & Sanders, 2022) Krisen- und Fremdheitserfahrungen, die sich entweder als negative Erfahrungen oder als Erfahrungen des Fremden verstehen lassen. Menschen werden mit Herausforderungen konfrontiert, d. h. sie stoßen auf Probleme, für deren Bewältigung die vorhandenen Figuren ihres Welt- und Selbstverhältnisses nicht ausreichen bzw. nicht geeignet sind (Koller, 2018, S. 71). Krisenerfahrungen können sowohl durch individuelle als auch gesellschaftlich bedingte Problemlagen hervorgerufen werden (ebd., S. 72). *Persönliche Krisen* umfassen riskante Lebensphasen (z. B. Übergänge im Lebenslauf, Wohnort- oder Arbeitsplatzwechsel) oder kritische Lebensereignisse (z. B. Trennung, Unfall, Krankheit oder Tod eines nahestehenden Menschen), die eine aktive Neuorientierung und Anpassung an neue Gegebenheiten erfordern (Schädler, 2022). Bildungsprozesse können auch durch *globale Krisen* (z. B. Klimakrise, Corona-Krise, Finanzkrise, humanitäre Krisen) ausgelöst werden, die Individuen direkt oder indirekt betreffen. Krisen sollten als Chance verstanden werden, da eine erfolgreiche Bewältigung eine persönliche Weiterentwicklung bedeutet (Schädler, 2022).

Koller (2018) stützt seine Ausführungen zu *Fremdheitserfahrungen* als Auslöser für transformatorische Bildungsprozesse auf das Konzept von Waldenfels (1997). Demnach ist das Fremde das, was sich einer gegebenen Ordnung entzieht. Das Fremde wird relevant, wenn es sich zeigt, in unsere Ordnung einbricht und uns in Unruhe versetzt. Kokemohr (2007, in Koller & Sanders, 2022) geht davon aus, dass Fremdheitserfahrungen insbesondere in inter- und transkulturellen Kontexten auftreten. Weiterführend verweist Waldenfels (2022) auf die Bedeutung der Auseinandersetzung von Fremdheit in sozialen Kontexten und digitalen Prozessen. Die Wirkung von Fremdheitserfahrungen ist ambivalent: Fremdheitserfahrungen können verlockend erscheinen und neue Möglichkeiten eröffnen, sie können aber auch als Bedrohung wahrgenommen werden und die eigene Identität in Frage stellen. Eine mögliche Reaktion ist die Ablehnung des Fremden, eine andere die produktive Antwort auf Fremdansprüche, indem neue, stabile Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses entstehen (Koller, 2018, S. 84). Letzteres entspricht einem transformatorischen Bildungsprozess, der im Sinne von Waldenfels (1997) als „responsives Geschehen zu begreifen [ist], das auf einen Anspruch antwortet, der vom Fremden ausgeht“ (zitiert nach Koller, 2018, S. 86).

In der Auseinandersetzung mit kritischen Anfragen an die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse diskutiert Koller (2022), ob es neben Krisen- und Fremdheitserfahrungen auch *andere Anlässe* für Transformationen gibt, etwa exploratives Neugieverhalten oder biografische Zufälle. Eine zentrale Kritik an der Fokussierung auf Krisenerfahrungen als Auslöser von Bildungsprozessen übt Nohl

(2021). Für ihn ist die Krise nichts, was bearbeitet werden müsste und im Zuge dessen zu einem Bildungsprozess führen würde. Auf Basis von Interviewanalysen erkennt Nohl (2021), dass ein Bildungsprozess häufig durch ein zufälliges Ereignis initiiert wird, auf dem zwar später eine neue Erfahrung aufbaut, das aber zunächst noch keine Relevanz für den eigenen Habitus hat. Erst nach Phasen der Erkundung und sozialen Prüfung neuer Praktiken werden im weiteren Verlauf im Zuge einer Relevanzverschiebung alte Erfahrungen und Handlungspraktiken negiert und durch neue ersetzt. Nohl (2021, S. 38) verwendet den Begriff der Krise, die alte, gewohnheitsmäßige Handlungspraktiken zu einem Ende bringt und Raum für neue Praktiken und Erfahrungen schafft. Gerade hier sehen die Autorinnen die Krise als Auslöser für Transformation, eine Sichtweise, die Nohl (2021) jedoch ablehnt.

Geht man davon aus, dass Bildungsprozesse nicht zwangsläufig transformatorisch verlaufen, erscheint es plausibel, dass Neugierverhalten (z. B. Interesse an einem Musikinstrument), biografische Zufälle (z. B. Kontakt mit einer Fremdsprache) oder Affiziertheit (etwa durch den Erhalt neuer Informationen) Bildungsprozesse anstoßen können, die im weiteren Verlauf durch krisenhafte Erfahrungen zu Transformationen führen können. Diese Auffassung stützt Kollers (2022) Annahme der Krise als Voraussetzung für transformatorische Bildungsprozesse. Transformationen erfordern Krisen, denn es ist menschlich, dass Muster nicht aufgegeben werden, solange sie sich nicht als falsch erweisen, bzw. dass sie erst dann verändert werden, wenn sie sich nicht mehr bewähren.

Obwohl Krisenerfahrungen notwendige Auslöser für Transformationen darstellen, ruft nicht jede Krise automatisch transformatorische Bildungsprozesse hervor (Koller, 2022, S. 17). Dies kann der Fall sein, wenn kein übergreifender Horizont vorhanden ist oder keine neuen Muster und Wege der Krisenbewältigung gefunden werden, etwa weil die Differenz zwischen möglichen und notwendigen Handlungspraktiken zu groß ist (Koller, 2018, S. 78). Ein *Scheitern des transformatorischen Bildungsprozesses* ist dann wahrscheinlich und die Krise kann in der Folge zu Depressionen, Rückzug, Angsterkrankungen, Sedierungspraktiken und im schlimmsten Fall zum Suizid führen.

Rucker (2019) hinterfragt kritisch, ob es sinnvoll ist, „jede Transformation (z. B. auch die Transformation hin zu einem Gewaltverbrecher) als Bildung zu begreifen“ (S. 89). Auch Reichenbach (2022, S. 109 f.) verweist auf Prozesse wie den missbräuchlichen Konsum von Rauschmitteln als mögliche Reaktion auf persönliche Krisen, denen zwar ein Wandel im Selbst- und Weltverhältnis zugrunde liegt, deren Bildungscharakter jedoch fraglich bleibt. In ähnlicher Weise kann die Hinwendung zu ideologisierten oder radikalisierten Denkmustern als tiefgreifende Transformation verstanden werden, welcher jedoch – angesichts ihrer normativ problematischen Folgen – der Bildungsbegriff nicht unreflektiert zugeschrieben werden sollte. Diese Beispiele verdeutlichen, dass Transformationen im Sinne der Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen nicht grundsätzlich als Bildungs-

prozesse zu verstehen sind. Die Autorinnen schlagen daher vor, für Veränderungen mit negativen Konsequenzen den neutraleren Begriff des *Veränderungsprozesses* zu verwenden. Diese Empfehlung steht im Einklang mit Kokemohr (2014, in Koller & Sanders, 2022), der in späteren Arbeiten den Begriff der Transformation ablehnt und stattdessen von einer Veränderung des Welt- Selbstverhältnisses spricht.

Des Weiteren wird in diesem Beitrag dafür plädiert, neben der Krisenerfahrung und der Neuheit als Merkmale transformatorischer Bildungsprozesse das Merkmal der *Reflexivität* zu ergänzen. Diese bezeichnet die Fähigkeit des Menschen, das eigene Denken und Handeln zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen sowie gesellschaftliche Phänomene in ihrer Ungewissheit und Ambivalenz wahrzunehmen (Forster, 2014, S. 589 ff.). Die Fähigkeit der Reflexivität als freie, produktive Leistung der konstruktiven Auseinandersetzung des Subjekts mit sich selbst und der Welt wird als unabdingbar für Bildungsprozesse betrachtet (Lipkina, 2021, S. 115). Reflexivität in transformatorischen Bildungsprozessen ermöglicht eine bewusste Verarbeitung krisenhafter Erfahrungen. In diesem Prozess distanzieren sich Individuen von ihren gewohnten Denk- und Handlungsmustern und etablieren im Sinne eines Entwicklungsschrittes neue Überzeugungen, Werte und Lebensmuster.

Auf der Grundlage dieser theoretischen Überlegungen wird im abschließenden Abschnitt die Ermöglichung, Begleitung und Unterstützung individueller sowie kollektiver transformatorischer Bildungsprozesse durch pädagogisches Handeln im schulischen Kontext thematisiert. Dabei liegt der Fokus insbesondere auf der Förderung einer Reflexivität der Schüler:innen.

4. Wie kann pädagogisches Handeln dazu beitragen, transformatorische Bildungsprozesse zu unterstützen?

Obwohl Transformation in den letzten zwei Jahrzehnten zunehmend zu einem Leitbegriff der internationalen Erziehungswissenschaft avanciert ist (Yacek, 2022, S. 1 f.), wurde der Frage nach spezifischen pädagogischen Handlungsmöglichkeiten bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt (Koller, 2022, S. 25). Dieses Forschungsdesiderat aufgreifend, werden im Folgenden Möglichkeiten der Förderung transformatorischer Bildungsprozesse durch Lehrkräfte im schulischen Kontext diskutiert.

Pädagogisches Handeln, das sowohl Erziehung als auch Unterricht umfasst, hat die zentrale Aufgabe, Lern- und Bildungsprozesse zu initiieren, zu begleiten und zu unterstützen. Im Hinblick auf die Förderung transformatorischer Bildungsprozesse sollten Lehrkräfte Schüler:innen einerseits in der Bewältigung persönlicher Krisen begleiten und andererseits für globale Krisen sensibilisieren sowie auf mögliche zukünftige Herausforderungen vorbereiten. Die Unterstützung im *Umgang mit persönlichen Krisen* basiert auf einer stabilen Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung und erfordert eine gemeinsame Reflexion von Erlebnissen und Gefühlszuständen. Zudem sollten die Schüler:innen in ihrer Fähigkeit zum selbstbestimmten und

verantwortungsbewussten Handeln gefördert werden. Eine erfolgreiche Bewältigung von Krisensituationen ist eng mit einer gelungenen Persönlichkeitsbildung verbunden (Schädler, 2022), die ihrerseits die Grundlage für die Generierung und Neuorientierung von Wissen sowie die Entwicklung einer umfassenden Handlungsfähigkeit bildet (Graupe & Bäuerle, 2023).

Eine Schule, die sich auf die Gestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft konzentriert, versteht ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag darin, Schüler:innen *auf gegenwärtige sowie mögliche zukünftige globale Herausforderungen vorzubereiten* (Dixon-Declève et al., 2023). Doch wie kann die nachwachsende Generation für eine Zukunft befähigt werden, die heute noch unbekannt ist? Die bloße Vermittlung von Wissensinhalten im traditionellen schulischen Fachunterricht wird kaum ausreichen (Nohl, 2021). Stattdessen bietet sich die Möglichkeit, Schüler:innen im Erwerb von Fähigkeiten und in der Entwicklung von Haltungen zu unterstützen, die sie benötigen, um globale Krisen bewältigen und neue Formen des Denkens und Handelns etablieren zu können (Slavich & Zimbardo, 2012). Dies inkludiert die Förderung von Reflexionsfähigkeit, selbständiger Urteilsbildung und moralischer Entscheidungsfähigkeit (Budde, 2019; Fend, 2008; Wals, 2024). Darüber hinaus ist eine kritische Auseinandersetzung mit vielfältigen Wertefragen in multi-kulturellen, pluralistischen und liberalen Gesellschaften erforderlich. Dies umfasst etwa die Spannungen zwischen individuellen Freiheitsrechten und gemeinschaftlichen Normen, Fragen der kulturellen Identität und Integration sowie ethische Herausforderungen, die aus divergierenden moralischen Überzeugungen und gesellschaftlichen Leitbildern resultieren (Koller, 2022; Mikhail, 2022; United Nations, 2022; Wenzl, 2023).

