

PÄDAGOGISCHE
HORIZONTE

Ausgabe 10(2), 2026
ISSN (print): 2523-2916
ISSN (online): 2523-5656
doi: 10.17883/pa-ho-2026-02

Pädagogische Horizonte



10. JAHRGANG · HEFT 2
THEMENOFFENE AUSGABE



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ

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 · www.pedagogical-horizons.org

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
Thomas Schöftner

Redaktion

Bettina Brandstetter
Danièle Hollick
Melanie Holztrattner
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
Titelbild: Steve Johnson, unsplash.com
Typografie & Layout: Martin Kramer

Inhalt

Editorial

Martin Kramer, Thomas Schöftner vii

Auf dem Weg zur Akademisierung!? Ein diskursiver Beitrag
zur Transformation der elementarpädagogischen Ausbildung in Österreich
Elisabeth Nuart, Claudia Schwertl, Karin Urmann, Melanie Holztrattner 1

„Das ist dann reine Überlebensstrategie“. Resilienz als Stabilisierung
struktureller Überforderung im elementarpädagogischen Handlungsfeld
Barbara Fageth, Julia Hinterholzer 13

Zwischen Belastung und Bewusstsein. Eine empirische Querschnittsstudie
mittels Voice-Handicap-Index (VHI) zur Erfassung der Stimmgesundheit von
Lehrkräften
Anika Ebner, Thomas Wagner, Stephan Hametner 33

Pädagogischer Takt als professionstheoretische Leitfigur einer meta-reflexiven
Theorie-Praxis-Relationierung
Verena Hainschink 49

Zugehörigkeit als Orientierungsproblem in der Adoleszenz.
Eine dokumentarische Rekonstruktion zu Jugendlichen
der sogenannten dritten Migrationsgeneration
Danièle Hollick, Aleksandra Jaramaz 69

Die Feldforschungs-Pyramide. Ein integratives Modell für Ethik, Methodik
und persönliche Voraussetzungen in der Bildungsforschung
Thomas Benesch 87

Curriculum 2025 Pädagog:innenbildung Primarstufe.
Möglichkeiten und Grenzen eines partizipativen Vorgehens
in der Curriculumentwicklung
Ute Vogl, Cornelia Kittinger, Ursula Mattes, Marlene Bauer 101

Decoupling policy from practice. A comparative analysis of institutional autonomy in Armenian and Finnish higher education <i>Nazik Harutyunyan, Lilit Sargsyan</i>	119
Mathematische Problembearbeitungsprozesse mit haptischen und digitalen Lernmedien im Vergleich <i>Anna Kinzl, Beatrix Hauer</i>	139
Sommerschule zwischen 2. und 3. Schulstufe. Teilnahmeselektion und mathematische Lernzuwächse <i>Robert Schütty, David Hubner</i>	159
Selbstberichtete AI-Literacy – mehr als nur Nutzung. Technikbereitschaft und emotionale Einstellung als Prädiktoren der selbstberichteten AI-Literacy bei Studierenden sozial- und bildungswissenschaftlicher Studiengänge <i>Thomas Schöftner, Dimitri Prandner, Andreas Zemsauer, Daniela Wetzelhütter</i>	175
FOOTT PRINTTS – Entwicklung von sechs Erfolgsfaktoren für die Fortbildung von Pädagog:innen <i>Christian Rudloff, Christiane Gesierich</i>	195
Zwischen Sinn, Effizienz und Qualifikation. Eine Q-Studie zu Perspektiven zur Weiterbildung <i>Elisabeth Schauppenlehner-Kloyber, Nina Jelinek</i>	211
Professionalisierung durch Reflexion als Grundlage organisationalen Lernens von Schulen. PAROLS als Labor reflexiver Praxisforschung <i>Sarah Mayr, Edna Imamovic, Elisabeth Oberreiter, Gerda Reisinger, Stefan Zehetmeier</i>	231
Tiergestützte Bewegungsförderung bei Kindern. Potenziale für Motivation, Motorik und ganzheitliche Entwicklung <i>Nina Sagmeister</i>	245

Editorial

<https://doi.org/10.17883/pa-ho-2026-02-00>

Liebe Leser:innen,

mit der zweiten themenoffenen Ausgabe 2026 veröffentlichen wir einen Reigen an Beiträgen aus den unterschiedlichsten Bereichen der Pädagogik und Bildungsforschung: Elementarpädagogik, Lehrer:innengesundheit, pädagogischer Takt, Zugehörigkeit Jugendlicher der dritten Generation, Bildungsforschungstheorie, Curriculumentwicklung, Hochschulautonomie, Fachdidaktik Mathematik, mathematischer Lernzuwachs in der Sonderschule, AI-Literacy, Lehrer:innenfort- und weiterbildung, das organisationale Lernen von Schulen sowie tiergestützte Bewegungsförderung.