Die Fragestellung, welchen Beitrag Pädagog:innen leisten können, um sicherzustellen, dass Krisen- und Fremdheitserfahrungen reflektiert werden und Anlass für Transformationen darstellen und nicht zu einer bloßen Restabilisierung der bestehenden Welt- und Selbstverhältnisse führen (Koller, 2022, S. 24), wird in diesem Beitrag mit der Notwendigkeit beantwortet, *Offenheit für neue Erfahrungen* zu fördern, eine *kritische Reflexion bestehender Denk- und Handlungsmuster* anzuregen und eine *Veränderungsbereitschaft* bei Schüler:innen zu wecken. Die Förderung von Offenheit für Neues im schulischen Kontext kann durch die Konfrontation von Schüler:innen mit neuen Themen, unbekanntem Denkweisen, kontroversen Meinungen oder aufgezeigten Handlungsalternativen erreicht werden. Dieser Ansatz entspricht dem hegelianischen Prinzip der These-Antithese-Synthese, bei dem der Konflikt zwischen bestehenden und neuen Perspektiven letztlich zu einer höheren Form der Erkenntnis führt. So wie Hegel (1986) die Wahrheit als einen dynamischen Prozess begreift, der sich aus der Dialektik von Widersprüchen entwickelt, können auch Schüler:innen durch die Auseinandersetzung mit gegensätzlichen Sichtweisen und Handlungen zu einer weiterentwickelten Wahrheitsauffassung gelangen. In diesem Zusammenhang übernehmen Lehrkräfte

nicht nur die Rolle von Unterstützer:innen in Krisensituationen, sondern fungieren in gewissem Maße auch als Kriseninitiator:innen (Helsper, 2020, S. 180).

Eine konzeptionelle Orientierung, um transformatorische Bildungsprozesse durch *pädagogisches Handeln auf unterschiedlichen Ebenen* zu unterstützen, bietet das bereits vorgestellte Modell der Drei Horizonte (Sharpe et al., 2016; siehe Abschnitt 1.2 in diesem Beitrag):

Im ersten Horizont (H1) steht die *Reflexion aktueller dominanter Routinen und impliziter Annahmen* im Mittelpunkt. Für die schulische Erziehung und den Unterricht bedeutet dies, Lernende zur kritischen Auseinandersetzung mit ihren gewohnten Deutungsmustern zu befähigen. Aus praxeologischer Perspektive zeigen sich Routinen dabei nicht primär als bewusst abrufbares Wissen, sondern als körperlich verankerte, habitualisierte Handlungsweisen, die in konkreten Situationen meist unreflektiert wirksam werden (Reckwitz, 2016). Gerade in schulischen Settings, in denen pädagogische Interaktionen durch situative Wiederholung strukturiert sind, ist die Sichtbarmachung dieser impliziten Ordnungen zentral. Das Ziel besteht darin, blinde Flecken aufzudecken, etwa in Bezug auf implizite Zuschreibungen, Handlungsschemata oder klassifikatorische Ordnungen. Beispielhaft ist hierfür die gezielte Fallarbeit, die mit kontrastierenden Perspektiven oder normativen Dilemmata arbeitet. Sie trägt zur Destabilisierung tradierter Deutungsmuster bei. Besonders bedeutsam erweisen sich dabei VaKE („Values and Knowledge Education“)-Settings nach Weinberger, Patry und Weyringer (2008), welche die gemeinsame Bearbeitung moralischer Dilemmata mit sachbezogenem Wissen verbinden. Durch die argumentative Auseinandersetzung in der Gruppe (kollektive Transformationsprozesse) werden nicht nur implizite Wertorientierungen sichtbar gemacht, sondern es werden auch reflexive Denkprozesse angestoßen, die habitualisierte Handlungsrountinen infrage stellen. Solche Verfahren eröffnen reflexive Räume, in denen Routinen nicht nur beschrieben, sondern auch irritiert und perspektivisch verändert werden können. So wird pädagogische Irritation als gezielt gestalteter Lernanlass erfahrbar – ein zentraler Aspekt des ersten Horizonts im Transformationsprozess.

Der zweite Horizont (H2) beschreibt eine Übergangsphase, die durch Ambivalenz, Unsicherheit und Suchbewegungen gekennzeichnet ist. Pädagogisches Handeln kann hier unterstützend wirken, indem es *Experimentierfelder eröffnet* – etwa durch projektbasiertes Lernen, Design Thinking oder szenarienbasierte Planspiele. Die Lernenden werden ermutigt, neue Handlungsmöglichkeiten zu erproben, ohne dass sofortige Stabilität erwartet wird. Gleichzeitig bedarf es einer Begleitung im Umgang mit Spannungen und Zweifeln, was eine entsprechende Professionalität seitens der unterrichtenden Lehrkräfte im Umgang mit Antinomien voraussetzt (Helsper, 2004, 2022; Slavich & Zimbardo, 2012; Wenger, 1998). In diesem Zusammenhang ist auch die soziologische Perspektive von El-Mafaalani (2018) erkenntnisreich, der betont, dass gelingende Transformationsprozesse mit

einem Zuwachs an Widersprüchen, Konflikten und Aushandlungen einhergehen. Transformation – sei es gesellschaftlich oder individuell – zeigt sich demnach nicht in Harmonie, sondern in der produktiven Bewältigung von Dissonanz. Für pädagogisches Handeln bedeutet dies, Lernende durch Spannungen zu begleiten, beispielsweise durch Diskussionsräume, moderierte Konfliktformate oder dialogisch angelegte Unterrichtssettings.

Der dritte Horizont (H₃) fokussiert auf die *Integration und Stabilisierung neu gewonnener Perspektiven*. Hier zeigt sich die Notwendigkeit nachhaltiger pädagogischer Strukturen, die neue Praktiken nicht nur tolerieren, sondern aktiv fördern. Dies kann etwa durch curriculare Anpassungen geschehen, welche transformierte Weltzugänge als selbstverständlichen Bestandteil des Lernens verankern. Auch die Sichtbarkeit von Vorbildern, die neue Handlungsmuster verkörpern, sowie kontinuierliche Reflexionsprozesse – beispielsweise in Form von Portfolios – unterstützen eine längerfristige Verfestigung.

Insgesamt zeigt sich, dass die aufeinander abgestimmte Förderung der drei Horizonte einen strukturierten Rahmen für die Begleitung transformatorischer Bildungsprozesse bietet. Pädagogisches Handeln bewegt sich dabei stets im Spannungsfeld zwischen Irritation, Unterstützung und Institutionalisierung – ein Prozess, der nicht linear, sondern zirkulär und reflexiv gedacht werden muss.

5. Fazit

Mit dem vorliegenden Beitrag sollte das Konzept transformatorischer Bildungsprozesse im Anschluss an Koller (2018, 2022) sowohl gewürdigt als auch weitergedacht werden. Die *zentralen Erkenntnisse* lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Es wird eine Unterscheidung zwischen Bildungsprozessen mit und ohne transformatorischen Charakter vorgenommen. Während Bildungsprozesse ohne Transformation vor allem eine Erweiterung oder reflektierte Beibehaltung bestehender Muster bewirken, kennzeichnen transformatorische Bildungsprozesse eine grundlegende Umstrukturierung des subjektiven Selbstverständnisses und der Weltsicht.
- Transformatorische Bildungsprozesse sind mit krisenhaften oder irritierenden Erfahrungen verbunden, die als Auslöser für eine tiefgreifende Neuorientierung dienen. Dabei ist zu betonen, dass nicht jede Krise automatisch zu einer solchen Transformation führt. Eine erfolgreiche Krisenbewältigung hängt maßgeblich davon ab, ob die Krise reflektiert, verarbeitet und in die eigene Biografie integriert wird.
- Transformationen umfassen Veränderungen, die eine grundlegende Neuorganisation von Wahrnehmungen, Einstellungen und Verhaltensweisen beinhalten. Nicht jede Veränderung ist in diesem Sinne als Bildung zu begreifen. Nicht reflektierte oder inhaltlich nicht sinnvoll gestaltete Veränderungen, die bei-

spielsweise schädliche Verhaltensmuster ausbilden, sollten eher als allgemeine „Veränderungsprozesse“ bezeichnet werden.

- Als drittes konstitutives Merkmal transformatorischer Bildungsprozesse wird neben der Krise und der Neuheit die Reflexivität hinzugefügt. Reflexivität bezeichnet dabei die bewusste und kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen und Denkmustern. Dies ermöglicht eine konstruktive Verarbeitung der Krise und stellt somit ein zentrales Bildungsziel dar.
- Die Bewältigung von Krisen und Herausforderungen kann durch pädagogisches Handeln in der Schule maßgeblich unterstützt werden. Das Ziel einer Erziehung, die transformatorische Bildungsprozesse fördert, liegt in der Herausbildung offener, eigenständiger, stabiler, anpassungsfähiger, flexibler, kooperativer, kreativer, kritischer und reflexiv denkender Identitäten.

Diese zentralen Schlussfolgerungen geben Anlass zu *weiteren Fragestellungen*, deren vertiefte Ergründung Gegenstand zukünftiger Forschung sein sollte. Von besonderem Interesse ist die Frage, ab welchem Punkt eine Erweiterung des eigenen geistigen Horizontes in solch einem Ausmaß gegeben ist, dass ein Veränderungsprozess ausgelöst wird und ein Abstandnehmen zu bisherigen Orientierungsmustern erfolgt. Der Übergang von persönlicher Weiterentwicklung zu einer grundlegenden Veränderung ist dabei als fließend zu verstehen. In diesem Sinne verweist auch Koller (2022) darauf, dass „Bildung ja weniger in dem abgeschlossenen Vorgang der Ersetzung eines etablierten durch ein neues Welt- und Selbstverhältnis [besteht] als vielmehr in einem unabschließbaren Prozess der Infragestellung oder Verflüssigung bestehender Ordnungen und eines Anderswerdens mit offenem Ausgang“ (S. 167). Mit der These, dass Bildungsprozesse nicht zwangsläufig transformatorischen Charakter haben müssen, wollen die Autorinnen keine grundsätzliche Modifikation der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse vornehmen, sondern eine wissenschaftliche Diskussion anstoßen, die eine solche Modifikation möglicherweise in Betracht zieht. Dafür sind auch umfangreiche empirische Untersuchungen erforderlich, die Bildungsprozesse mit und ohne Transformationscharakter differenziert betrachten. Beispielsweise könnte die Analyse autobiografischer Erzählungen Aufschluss darüber geben, inwiefern Welt- und Selbstverhältnisse in Bildungsprozessen neu gestaltet oder aber bestätigt werden.

Literatur

- Buck, G. (1981). *Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre*. München: Fink.
- Budde, J. (2019). Transformationen der modernen Schule in einer postmodernen Gesellschaft. In K. Walgenbach (Hrsg.), *Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre* (S. 179–210). Frankfurt: Campus.

- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath and Company. <https://doi.org/10.1037/10903-000>
- Dixson-Declève, S. et al. (2023). *Transformational education in poly-crisis* (Publications Office of the European Union). <https://data.europa.eu/doi/10.2777/98947>
- El-Mafaalani, A. (2020). *Das Integrationsparadox: Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt* (aktualisierte und erweiterte Neuauflage). Frankfurt: Kiepenheuer & Witsch.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie von Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fichte, J.G. (1794/1997). *Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre* (4. Aufl.). Hamburg: Meiner.
- Forster, E. (2014). Reflexivität. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 589–597). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18970-3_54
- Graupe, S. & Bäuerle, L. (2023). Die Spirale transformativen Lernens. In M.-A. Heidelmann, V. Storozenko & S. Wieners (Hrsg.), *Forschungsdiskurs und Etablierungsprozess der Organisationspädagogik. Theorien, Methodologien und Methodiken im pluralen Diskurs einer erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin* (S. 223–241). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40997-5_15
- Hegel, G.W.F. (1986). *Phänomenologie des Geistes*. Berlin: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 179–187). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838554730>
- Helsper, W. (2022). Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturtheoretische Perspektiven. In I. Mammes & C. Rotter, (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 53–72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:24619>
- Horstkemper, M. & Tillmann, K.-J. (2016). *Sozialisation und Erziehung in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838545370>
- Illeris, K. (2014). Transformative learning and identity. *Journal of Transformative Education* 12(2), 148–163. <https://doi.org/10.1177/1541344614548423>

- Koenig, O. (2022). Inklusion und Transformation in Organisationen: Grundlegungsversuche eines Transformativen Inklusionsmanagements. In O. Koenig (Hrsg.), *Inklusion und Transformation in Organisationen* (S. 19–37). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5978>
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2., aktualisierte Aufl.). Kohlhammer: Stuttgart. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-042796-9>
- Koller, H.-C. (2022). Bildung als Transformation? Zur Diskussion um die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In D. Yacek (Hrsg.), *Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs* (S. 11–27). Berlin: J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64829-2>
- Koller, H.-C. & Sanders, O. (Hrsg.). (2022). *Rainer Kokemohrs »Der Bildungsprozess« und sechs Antwortversuche*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839458532>
- Kollmorgen, R., Merkel, W. & Wagener, H.-J. (2015). Transformation und Transformationsforschung: Zur Einführung. In R. Kollmorgen, W. Merkel & H.-J. Wagener (Hrsg.), *Handbuch Transformationsforschung* (S. 11–27). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05348-2>
- Laros, A. (2017). Disorienting dilemmas as a catalyst for transformative learning. In A. Laros, T. Fuhr & E. W. Taylor (Eds.) *Transformative learning meets Bildung. International issues in adult education* (pp. 85–95). Rotterdam: SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-797-9_7
- Lipkina, J. (2021). Bildung und Transformation ‚anders denken‘. Über die Bedeutung positiver Erfahrungen für Bildungsprozesse im Anschluss an Charles Taylor. *Zeitschrift für Pädagogik* 67(1), 102–119. <https://doi.org/10.3262/ZP2101102>
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Mikhail, T. (Hrsg.). (2022). *Werterziehung: Grundlagen und Handlungsorientierungen*. Berlin: Peter Lang.
- Nohl, A.-M. (2021). Kompetenz oder Bildung? Zum Zusammenhang von Lernen und Habitustransformation. In W. Baros & M. Sailer (Hrsg.), *Bildung und Kompetenz in Konkurrenz?* (S. 31–44). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34618-8>
- Reckwitz, A. (2016). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie* 32(4), 282–301.

- Reichenbach, R. (2022). „Wo die Dinge beginnen...“ In D. Yacek (Hrsg.), *Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs* (S. 101–122). Berlin: J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64829-2>
- Rucker, T. (2019). Bildung. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 84–89). Berlin: J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04745-8_11
- Schädler, J. (2022). Stellvertretung in ‚Mitarbeiter-Scripts‘ und Risikomanagement in der Behindertenhilfe. In O. Koenig (Hrsg.), *Inklusion und Transformation in Organisationen* (S. 166–181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5978>
- Sharpe, B., Hodgson, A., Leicester, G., Lyon, A. & Fazey, I. (2016). Three horizons: A pathways practice for transformation. *Ecology and Society*, 21(2). <http://dx.doi.org/10.5751/ES-08388-210247>
- Slavich, G. M. & Zimbardo, P. G. (2012). Transformational teaching: Theoretical underpinnings, basic principles, and core methods. *Educational Psychology Review*, 24(4), 569–608. <https://doi.org/10.1007/s10648-012-9199-6>
- United Nations. (2022). *Transforming education: An urgent political imperative for our collective future*. Retrieved from <https://www.un.org/en/transforming-education-summit/sg-vision-statement>
- Waldenfels, B. (1997). *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2022). *Globalität, Lokalität, Digitalität: Herausforderungen der Phänomenologie*. Berlin: Suhrkamp.
- Wals, A. (2024, Oktober). *A whole university approach to creating hopeful futures in times of urgency*. Beitrag präsentiert am internationalen Symposium „Transformative Bildung an Schulen und Hochschulen. Potenziale – Gelingensbedingungen – Handlungsstrategien“. Pädagogische Hochschule Salzburg.
- Weinberger, A., Patry, J.-L. & Weyringer, S. (2008). *Das Unterrichtsmodell VaKE: Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Wenzl, T. (2023). Öffentlichkeit, Einheitlichkeit, Prinzipienhaftigkeit. Der Beitrag der schulischen Erziehung zur Grundlegung einer „organischen Solidarität“. In A. Schierbaum, R. Oliveras & J. F. Bossek (Hrsg.), *Erziehung, quo vadis? Entwicklungen und Kontroversen in der Erziehungsforschung* (S. 201–213). Weinheim: Beltz.
- Yacek, D. (2022). Die transformative Wende in der Erziehungswissenschaft. Eine Einleitung in den Themenkomplex ‚Bildung und Transformation‘. In D. Yacek (Hrsg.), *Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs* (S. 1–8). Berlin: J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64829-2>

Studentische Partizipation am Beispiel des kreativen Service-Learnings am Urban Diversity Education Campus der Pädagogischen Hochschule Wien

Zwischen Raumgestalt und Raumgestaltung, Raumbezeichnung und Raumverwaltung

Anastasiya Savran^a, Rolf Laven^a, Hendrik Renneberg^b, Wolfgang Weinlich^a

^aPädagogische Hochschule Wien, ^bUniversität zu Köln
anastasiya.savran@phwien.ac.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-01-09>

EINGEREICHT 02 MAR 2025

ÜBERARBEITET 17 JUN 2025

ANGENOMMEN 24 JUN 2025

Mit dem neuen Forschungs- und Lehrschwerpunkt beziehungsweise dem Lern- und Erlebnisansatz *Urban Diversity Education* (UDE) ebnet die Pädagogische Hochschule Wien die Zusammenarbeit von Lehrenden und Lernenden. Das Vorhaben, gemeinsam zu gestalten, die Teilhabe an der Gestaltung und Veränderung der Umgebung, die Öffnung diverser Institutionen sowie deren interdisziplinäre Kollaborationen sind langfristige Ziele, welche Diversität in der Gesellschaft hervorheben und zelebrieren. Eine dieser wesentlichen Säulen eines kollaborativen Partizipationsansatzes ist das Service-Learning, auch bekannt unter dem Begriff Third Mission. Im Hochschul- und Universitätsbereich geht es dabei unter anderem um die studentische Partizipation beziehungsweise um Befähigung sowie das Empowerment der Lernenden und Lehrenden. Die dafür notwendigen Know-hows, Ressourcen, Tools und Netzwerke greifen die Autor:innen dieses Beitrages auf und zeigen dabei Beispiele aus aktuellen Forschungsprojekten sowie konkrete Praxisumsetzungen mit Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Wien.

SCHLÜSSELWÖRTER: kreatives Service-Learning, Kunst und Gestaltung,
studentische Partizipation

1. Einleitung

Durch Eigeninitiative Raum und Ressourcen für Veränderungen zu beanspruchen, diese zu nutzen und mitzugestalten, setzt Wahrnehmung, Reflexion sowie eine gewisse Wertehaltung voraus. Die Entwicklung eines sozialen Bewusstseins ist dafür ausschlaggebend. Die Pädagogische Hochschule Wien zielt mit ihrer neuen programmatischen Schwerpunktsetzung *Urban Diversity Education* in Lehre, Forschung und Praxis auf solch ein diversitätsschätzendes und -förderndes

Miteinander. Die Vielfalt an Sprachen, sozialen Milieus, Traditionen, Religionen sowie ihre gegenseitige Prägung zeigen die Notwendigkeit auf, die einzelnen Bedürfnisse in der Heterogenität zu erkennen, zu benennen und langfristig die Menschen zu einer gemeinsamen Gestaltung ihrer Umgebung zu befähigen. Dieser Beitrag greift diese Ansprüche auf und stellt durch ein aktuell stattfindendes Forschungsprojekt die Methode des Service-Learnings vor. Service-Learning bezweckt eine Sensibilisierung, ein Bewusstsein sowie Engagement von Studierenden und Lehrenden durch Gemeinschaftsprojekte. Langfristiges Ziel ist es zudem, Situationen im Sinne einer *Third Mission*, also einem freiwilligen Dienst für die Gesellschaft, zu initiieren und die Teilnehmenden durch Ressourcen, Tools und (methodisches) Wissen zur Umsetzung zur befähigen. Dabei zeigen die Autor:innen dieses Beitrages theoretisch sowie praktisch mit Studierenden des Lehramts der Primarstufe Projektergebnisse auf, die im Zuge von Lehrveranstaltungen im Schwerpunkt *Kunst und Gestaltung* entstanden sind. Internationale Literatur hebt zahlreiche Vorteile von Service-Learning-Projekten, beispielsweise das Befürworten von Ambiguität und Ambivalenz beziehungsweise ein gemeinsames Verantwortungsgefühl, hervor (Blatt-Gross, 2023; Steed-Vamos, Laven & Singh, 2022; Weinlich & Laven, 2020; Vella & Pulè, 2022). Dieser Beitrag geht der theoretischen Frage (sowie deren praktischer Umsetzung) nach: Wie beeinflusst künstlerisch-gestütztes Service-Learning die studentische Partizipation bei der Raumgestaltung an Hochschulen im Kontext von Urban Diversity Education?

Zunächst werden wichtige Begriffe, insbesondere *Service-Learning* und *Urban Diversity Education*, prägnant definiert. Durch künstlerisch-gestalterische Projekte mit Studierenden werden dabei Schnittstellen aufgezeigt und diese theoretisch untermauert. Außerdem werden zwei konkrete Praxisbeispiele vorgestellt, welche die Raumgestaltung im Innenbereich und Außenraum am Campusgelände der Pädagogischen Hochschule Wien durch Initiative von Studierenden verändern und langfristig zu einem inklusiven Umfeld umwandeln. Abgerundet wird dieser Beitrag mit einem kritischen Ausblick auf struktureller Ebene, um langfristig studentische Partizipation als Lehr- und Lernmethode anzuerkennen und vermehrt im Universitäts- und Hochschulbereich zu verankern.