ELISABETH NUART, CLAUDIA SCHWERTL, KARIN URMANN und MELANIE HOLZTRATTNER analysieren in ihrem Beitrag »Auf dem Weg zur Akademisierung!? Ein diskursiver Beitrag zur Transformation der elementarpädagogischen Ausbildung in Österreich« die zunehmend heterogene Ausbildungsstruktur der Elementarpädagogik in Österreich. Neben etablierten Wegen eröffnet inzwischen ein Bachelorstudium einen akademischen Zugang zum Berufsfeld. Aus professions-theoretischer Perspektive wird untersucht, ob bereits von einem kohärenten akademisierten Ausbildungssystem gesprochen werden kann. Der Beitrag kommt zu dem Schluss, dass dieser Anspruch bislang nicht eingelöst ist. Auf Grundlage der bestehenden Strukturen wird ein mögliches Zukunftsmodell entwickelt, das Fragen von Professionalität, Ausbildungsqualität und institutioneller Zuständigkeit zur Diskussion stellt.

In ihrem Artikel »Das ist dann reine Überlebensstrategie“ – Resilienz als Stabilisierung struktureller Überforderung im elementarpädagogischen Handlungsfeld« untersuchen **BARBARA FAGETH** und **JULIA HINTERHOLZER**, wie Resilienzansforderungen im elementarpädagogischen Feld entstehen und subjektiv angeeignet werden. Resilienz und Vulnerabilität werden als professionelle Antinomie verstanden. Eine rekonstruktive biografische Einzelfallstudie zeigt, wie organisationale Überforderung durch normative Verantwortungszuschreibungen in individuelle Selbstzumutungen übersetzt wird. Helfende Motive und hohe Verantwortungsbereitschaft können strukturelle Defizite stabilisieren und zugleich Grenzsetzungen erschweren. Der Beitrag plädiert für eine machtkritische Perspektive, die organisationale Bedingungen pädagogischen Handelns stärker berücksichtigt.

Die Querschnittstudie »Zwischen Belastung und Bewusstsein. Eine empirische Querschnittstudie mittels Voice-Handicap-Index (VHI) zur Erfassung der Stimmgesundheit von Lehrkräften« von **ANIKA EBNER**, **THOMAS WAGNER** und **STEPHAN HAMETNER** untersucht die subjektiv wahrgenommene Stimmgesundheit von 414 Lehrpersonen der Sekundarstufe. Mithilfe des Voice-Handicap-Index wurden stimmliche Beschwerden erfasst und mit möglichen Einflussfaktoren in Beziehung gesetzt. Signifikante Zusammenhänge zeigten sich unter anderem mit Berufserfahrung, stimmlichen Vorerkrankungen und der Selbsteinschätzung der eigenen Stimme. Die Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung präventiver Maßnahmen. Stimmgesundheit sollte daher sowohl im Lehramtsstudium als auch in der berufsbegleitenden Fortbildung systematisch berücksichtigt werden.

VERENA HAINSCHINK entfaltet in ihrem Beitrag »Pädagogischer Takt als professionstheoretische Leitfigur einer meta-reflexiven Theorie-Praxis-Relationierung« ebendiesen Takt als Verbindung von Theorie, Praxis und professioneller Haltung. In Relation zu verschiedenen professionstheoretischen Ansätzen wird er als ethische, reflexive und situative Kategorie bestimmt. Pädagogischer Takt gilt nicht als spontane Intuition, sondern als Ergebnis wissenschaftlich fundierter Reflexion. Im Rahmen meta-reflexiver Professionalität ermöglicht er, unterschiedliche theoretische Perspektiven auf konkrete Situationen zu beziehen, ohne sie zu vereinheitlichen. Eine entsprechend ausgerichtete schulpraktische Ausbildung kann Studierende zu einem professionellen Umgang mit pädagogischer Ungewissheit befähigen.

Im Beitrag »Zugehörigkeit als Orientierungsproblem in der Adoleszenz. Eine dokumentarische Rekonstruktion zu Jugendlichen der sogenannten dritten Migrationsgeneration« untersuchen **DANIÈLE HOLLICK** und **ALEKSANDRA JARAMAZ**, wie Jugendliche der sogenannten dritten Migrationsgeneration Zugehörigkeit bearbeiten. Sechs Interviews wurden mit der dokumentarischen Methode ausgewertet. Rekonstruiert werden Orientierungsrahmen, in denen familiäre Erwartungen, gesellschaftliche Zuschreibungen und eigene Zukunftsentwürfe vermittelt werden. Zugehörigkeit wird an Selbstbestimmung, tragfähige Beziehungen oder gemeinsam geteilte Erfahrungen gebunden. Übergreifend prüfen die Jugendlichen soziale Erwartungen auf ihre Vereinbarkeit mit dem eigenen Lebensentwurf. Zugehörigkeit erscheint damit nicht als feste Identität, sondern als sozial hervorbrachte und praktisch bearbeitete Orientierung.