2. Service-Learning

Service-Learning ist ein Konzept, das die Beteiligten in den Mittelpunkt rückt und eine aktive Teilnahme in Form eines Dienstes an der Gemeinschaft beziehungsweise Gesellschaft beinhaltet (Weinlich & Laven, 2020; Asrar et al., 2022). Langfristig besteht das Ziel von Service-Learning darin, die soziale Verantwortung zu stärken, Vielfalt wahrzunehmen und durch zivile und gemeinnützige Dienste zur Mitbestimmung und Mitgestaltung zu befähigen. Dies beinhaltet beispielsweise eine gemeinsame Raumgestaltung, das Öffnen von Institutionen für das Umfeld

beziehungsweise diverse öffentliche und inklusive Angebote. Durch Engagement und praktische Tätigkeiten sollen intrinsische Motivation beziehungsweise persönliche Stärken genutzt werden, um in Kooperation mit anderen für die Gemeinschaft partizipatorisch einen Mehrwert zu stiften (Laven et al., 2022).

2.1 Service-Learning als pädagogische Methode im Bildungsbereich

Service-Learning als pädagogische Methode ist facettenreich und vielfältig: Sowohl im analogen als auch im digitalen Raum werden Lernende gruppenspezifisch und/oder gesamtgesellschaftlich aufgefordert, ziviles Engagement zu stärken und einen Beitrag zu leisten (Laven, 2022). Als pädagogischer Lern- und Erfahrungsansatz werden dabei zahlreiche personelle und soziale Kompetenzen gefördert, eine institutions- und fachübergreifende Vernetzung beziehungsweise das Gestalten oder Verbessern bestehender Konzepte, Ressourcen, Räumlichkeiten beziehungsweise innovativer Entwicklung bezweckt (Weinlich & Laven, 2020). Aktuell ist Service-Learning in Österreich curricular nur in Ansätzen verankert, häufig in Verknüpfung mit *Sozialem Lernen*, *Werte Vermittlung* und *Politischer Bildung*. Der OECD-Lernkompass führt beispielsweise Ansätze des Service-Learnings beziehungsweise eines sozialen Bewusstseins mit den Begriffen *staatsbürgerliches Engagement* und *student-agency* zusammen (Aschenbach, 2023 S.14). Im Primarstufencurriculum werden Begriffe wie *Interkulturelles Lernen* sowie *Friedens-* und *Werte Vermittlung* angeführt. Eine präzise Definition beziehungsweise Verankerung ist jedoch nicht festgelegt.

2.2 Service-Learning und studentische Partizipation an der Pädagogischen Hochschule

Ziviles Engagement, im unmittelbaren wie im breiteren Kontext, ist diversitätsschätzend und bietet enormes Potential, Vielfalt zu erkennen und zu nutzen. Gemeinschaftliche Tätigkeiten beziehungsweise Innovation und Optimierung als Mehrwert fördern kritisches und reflexives Denken, befürworten Heterogenität und regen zur Teilnahme sowie Gestaltung an (Soto-González, Rodríguez-López & Renovell-Rico, 2023). Schon John Dewey (1913) plädierte dafür, Bildungsinstitutionen als einen Ort einer aktiven Gemeinschaft (*active communities*) zu sehen. Die Schulgemeinschaft sollte dabei Werte und Interessen sichtbar machen und eine Identifizierung mit der (Schul)Umgebung als aktiv gestaltende Mitglieder transformieren. Dies sei die Basis für das Ausleben der Demokratie und aktiver Partizipation, die wiederum im aktuellen Bildungsdiskurs auch unter dem Terminus *Citizenship* häufig zusammengefasst werden. Allgemein nimmt in Europa der Ruf nach Service-Learning-Methoden zu. Dies wird unter anderem damit begründet, dass Wissen nicht nur erworben, sondern angewandt und realisiert bzw. verkörpert werden soll (Ribeiro & Paz-Lourido, 2021). Inmitten der Covid-19-Pandemie startete an der Päd-

agogischen Hochschule Wien das internationale Forschungsprojekt SLIDE (Service-Learning, Inclusion, Diversity, Digital Empowerment). Es entstand unter anderem ein internationales Manifesto, das Service-Learning wie folgt zusammenfasst:



ABB. 1 Service-Learning-Modell basierend auf dem SLIDE-Manifesto 2022.

Eigene Darstellung. Erstellt mit napkin.ai

Die Schnittmenge zwischen praktischer Erfahrung, zivilem Engagement und dem akademischen Studium in Abbildung 1 ist durch Service-Learning in Form von *community-service*, also einem Dienst an der Gemeinschaft, effektiv realisierbar. Die Pädagogische Hochschule Wien intensivierte vor allem in der Covid-19-Pandemie Service-Learning als eine solche Lehr- und Lernmethode. Im ersten Durchlauf eines Forschungsprojekts namens SLUSIK (Service Learning Upscaling Social Inclusion for Kids) waren die Studierenden gefordert, zusätzlich ihre digitalen Fähigkeiten und Recherchekompetenzen zu verbessern (Digital Empowerment). Unter anderem wurden mit Studierenden im Zuge von Lehrveranstaltungen in Kunst und Gestaltung – neben der theoretischen Auseinandersetzung in Verknüpfung mit gestalterischem Tun – Konzepte für einen Dienst für die Gemeinschaft durch digitale Recherche entwickelt. So schloss eine Studierende beispielsweise eine Brieffreundschaft zwischen einem Senior:innenheim und ihrer Volksschulklasse. Eine weitere Studierende entwickelte und gestaltete Sensorik-Matten für Kinder mit besonderen Bedürfnissen und spendete diese Matten (weitere Beispiele im Appendix).

3. Urban Diversity Education: Schwerpunktsetzung der PH Wien

Bildungsinstitutionen verkörpern Vielfalt (Herzog-Punzenberger, 2017; IMST, 2014). Sie sollen eine förderliche Lern- und Entfaltungsumgebung bieten, dienen der Gesellschaft als Vorbild und führen Menschen zu neuen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsansätzen. Ein entsprechender Umgang mit Diversität, der Unterschiede und Vielfalt als Ressource nutzt, macht die Bedürfnisse anderer Individuen sichtbar und entwickelt ein Verantwortungsgefühl in der Gruppe beziehungsweise in der Gemeinschaft. Dies ist zudem die Basis für demokratisches und solidarisches Handeln (Novotny, 2020). Die neue Schwerpunktsetzung der Pädagogischen Hochschule Wien, *Urban Diversity Education*, zielt sowohl in der Forschung als auch in der Praxis darauf ab, die vorab gelisteten Kompetenzen zu ermöglichen. Ein starker Fokus liegt dabei auf der sozialen Gerechtigkeit und der damit verbundenen Persönlichkeitsentwicklung eines jeden Individuums (Herzog-Punzenberger, 2017). Als eine wesentliche Grundlage dient dabei das Diversitätsrad, das die vielschichtigen Dimensionen des menschlichen Individuationsprozesses aufzeigt:

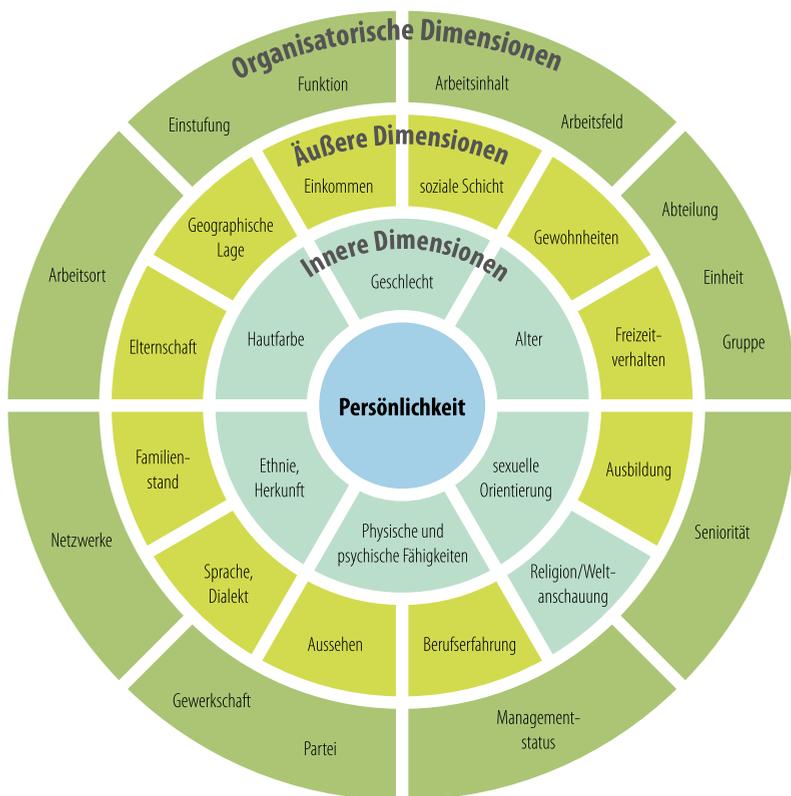


ABB. 2 Dimensionen des Diversitätsrads (IMST, 2018, S. 21, zit. n. Gardenswartz & Rowe, 2003)

Die sogenannte Innere Dimension des Diversitätsrads beinhaltet Faktoren, auf die das Individuum selbst keinen Einfluss hat, beispielsweise das Geschlecht, die Hautfarbe oder das Alter. Die Äußere Dimension ist stark von unserem Umfeld, in dem wir aufwachsen und leben, geprägt. Hier stehen die Religion, die Ausbildung, der Familienstand, das Einkommen oder auch die eigenen Gewohnheiten in einem Zusammenhang. Schließlich wird das Individuum von der *Organisationalen Dimension* geprägt. Auf diese hat es zwar bedingt Einfluss, in seiner Bildungslaufbahn ist jedoch jene Dimension häufig als ein Resultat der beiden ersteren Dimensionenbereiche zu definieren. Beispiele dafür sind die Funktion und Einstufung oder der Arbeitsort beziehungsweise die Gruppenzugehörigkeit des Individuums (IMST, 2014 & IMST, 2012).

Das Zusammenspiel und die Verwobenheit der beschriebenen Dimensionen bei einem Individuum, auch Intersektionalität der genannt, stellt folglich das Bildungssystem vor die Aufgabe, Schule so zu gestalten, dass sie die unterschiedlichsten Minderheiten- und Mehrheitsgruppen fördert und ihnen gerecht wird, ihre jeweilige Stärken hervorbringt und sie mit dem dafür notwendigen Wissen, Fähigkeiten und Tools ausstattet. Außerdem ist festzuhalten, dass der Urban-Diversity-Education-Ansatz (UDE-Ansatz) intensiv das eigene Reflexionsvermögen, das Überdenken von Vorurteilen sowie das Werten anderer Gruppen und Zugehörigkeiten inkludiert (IMST 2014 & IMST, 2012). Seit 2023 wird an der Pädagogischen Hochschule Wien in Lehre, Forschung und Schulpraxis an UDE-Konzepten gearbeitet; neben der Gründung und dem Ausbau des schwerpunktmäßigen UDE-Instituts wurde UDE zudem in allen Institutionsbereichen übergreifend verankert. Das wesentliche Ziel in der Hochschullehre besteht darin, angehende Lehrpersonen für sprachliche, religiöse, politische und zahlreiche weitere Dimensionen eines jeden Individuums zu sensibilisieren, Unterschiede anzuerkennen und gleichzeitig Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten und diese als eine wertvolle Ressource im Bildungsweg der Lernenden zu nutzen.

Das Bewusstwerden der komplexen Intersektionalität jedes Menschen ist einer der ersten Schritte für eine diversitätsschätzende Einstellung (Herzog-Punzenberger, 2017). Dabei bietet die Methode des Service-Learnings jene Möglichkeit, unterschiedliche Bedürfnisse und Zustände sichtbar zu machen, zu reflektieren und gegebenenfalls einzugreifen und zu verändern. Daraus resultiert, dass es im Bildungswesen neben einer gelungenen interdisziplinären Didaktik eines universellen Ansatzes in Lehre und Praxis, der inklusiv und diversitätsschätzend ist, bedarf. Hier wird das Potential einer nachhaltigen Kunstpädagogik ersichtlich, auf die im nächsten Kapitel genauer eingegangen wird.

4. Service-Learning durch und mit Kunst und Gestaltung

Diversität bringt Herausforderungen mit sich; das Aushalten von Ambiguität, Ambivalenz sowie das Herausbilden von Resilienz sind im Bildungswesen gefragt denn je (Herzog-Punzenberger, 2017). In Verbindung mit der Service-Learning-Methode bietet sich vor allem das Unterrichtsfach Kunst und Gestaltung an, die notwendigen personellen sowie sozialen Fähigkeiten zu stimulieren und zu reflektieren. Gestalterisches Tun verkörpert auf symbolischer Ebene bewusste und unbewusste Vorgänge. Des Weiteren kann es Kritik ausdrücken und Verbundenheit, Affekte sowie Wahrnehmungen zum Ausdruck bringen (Vella et al., 2022). Durch einen symbolischen und repräsentativen Charakter fällt es leichter, Unterschiede zu benennen und auszuhalten (Blatt-Gross, 2023). Schließlich werden im Unterrichtsfach Kunst und Gestaltung und allgemein beim gestalterischen Tun Imagination und Innovationskompetenz angeregt (Vella et al., 2022). Dieses Zusammenspiel von Selbsta Ausdruck, Vielfalt im gestalterischen Tun beziehungsweise Kommunikation hebt Laven (2015) als förderndes und inklusives Lernsetting hervor und fasst dieses folgendermaßen zusammen:

Im gestalterischen Tun offenbaren sich kaum Sprachdifferenzen. Es präsentieren sich vordergründig weder gesellschaftliche noch religiöse Unterschiede. Insbesondere die verstandesmäßigen Fähigkeiten bilden sich nur rudimentär in den gestalteten Resultaten ab. Ein Werk, zum Beispiel Bild, ist eine allgemeingültig lesbare Kommunikationsform, die Gestaltgebung ist weitgehend unabhängig von Abstammung und familiärer Prägung. (Laven, 2015, S. 159)

Das gestalterische Tun, die Imagination und die Realisierung mittels Service-Learning bieten eine anwendungsorientierte, unmittelbare und auf Augenhöhe stattfindende Methodik sowie verschränkte Didaktik – zentrale Elemente der Urban Diversity Education. Gemeinschaftliche Projekte fördern die soziale Integration und Vielfalt, sie lassen Mehrdeutigkeiten im Schaffensprozess beziehungsweise im Gemeinschaftswerk zu und schulen langfristig auch die Resilienzfähigkeit (Steed-Vamos et al., 2023; Vella et al., 2022). Die Wahrnehmung, die Reflexion und die Kommunikation sind ebenso gefragt wie das Wissen, die eigenen Fähigkeiten, Haltungen und Einstellungen (Blatt-Gross, 2023).

4.1 Service-Learning an der Pädagogischen Hochschule Wien

Im Wintersemester 2023/2024 beziehungsweise im Sommersemester 2024 erstellten Studierende des Lehramts für die Primarstufe im Zuge der Lehrveranstaltung *Space Studies* nach einem theoretischen Input zu Service-Learning und dem Forschungsprojekt SLUSIK und SLIDE ihre Visionen von Raumgestaltung an der

Pädagogischen Hochschule Wien (siehe Appendix). Zur Ideengenerierung wurde dabei das interaktive Kartenspiel *Shifting Perspectives* von Wolfgang Weinlich herangezogen, das im Zuge des SLIDE-Projekts im Jahr 2022 entstanden war und durch anregende Kreativitätstechniken und unkonventionelle Fragen und Tätigkeiten zu Perspektivenwechsel und Ideengenerierung verhilft, wie folgende Abbildung exemplarisch verdeutlicht:

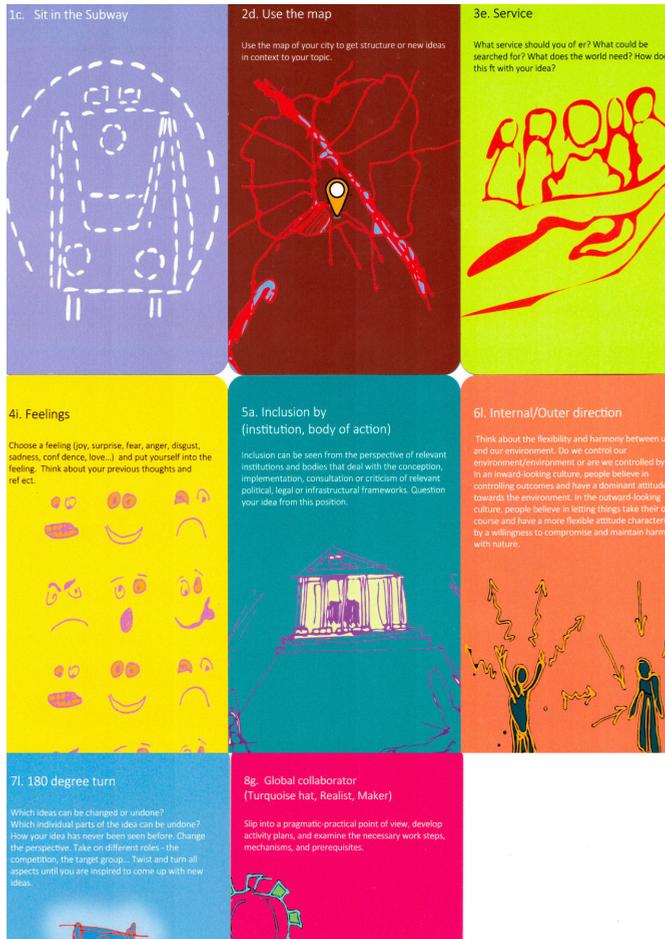


ABB. 3 Beispiel eines Durchlaufs des *Shifting Perspectives* © Wolfgang Weinlich

In der ersten Runde wird dabei ein Ort beziehungsweise ein Impuls zum Ortswechsel zur Durchführung der Aufgabe vorgegeben; im obigen Beispiel ist es eine Bahn oder Metro, in die sich die Spielenden zu begeben haben. Die zweite bis achte Runde leitet dabei durch Einbezug unterschiedlicher Kreativitätstechniken und Fragestellungen schließlich zu einem Ausbau einer Idee. Die in Kapitel 3 vorgestellten Dimensionen des Diversitätsrads spielen dabei eine zentrale Rolle. Im obigen Beispiel

bezieht sich Runde 5 beziehungsweise 6 auf die Innere Dimension und Äußere Dimension (siehe Kapitel 3); in Verknüpfung mit der Idee sollen ebenjene Aspekte im Zuge der Ideengenerierung berücksichtigt und die Idee so durch perspektivische Schwerpunkte erweitert und ausgebaut werden. Weitere Aspekte des Kartenspiels sind beispielsweise die Dimension Gender oder Spiritualität und Religion.

4.2 Drei ausgewählte Beispiele der Studierenden

Im Folgenden werden drei ausgewählte Studierendenbeispiele, die mit dem in Kapitel 4.1 vorgestellten Spiel *Shifting Perspectives* mit Lehramtsstudierenden der Primarstufe generiert wurden, näher betrachtet. Diese wurden im Zuge der Lehrveranstaltung *Space Studies* an der Pädagogischen Hochschule Wien erstellt.

4.2.1 Begrünung und Außenraumnutzung

Eine Studierendengruppe äußerte im Zuge der Lehrveranstaltung den Wunsch, den Innen- sowie den Außenraum der Pädagogischen Hochschule zu begrünen, Gärten anzulegen und für mehr natürliche Farbgebung und Farbgestaltung zu sorgen. Hierbei wurde auch intensiv der Brandschutz bedacht und diesbezüglich recherchiert, was wiederum zu einer Konkretisierung der Vision der Studierendengruppe beziehungsweise zur Kontaktaufnahme und Zusammenarbeit mit der Verwaltung der Pädagogischen Hochschule führte.



ABB. 4 Ideengenerierung, Begrünung und Außenraumnutzung

4.2.2 Digitaler Guide

Eine weitere Studierendengruppe stellte einen Plan und ein Konzept für den Bau eines digitalen Guides zur Navigation in den unterschiedlichen Gebäudekomplexen beziehungsweise Institutionen der Pädagogischen Hochschule Wien auf. Der digitale Guide sollte beim Haupteingang aufgestellt werden und eine virtuelle Karte mit den Räumlichkeiten der Pädagogischen Hochschule und Wegbeschreibungen beinhalten. Im Zuge der Diskussion mit der Studierendengruppe stellte sich heraus, dass diese – aufgrund der Covid-Pandemie – erstmals im dritten Jahr ihres Studiums in Präsenz an der Hochschule anwesend war und Schwierigkeiten hatte, sich am Campus zurechtzufinden. Außerdem plädierte die Studierendengruppe dafür, den Guide und die Wegbeschreibungen in verschiedenen Sprachen sowie mit einer Audioversion unter Berücksichtigung des Inklusionsaspektes anzubieten.

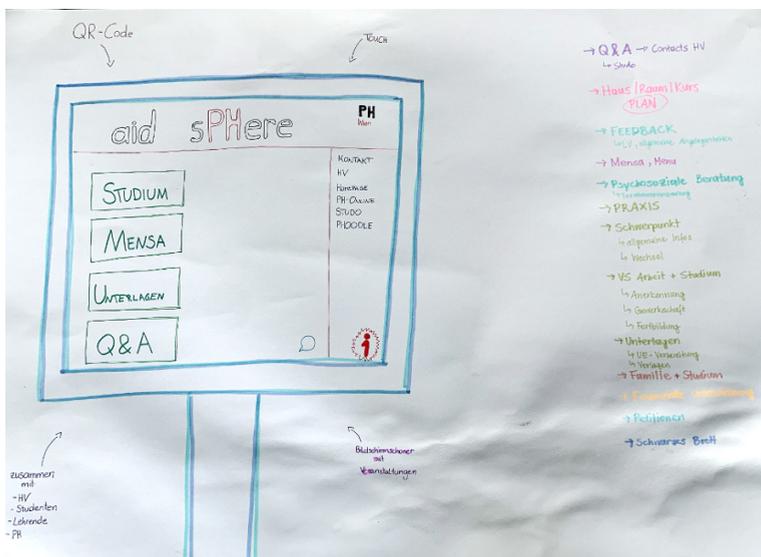


ABB. 5 Ideengenerierung: Digital Guide

4.2.3 Andachtsraum

Das letzte praktische Beispiel einer Studierendengruppe zeigt den Plan für einen Raum, der anfangs als Rückzugsort für Studierende betitelt wurde. Es stellte sich jedoch heraus, dass eine Minderheitengruppe in der Lehrveranstaltung darauf aufmerksam machte, dass es an der Pädagogischen Hochschule keinen Raum für spirituelle Zwecke, beispielsweise Meditation oder Gebet, gebe.

Die Studierenden in der Lehrveranstaltung einigten sich schließlich auf die Projekte *Begrünung und Außenraumnutzung* sowie *Andachtsraum*. Diese werden im nächsten Kapitel detaillierter beschrieben.

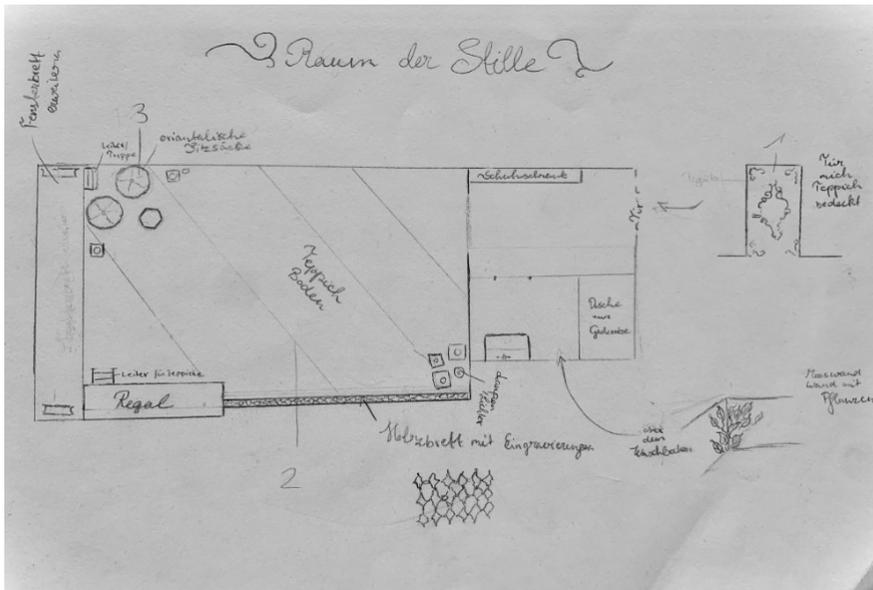


ABB. 6 Ideengenerierung: Andachtsraum

4.3 Projektphasen

Aufgeteilt auf insgesamt drei Termine zu je drei Unterrichtseinheiten lassen sich folgende Phasen in der Entwicklung und Umsetzung der Projekte festhalten:

Phase des Service Learnings	Projekt Begründung & Außenraumnutzung	Projekt Andachtsraum
Ideengenerierung	Methode: Kreativitätsmethoden mit dem Spiel Shifting Perspectives Output: Visionen, Plan	Methode: Kreativitätsmethoden mit dem Spiel Shifting Perspectives Output: Visionen, Plan
Ist- und Soll-Analyse	Raumveränderung durch Raumgestaltung und aktive Partizipation	Wand streichen Interior Design Diversitätsschätzende Raumgestaltung
Umsetzung (unmittelbar)	Arbeiten mit Kreiden, Skulpturen im Amphitheater	Andachtsraum ausstatten und gestalten durch Upcycling
Langfristiger Ausblick	Mitwirkung bei externen SL-Projekten: SPA_LOW_SKY	Initiative: Mitgestaltung eines STE[A+]M- MAKERLAB

TAB. 1 Projektphasen

4.3.1 Projekt Begrünung und Außenraumnutzung

Ideengenerierung

Anfangs diskutierten die Studierenden in der Gruppe über bereits abgedeckte Bedürfnisse am Campusgelände der Pädagogischen Hochschule Wien. Zur Ideengenerierung wurde das Spiel *Shifting Perspectives* herangezogen, das bereits in den vorigen Kapiteln vorgestellt wurde (siehe Kapitel 4.2 u. 4.3).

Ist- und Soll-Analyse

Zu Beginn lag der Fokus verstärkt auf der Begrünung des Campus. Aufgrund der langfristigen Verwaltung und Verantwortung (siehe kritisches Resümee) entschieden sich die Studierenden, den Fokus auf die Raumgestaltung zu lenken. Schließlich einigte man sich darauf, mit Betonung auf Upcycling und Nachhaltigkeit einen Teil des Außenraums der Pädagogischen Hochschule Wiens (Amphitheater) zu gestalten beziehungsweise im Innenraum gestalterische Kleinprojekte umzusetzen.



ABB. 7 & 8 Außenraumgestaltung

Umsetzung

Beim zweiten Lehrveranstaltungstermin gestalteten die Studierenden den Außenbereich beim Amphitheater im Innenhof der Pädagogischen Hochschule mit wasserlöslichen Kreiden. Dabei wurden auch Farbkombinationen und Farbpaletten diskutiert. Neben verschiedenen Alphabeten und Mustern waren auch farbenfrohe Naturelemente, Tiere sowie Märchenwesen vertreten. Interessant und erwähnenswert ist jedenfalls die Tatsache, dass zwei Studierende die Möglichkeit nutzten, um mit Kreiden schriftlich und kritisch ihre Anliegen zum Ausdruck zu bringen: So wurde auf einer Stufe des Amphitheaters *Lernumgebung?* geschrieben. Auf einer anderen Stiege hielt eine andere Studierende fest: *Wie schreibe ich eine Sachanalyse?* Diese Anliegen wurden in weiterer Folge bei der Nachbesprechung interdisziplinär in der Gruppe aufgegriffen und diskutiert.

Beim dritten Termin lag der Fokus der Studierendengruppe darauf, künstlerische Werke sichtbar zu machen. Dabei spielte die Auseinandersetzung mit Brandschutz und Haftung eine wesentliche Rolle. Die Gruppe setzte die notwendigen Schritte: Sie begründete die Ausstellung von Werken von Studierenden nicht nur mit dem motivierenden und inspirierenden Einfluss, sondern auch damit, die Bedürfnisse der Studierenden zu repräsentieren. Hierfür wurden im Sammelarchiv künstlerischer Werke einige Skulpturen gewählt, die Emotionen verschiedener Gesichter darstellen und somit Diversität und Vielfalt repräsentieren. Die Skulpturen wurden im Amphitheater aufgebaut.



ABB. 9 Stufe des Amphitheaters

Langfristiger Ausblick: Teilnahme beim externen Projekt SPA_LOW_SKY

Das langfristige Ziel des Service-Learnings liegt darin, intrinsische Motivation hervorzulocken und Studierende im Sinne der *Third Mission* zu eigenständigem Engagement zu inspirieren (siehe Kapitel 2). Die Lehrenden der Lehrveranstaltung *Space Studies* und Autor:innen dieses Beitrags Anastasiya Savran, Rolf Laven und Wolfgang Weinlich, stellten hierfür beim vorletzten beziehungsweise letzten Termin weitere zivile Projekte vor: Als Beispiel seien hier die Grätzloasen (Laven, 2023) in den Wiener Bezirken sowie weitere mögliche Projektkooperationen (siehe Appendix) mit anderen Institutionen genannt. Zwei Studierende entschieden sich in weiterer Folge, bei der Grätzloase und der künstlerischen Begegnungszone SPA_LOW_SKY (siehe Appendix) mitzuwirken.



ABB. 10 & 11 Studierende beim Aufstellen der Skulpturen

4.3.2 Projekt Andachtsraum

Ideengenerierung

Beim zweiten Projekt wurde ebenfalls das Spiel *Shifting Perspectives* durchgespielt. Die vor Kurzem mit neuen Sitzmöbeln ausgestattete Mensa diente den Studierenden als Inspiration für die weiterführende Planung.

Ist- und Soll-Analyse

Im Zuge der gemeinsamen Diskussion konkretisierte sich der Wunsch nach einem Rückzugsort für Studierende: In den Fokus rückte die Idee eines Ruhe- und Andachtsraumes, der, anders als der Mensa-Bereich, auch für Meditation und Gebet gebraucht werden kann. Hierfür wurde ein noch leerstehender, kleiner Raum beansprucht und den Studierenden in der Lehrveranstaltung zur Verfügung gestellt.

Umsetzung

Bei dem Interior Design des Andachtsraumes lag der Schwerpunkt in einer diversitätsschätzenden Gestaltung. Die Farbwahl fiel auf eine sanfte, blasse Farbe. Aufgrund religiöser Präferenzen verzichteten die Studierenden bei ihrer Planung auf Bilder und Fotos mit Gesichtern und legten Landschaftsmotive als Dekoration fest. Bei den Möbeln entstand die Idee zur Kooperation mit den Lehrveranstaltungen in Technik und Design. Ein weiteres zentrales Anliegen der Studierenden war es, das große und die gesamte Außenwand einnehmende Fenster nicht nur zum Ausblick zu nutzen, sondern das Fensterbrett zu erweitern und eine Lesebank zu schaffen.



ABB. 12 & 13 Studierende bei der Außenraumgestaltung im Amphitheater

In der zweiten und dritten Einheit der Lehrveranstaltung probierten die Studierenden und Lehrenden sowohl im Außen- als auch Innenbereich der Pädagogischen Hochschule prototypisch mit Kreiden beziehungsweise auf abwaschbaren und wiederverwendbaren Flächen den Raum zu gestalten. Dabei ging es darum, mögliche Zitate, Bilder und Motive für eine permanente Raumgestaltung zu entwerfen und zu erarbeiten.

Langfristiger Ausblick

Das Interior Design des Andachtsraums konnte mit den Studierenden aufgrund der geringen Anzahl an Lehrveranstaltungsterminen nicht fertiggestellt werden. Die Gruppe einigte sich darauf, die Fertigstellung der nächsten Gruppe im kommenden Sommersemester zu überlassen. Einige Studierende fragten daraufhin an, ob es möglich wäre, in ihrer Freizeit bei der nächsten Gruppe teilzunehmen oder eigenständig bei der Raumgestaltung weiterzumachen (siehe kritisches Resümee), worauf im folgenden Kapitel nochmals genauer auf struktureller Ebene auf Verbesserungspotentiale eingegangen wird. Auch hier zeigten die Studierenden folglich Eigeninteresse und intrinsische Motivation, sich partizipativ einzubringen.



ABB. 14 Interior Design und fertiger Andachtsraum

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die im vorigen Kapitel angeführten kreativen Service-Learning-Projekte im Kontext von Urban Diversity Education die gemeinsame Gestaltung des Campus durch die Partizipation der Studierenden gestärkt hat; dies zeigt sich sowohl im langfristigen Ausblick der Projekte (siehe Tabelle 1) als auch bei der aktiven Weitergestaltung der in der Lehrveranstaltung umgesetzten Projekte. Konkret sei hier der Gebetsraum genannt, in welchen Gebetsteppiche und

eine Yoga-Matte von Studierenden mitgebracht und für die Allgemeinheit zur Verfügung gestellt wurden, was auf das Wahrnehmen und Eingehen unterschiedlicher Bedürfnisse zur gemeinsamen Raumnutzung beziehungsweise -gestaltung deutet. Außerdem lässt sich die eingangs im Beitrag erwähnte Frage, wie künstlerisch gestütztes und kreatives Service-Learning allgemein die Teilhabe der Studierenden fordert, mit dem STEAM-Makerlab untermauern: So äußerten Studierende außerhalb des Rahmens der Lehrveranstaltungen intrinsisches Interesse und zeigten Engagement bei der Gestaltung eines Makerlabs mit werkstattähnlichem Setting, das die holistische Erarbeitung und Gestaltung von Lernerfahrungen ermöglicht. Hier sei explizit das Potential eines kunstpädagogischen Fokus bei Service-Learning angeführt, was sich auch konkret am Beispiel der Begrünung und Außenraumnutzung (siehe 4.3.1), wo Studierende durch die künstlerisch-gestalterischen Techniken und Materialien mit Straßenmalkreiden weiterführende Fragen zur Unterrichtsgestaltung anführten (siehe Abbildung 9). Die multimedialen und multisensorischen Übungen und gestalterischen Tätigkeiten (siehe Kapitel 4.1–4.3.2) erzeugten einen Raum für künstlerischen Eigenausdruck, symbolische Kommunikationsabsichten und Repräsentationsmöglichkeiten in gemeinsamer Gestaltung.

5. Konzeptzusammenfassung: Urban Diversity Education, Service-Learning und Kunst & Gestaltung an der Pädagogischen Hochschule Wien

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Kombination von Service-Learning und Urban Diversity Education ein vielversprechendes Zukunftspotenzial für die Bildung und gesellschaftliche Teilhabe bietet. Tabelle 2 (gegenüberliegende Seite) hält das Konzept der PH Wien zur Anregung der studentischen Partizipation in *Urban Diversity Education, Service-Learning und Kunstpädagogik* fest.

Durch die gezielte Einbindung von Diversitätsdimensionen und kreativen Lernräumen können umfassende Bildungs- und Entwicklungsprozesse initiiert werden. Die Integration von Kunst und Gestaltung in Urban Diversity Education bietet erhebliche Potenziale für die Förderung von Reflexion, Empathie und Bildungsgerechtigkeit (Steed-Vamos et al., 2023). Durch die interdisziplinäre Ausrichtung und die Anwendung kreativer Methoden können pädagogische Ansätze weiterentwickelt und soziale Ungleichheiten adressiert werden (Weinlich & Laven, 2020). Kunst und Kultur spielen hierbei eine zentrale Rolle, da sie als Mittel zur Reflexion und Transformation gesellschaftlicher Normen und Machtverhältnisse dienen. UDE und Service-Learning können dazu beitragen, Differenzen wie Gender, soziale Schicht und Ethnizität als wertvolle Ressourcen zu erkennen und zu nutzen. Dies fördert ein inklusives Lernumfeld, in dem Studierende verschiedene Perspektiven einbringen und voneinander lernen. Langfristig werden dadurch neue Möglichkeiten für ein inklusives und gerechtes Bildungssystem eröffnet, das

Urban Diversity Education	Service-Learning	Kunstpädagogik	
Gezielte Einbindung: Diversitätsdimensionen	Wissen anwenden, unmittelbar, Wissenstransfer, Erweiterung pädagogischer Methoden, Lehrrinnovation, Hands-on	Selbstausdruck, Eigenausdruck mit verschiedenem Material und durch verschiedene gestalterische Techniken	Innovativ motivational Studentische Partizipation
Differenzen wie Gender, soziale Schicht und Ethnizität als wertvolle Ressourcen	Dialogisches Verhältnis, Engagement der Studierenden, gemeinsames Gestalten	Empathieförderung, Zusammenarbeit, Heterogenität-Befürwortung, gemeinsame/inklusive (Bild)Sprache im Musischen	Diversitätstschätzend & inklusiv Kollektive Partizipation
Interdisziplinäre Ausrichtung, Vielfalt als Ressource	Soziale Verantwortung Gruppenprojekte, Partizipation	Soziale Ungleichheit, Diskriminierung, Migration, Transkulturalität etc. musisch aufzeigen	Kreativer Selbstausdruck Wissen und Kompetenzen kontextualisieren und ummittelbar anwenden & umsetzen
Bedürfnisse bei (Minderheits)Gruppen sichtbar machen	Soziale Ungleichheit, Diskriminierung, Migration, Transkulturalität, Rassismus- & Antisemitismuskritik musisch aufzeigen	Symbolisches Darstellen/Repräsentieren, Einfordern von Rechten, Partizipation	Personelle und soziale Fähigkeiten Methodische Vielfalt im Schulkontext
Selbstbezug, personelle und soziale Kompetenzen	Kritisches Denken, Empathieförderung, Reflexion	Anthropologisch-künstlerische Auseinandersetzung mit eigener Biografie, Einfluss und persönliches Einwirken, Vision und Realisation durch gestalterisches Tun	Hands-on-Lernmethoden Soziales Bewusstsein & Engagement
Einbindung von Menschen, Gruppen & Umgebung durch Partizipation	Raumgestalt und Raumgestaltung Kooperation	Lösungsfindung, personelle und soziale Kompetenzen, Austausch und Kooperation wird realisiert/verkörpert	Third Mission Partizipation und Mitgestaltung

TAB. 2 Konzept: Urban Diversity Education, Service-Learning und Kunstpädagogik

auf den Prinzipien von Diversität, Kreativität und sozialer Verantwortung basiert (Herzog-Punzenberger, 2017).

Das Service-Learning-Konzept im Hochschul- und Universitätsbereich ermöglicht es, durch konkrete Projekte praktische Erfahrungen zu sammeln. Dies fördert nicht nur das Lernen durch Handeln, sondern stärkt auch die Verbindung zwischen akademischer Ausbildung und gesellschaftlicher Realität. Durch die aktive Teilnahme an gesellschaftlichen Projekten entwickeln die Studierenden wichtige soziale Fähigkeiten wie Teamarbeit, Kommunikation und Empathie (Asrar et al., 2022). Diese Fähigkeiten sind in der modernen Arbeitswelt unerlässlich. Die Bandbreite der Projekte – von handwerklichen Tätigkeiten bis hin zu sozialem Engagement – zeigt die Flexibilität und den breiten Anwendungsbereich des Service-Learnings. Es ermöglicht den Studierenden, ihre individuellen Stärken und Interessen einzubringen und zu erweitern. Das Gemeinschaftsgefühl sowie das Bewusstsein für gesellschaftliche Verantwortung werden gefördert (Asrar et al, 2022).

Kunstprojekte, die sich mit Migration, Identität und Diversität auseinandersetzen, bieten Raum für Reflexion und Diskussion (Laven, 2013). Sie ermöglichen es den Studierenden, ihre eigenen Erfahrungen und Perspektiven sowie die der anderen zu hinterfragen und zu verstehen. Durch Theater, Film, Literatur und bildende Kunst können Machtstrukturen und gesellschaftliche Normen sichtbar gemacht und reflektiert werden (Blatt-Gross, 2023). Dies fördert ein kritisches Bewusstsein und eine tiefere Auseinandersetzung mit Themen wie Rassismus und soziale Ungleichheit (Asrar et al., 2022). Kulturelle Projekte, die persönliche Geschichten von Migration und Diskriminierung erzählen, bieten eine Plattform für marginalisierte Stimmen und tragen dazu bei, stereotype Vorstellungen und Vorurteile abzubauen. Kunst und Kultur schaffen Räume für Begegnung und Austausch und einen interkulturellen Dialog. Sie fördern das Verständnis für unterschiedliche Lebenswelten und Perspektiven und tragen zur Stärkung des sozialen Zusammenhalts bei. Durch die symbolische Repräsentation in Kunst und Gestaltung können auch kritische und kontroverse Inhalte thematisiert und diskutiert werden, was wiederum innovative Denkansätze und Lösungsstrategien hervorbringt. Dies ist besonders wertvoll in einer zunehmend komplexen und globalisierten Welt.

Die aktive Teilnahme an gesellschaftlich relevanten Projekten in Verknüpfung mit Kunst und Gestaltung fördert die intrinsische Motivation der Studierenden (Hellman & Lind, 2019). Durch die Möglichkeit, reale Veränderungen zu bewirken, wird ihr Engagement gestärkt. Eine solche studentische Partizipation wurde auch an der Pädagogischen Hochschule in zahlreichen Lehrveranstaltungen und darüber hinaus bei externen Projekten sichtbar. Durch die Vernetzung mit Organisationen oder kulturellen Einrichtungen können nachhaltige Projekte entstehen, die über die Studienzeiten hinaus wirken. Dies fördert die kontinuierliche gesellschaftliche Beteiligung und den Aufbau stabiler Netzwerke. Die Praxis der Selbstreflexion und die Förderung einer lernenden Gemeinschaft, in der eine „Fehlerkultur“ als

Teil des Lernprozesses akzeptiert wird, tragen zur Bildungsgerechtigkeit bei. Dies schafft ein inklusives Lernumfeld, in dem alle Studierenden die Möglichkeit haben, ihre Potenziale zu entfalten.

Die Verschränkung von Forschung und Praxis im SLIDE-Projekt beziehungsweise im SLUSIK-Projekt führte an der Pädagogischen Hochschule zu der Entstehung des Urban-Diversity-Education-Service-Learning-Konzepts, das durch Kunstpädagogik kreative und innovative Ansätze in der Lehre ermöglicht. Projekte wie das STE[A+]M-Makerlab oder weiterführende kreative Wettbewerbe bieten dabei motivationale Anreize beziehungsweise praxisnahe und partizipative Lernmöglichkeiten (Quigley, 2019; Herro et al. 2017; BASSACHS et al., 2020; Conradt et al., 2020). Auch hier ist die gestalterisch-ästhetische Komponente im Lernprozess wesentlich für eine Reflexions- und Gestaltungskompetenz (Hsiao & Su, 2021).

5.1 Herausforderungen und Verbesserungspotenziale

Das Konzept des Service-Learnings, wie es an der Pädagogischen Hochschule Wien implementiert wird, ist ein bemerkenswerter Ansatz, der studentische Partizipation und gesellschaftliches Engagement Lehrender und Studierender fördert. Durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis bietet es den Studierenden die Möglichkeit, ihre theoretischen Kenntnisse in realen Kontexten anzuwenden und gleichzeitig einen positiven Beitrag zur Gemeinschaft zu leisten (Weinlich & Laven, 2020). Trotz der vielen positiven Aspekte gibt es auch Herausforderungen, die es zu adressieren gilt. Service-Learning ist in Österreich noch nicht flächendeckend im Curriculum verankert. Eine stärkere Einbindung von Service-Learning und Urban Diversity Education in das Curriculum kann die Nachhaltigkeit und Wirkung dieser Ansätze verbessern. Dies könnte durch die Entwicklung spezifischer Lehrmodule und Evaluationsmethoden geschehen (Laven et al., 2022).

Die Umsetzung von Service-Learning-Projekten erfordert ausreichende Ressourcen und Unterstützung seitens der Hochschulen und Universitäten. Dies betrifft sowohl finanzielle Mittel als auch personelle Unterstützung. Um den Erfolg und die Nachhaltigkeit von Service-Learning zu gewährleisten, sind kontinuierliche Evaluationen und Anpassungen notwendig. Hier ermöglicht eine stärkere wissenschaftliche Begleitung, die Wirkung der Projekte besser zu verstehen und zu optimieren. Es bedarf weiters einer breiteren Bewusstseinsbildung und Akzeptanz für Service-Learning innerhalb der Hochschulen und der Gesellschaft.

Die stufenweise Erweiterung bestehender Projekte, wie die Einführung neuer kreativer Wettbewerbe oder die Entwicklung von Prototypen im STE[A+]M-Makerlab, können die Vielfalt und Reichweite von Service-Learning erhöhen. Die Einrichtung von kreativen Lernräumen, die Kunst, Technologie und Wissenschaft verbinden, bieten vielfältige Möglichkeiten für experimentelles und kollaboratives Lernen (Quigley, 2019; Herro et al. 2017). Auch Außenräume, wie das vorgestellte

Amphitheater, und der Andachtsraum können als Plattformen für kulturelle Veranstaltungen und interkulturellen Dialog dienen. Durch die Schaffung diskursiver Räume können diskriminierungsrelevante Unterscheidungspraktiken hinterfragt und alternative pädagogische Ansätze entwickelt werden. Dies trägt zur Professionalisierung und Sensibilisierung zukünftiger Lehrkräfte bei (Madden et al., 2013).

Ein weiteres wesentliches Verbesserungspotential im Hochschul- und Universitätsbereich liegt in der Schaffung von Anreizen. Eine curriculare Verankerung würde Studierenden ECTS-Punkte zusichern; derzeit werden Service-Learning-Projekte von Lehrenden im Zuge von Lehrveranstaltungen intern in Lehrveranstaltungen integriert, was wiederum auf strukturelle Hürden stößt. Hier sei die Wichtigkeit von internationaler Vernetzung genannt. Durch solche Partnerschaften und Austauschprogramme können Studierende und Lehrende von globalen Perspektiven und Erfahrungen profitieren. Programme wie EU-Forschungsallianzen, Kooperationen mit europäischen Museen und Universitäten bieten wertvolle Möglichkeiten für internationalen Austausch und gemeinsames Lernen und tragen durch ihre Verständigung und Zusammenarbeit zur globalen Bildungsgerechtigkeit bei.

6. Ausblick

Das Service-Learning an der Pädagogischen Hochschule Wien ist ein vielversprechender Ansatz, der sowohl die studentische Partizipation als auch das gesellschaftliche Engagement fördert. Durch die Integration von Urban Diversity Education und Kunstpädagogik kann dieses Konzept weiter gestärkt und diversifiziert werden. Es bedarf jedoch einer kontinuierlichen Anpassung und Unterstützung, um die Herausforderungen zu meistern und das volle Potenzial zu entfalten. Durch die Integration kreativer Lernräume und die Fokussierung auf Diversität können Studierende in die Lage versetzt werden, aktiv zur Gestaltung einer vielfältigen und inklusiven Gesellschaft beizutragen. Dies erfordert eine kontinuierliche Anpassung und Unterstützung. Als Ausblick sei hier neben Service-Learning eine allgemeine und systematische Integration von Kunst und Gestaltung in den Lehrplänen der Lehrer:innenbildung genannt, die durch ihren künstlerisch-gestalterischen Ausdruck soziales Bewusstsein und inklusives Miteinander in der pädagogischen Praxis hervorhebt und in Verknüpfung mit innovativen Lehr- und Lernmethoden enormes, kontinuierlich zu erforschendes Potential für gesellschaftlichen Mehrwert schafft.

7. Literatur

Aeschbach, N. (2023). Navigation für zukunftsorientiertes Lernen: Digitale Literalität im OECD-Lernkompass 2030. *Unterricht Biologie*, 481, 44–45.

- Álvaro Ribeiro, P.A. & Paz-Lourido, B. (2021). *Leitfaden für die Institutionalisierung von Service-Learning in der europäischen Hochschulbildung*. https://www.researchgate.net/publication/359685471_Research_on_Arts_Education_ECER_Conference_Geneva_online
- Asrar, Z. B., Carrasco Segovia, S., Eça, T., Escaño, J. C., Forés i Miravalles, A., Frenssen, T., ... & Valenzuela, L. (2022). *Education and society. Expectations, prescriptions, reconciliations: Proceedings of ECER 2021 NW 29*. Research on Arts Education.
- Blatt-Gross, C. (2023). Short- and long-term outcomes of community-based art education among students in higher education. *Education Sciences*, 13(2). <https://doi.org/10.3390/educsci13020166>
- Bassachs, M., Cañabate, D., Nogué, L., Serra, T., Bubnys, R., & Colomer, J. (2020). Fostering critical reflection in primary education through STEAM approaches. *Education Sciences*, 10(12), 384. <https://doi.org/10.3390/educsci10120384>
- BMBWF (2012) Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. *Lehrplan der Volksschule*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275&FassungVom=2023-08-31>.
- Conradty, C. & Bogner, F.X. (2020). STEAM teaching professional development works: Effects on students' creativity and motivation. *Smart Learning Environments*, 7, 26. <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00132-9>
- Dewey, J. (1913). *The school and society*. The University of Chicago Press.
- Gardenswartz, L. & Rowe, A. (2003). *Diverse teams at work: Capitalizing on the power of diversity*. Society For Human Resource Management.
- Hellman, A. & Lind, U. (2021). Lost and found – unfolding and refolding aesthetic learning processes. *Education Sciences*, 11(12), 778. <https://doi.org/10.3390/educsci1120778>
- Herzog-Punzenberger, B. (2017). *Migration und Mehrsprachigkeit – Wie fit sind wir für die Vielfalt?* Policy Brief, 2. Intersektionale Pädagogik – intersektionale pädagogische Haltung.
- IMST. (2012). *Umgang mit Diversitäten in der Schule & Unterricht*. Gender_Diversität Handreichung 2012. <https://www.imst.ac.at/wp-content/uploads/2023/12/Umgang-mit-Diversitaeten-in-der-Schule-Unterricht.pdf>
- IMST. (2014). *Pädagogik der Vielfalt – Diversity Pädagogik – Inklusive Pädagogik*. Gender_Diversität Handreichung 2014. <https://www.imst.ac.at/wp-content/uploads/2023/12/Diversity-Paedagogik-Inklusive-Paedagogik.pdf>
- IMST. (2015.). *Intersektionale Pädagogik – intersektionale pädagogische Haltung*. Gender_Diversität Handreichung 2015. https://old.imst.ac.at/app/webroot/files/GD-Handreichungen/Handreichung_intersektionale%20Pädagogik1.pdf
- IMST. (2018). *Gender- und kompetenzorientiertes Handeln im Unterricht*. Gender_Diversität Handreichung 2018. https://www.imst.ac.at/wp-content/uploads/2023/12/GD_GENDER-UND-DIVERSITAE-TSKOMPETENTES-HANDELN-IM-UNTERRICHT.pdf

- Hsiao, P.-W. & Su, C.-H. (2021). A study on the impact of STEAM education for sustainable development courses and its effects on student motivation and learning. *Sustainability*, 13(7), 3772. <https://doi.org/10.3390/su13073772>
- Laven, R. (2013). *Mit Selbstaussdruck gegen Selbstentfremdung*. https://www.researchgate.net/profile/Rolf-Laven-2/publication/283346550_Mit_Selbstaussdruck_gegen_Selbstentfremdung/links/5635365808ae88cf81bbdb5f/Mit-Selbstaussdruck-gegen-Selbstentfremdung.pdf
- Laven, R. (2022). SPA_LOW_SKY–Creative Commitment as a Studying Environment in an Artistic Meeting Zone. *Revista Faro*, 18(26), 11–27.
- 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. https://doi.org/10.1386/eta_00116_1
- Madden, M. E., Baxter, M., Beauchamp, H., Bouchard, K., Habermas, D., Huff, M., Ladd, B., Pearson, J. & Plague, G. (2013). Rethinking STEM education: An interdisciplinary STEAM curriculum. *Procedia Computer Science*, 20, 541–546. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2013.09.316>
- Novotny, E. (2020). Demokratie braucht Demokrat_innen. Sechs Tugenden für den Kampf um Freiheit, Gleichheit und Solidarität. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 39. <https://doi.org/10.25656/01:18971>
- Quigley, C. F., Herro, D. & Baker, A. (2019). Moving toward transdisciplinary instruction: A longitudinal examination of STEAM teaching practices. In M. S. Khine & S. Areepattamannil (Eds.), *STEAM education: Theory and practice* (pp. 143–164). Springer.
- Soto-González, M. D., Rodríguez-López, R. & Renovell-Rico, S. (2023). Transdisciplinarity and reflective and creative thinking through art in teacher training. *Education Sciences*, 13(10), 1003. <https://doi.org/10.3390/educsci13101003>
- Steed-Vamos, M., Laven, R. & Singh, S. S. (2022). The integration of service-learning in art teacher education. *Arts and Research in Education: Opening Perspectives*, 58. Proceedings of ECER 2022. NW 29. Research on Arts Education. <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/23035/Proceedings%20ECER%202022.pdf?sequence=4#page=58>
- Vella, R. & Pulè, M. (2022). Who is it for? Art and social practice in a time of slow burn crisis [version 1; peer review: 2 approved, 1 approved with reservations]. *Routledge Open Res*, 1:23. <https://doi.org/10.12688/routledgeopenres.17577.1>
- Weinlich, W. & Laven, R. (2020). *Service-Learning with the power of art for biodiversity in rural areas*. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/profile/Rolf-Laven-2/publication/348870944_Ecology_for_a_better_tomorrow_Service-Learning_with_the_Power_of_Art_for_Biodiversity_in_Rural_Areas/links/6013ea5745851517ef22e80a/Ecology-for-a-better-tomorrow-Service-Learning-with-the-Power-of-Art-for-Biodiversity-in-Rural-Areas.pdf

Appendix

Projekte, Initiativen, Praxis	Beteiligte	Tätigkeiten	Outcomes
Forschungsprojekt SLIDE Service-Learning, Inclusion, Digital Empowerment · Forschungsprojekt SLUSIK (Service Learning Upscaling Social Inclusion for Kids)	PH/AUT · (RSM)/NL (UNIZG)/HR · (UPB)/RO · (UMB)/SK · (LUMSA)/IT · (HBdV)/DE · (ApS(U))/ES · (EASLHE)/E-BE	Forschung & Material zu SL, Integra- tion von SL in Lehre der PH Wien	Shifting Perspectives (Interaktives Spiel zur Ideen- generierung) SLIDE-Manifesto
LV: Space Studies (PH Wien)	Seminar im Lehramtsstu- dium Primarstufe	Raumgestaltung und Raumverwal- tung: Interior Design	Raumgestaltung des Amphitheaters an der PH: Skulpturen, Bilder, Schilder; Andachtsraum: Interior Design
LV: Third Mission (PH Wien)	Wahlpflichtfach im Lehr- amtsstudium Primarstufe	Künstlerische Projekte, digitales Empowerment, Vernetzung mit Institutionen	Sensorki-Mappen für Kinder mit besonderen Bedürfnissen Studierende schreibt mit Kindern ihrer Klasse Briefe an Menschen im Senior:innenheim
LV: Under the Surface: Kunst als Schlüssel zur Intergration von Vielfalt (PH Wien)	Wahlpflichtfach im Lehr- amtsstudium Primarstufe	SLIDE: Digitales Empowerment, Kolla- borationen initiieren	Konzept erstellt: Digitaler Guide/App zur Navigation durch die PH Wien
LV: Design Thinking (TU Wien)	Wahlübung für Dokto- randinnen der PH Wien und TU Wien	Kooperation mit Aspern Seestadt: Mitgestaltung des öffentlichen Raums, Interaktion mit Anrainer:innen	Mehrsprachiges Brettspiel zum Kennenlernen: Collage legen & Geschichte erfinden
Doktoratskonsortium STE[A+]JM: PH Wien und TU Wien	Doktorand:innen der PH Wien und TU Wien	Kunst und Gestaltung als Basis und Ausgangspunkt in Lehre und For- schung	Im Entstehen: STE[A+]JM-Makerlab für Lehre & Fortbildung
Künstlerische Begegnungszone SPA_LOW_SKY und Grätzl- oase	Studierende der PH Wien, Schulzentrum Spalowsky, Lehrende der PH Wien, Stu- dierende der Angewand- ten, Bildenden Initiator: Rolf Laven	Grätzloase Künstlerische Projekte in Musik, Kunst, Literatur Workshops mit Anrainer:innen und Schulen, Begrünung	

TAB. 3 Interne und externe Projekte und Initiativen der Pädagogischen Hochschule Wien