THOMAS BENESCH entwickelt in seinem Beitrag »Die Feldforschungs-Pyramide. Ein integratives Modell für Ethik, Methodik und persönliche Voraussetzungen in der Bildungsforschung« ein Pyramidenmodell für integrale Feldforschung in Bildungskontexten. Es verbindet Roland Girtlers praxisorientierte Regeln der Feldforschung mit Robert K. Mertons CUDOS-Prinzipien der Wissenschaftsethik. Das dreistufige Modell umfasst ethische, methodische und persönliche Voraussetzungen. Verantwortungsvolle Forschung wird als Ergebnis ihres Zusammenspiels verstanden. Die Pyramide übersetzt abstrakte Normen in einen anwendungsorien-

tierten Rahmen für Planung, Durchführung und Reflexion empirischer Arbeiten. Besonders für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagog:innen bietet sie ein didaktisches Instrument.

UTE VOGL, CORNELIA KITTINGER, URSULA MATTES und MARLENE BAUER untersuchen in »Curriculum 2025 Pädagog:innenbildung Primarstufe. Möglichkeiten und Grenzen eines partizipativen Vorgehens in der Curriculumentwicklung« die partizipative Entwicklung des Bachelor- und Mastercurriculums Primarstufe an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. Im Mittelpunkt stehen die Beteiligungsmöglichkeiten der Hochschullehrenden, die Wahrnehmungen der Beteiligten und die Grenzen der Partizipation. Der Entwicklungsprozess wird nachgezeichnet und rückblickend bilanziert. Dabei zeigt sich, dass partizipative Verfahren fachliche Perspektiven einbinden und die Akzeptanz eines Curriculums stärken können, zugleich aber durch institutionelle, organisatorische und zeitliche Rahmenbedingungen begrenzt bleiben.

In ihrer Studie »Entkopplung von Politik und Praxis. Eine vergleichende Analyse der institutionellen Autonomie im armenischen und finnischen Hochschulwesen stellen **NAZIK HARUTYUNYAN und LILIT SARGSYAN** die formale und praktische Hochschulautonomie in Armenien und Finnland einander gegenüber. Ein „Most Different Systems Design“ verbindet Indikatoren der EUA-Autonomie-Scorecard mit Analysen institutioneller Steuerungspraktiken. Die Ergebnisse zeigen eine Entkopplung zwischen übernommenen europäischen Governance-Modellen und ihrer Umsetzung. In Armenien ist die formale Personalautonomie hoch, stärkt jedoch nicht zwingend die akademische Freiheit. Die organisatorische Autonomie bleibt durch staatlichen Einfluss eingeschränkt. Vorgeschlagen wird ein unabhängiges Nominierungsausschuss-Modell anstelle direkter staatlicher Ernennungen.

ANNA KINZL und BEATRIX HAUER beschreiben in ihrem Beitrag »Mathematische Problembearbeitungsprozesse mit haptischen und digitalen Lernmedien im Vergleich«, wie Lernende der 7. Schulstufe in haptischen und digitalen Settings an mathematische Probleme herangehen. Videografierte Prozesse wurden hinsichtlich Problemlösephasen, Hilfestellungen, Hürden und Heuristiken qualitativ analysiert. Anzahl und Reihenfolge der Phasen variierten in beiden Settings stark; etwa drei Viertel der Prozesse verliefen nicht linear. Digitale Hilfestellungen wurden häufiger genutzt und führten zu mehr Verifikationsphasen. Im haptischen Setting kamen insgesamt mehr Heuristiken zum Einsatz, insbesondere Messen und das Transformationsprinzip. Beide Lernumgebungen erwiesen sich als geeignet.

In ihrer Studie »Sommerschule zwischen 2. und 3. Schulstufe. Teilnahme-selektion und mathematische Lernzuwächse« untersuchen **ROBERT SCHÜTKY und DAVID HUBNER** Teilnahmeprofile und mathematische Lernzuwächse von 319 Volksschulkindern am Übergang von der 2. zur 3. Schulstufe. Mathematische Leistungen wurden vor und nach den Sommerferien erhoben; zusätzlich wurden sozioökonomischer Status und Erstsprache berücksichtigt. Kinder mit Sommer-

schulbesuch wiesen bereits zuvor geringere Leistungen auf. Eine eindeutige soziale oder sprachliche Teilnahmeselektion zeigte sich jedoch nicht. Signifikante Vorteile der Sommerschule bei den Lernzuwächsen konnten weder insgesamt noch nach statistischer Kontrolle der Ausgangsbedingungen nachgewiesen werden.

THOMAS SCHÖFTNER, DIMITRI PRANDNER, ANDREAS ZEMSAUER und DANIELA WETZELHÜTTER untersuchen in ihrem Beitrag »Selbstberichtete AI-Literacy – mehr als nur Nutzung. Technikbereitschaft und emotionale Einstellung als Prädiktoren der selbstberichteten AI-Literacy bei Studierenden sozial- und bildungswissenschaftlicher Studiengänge« die diesbezügliche Selbsteinschätzung von 179 Studierenden sozial- und bildungswissenschaftlicher Studiengänge in Oberösterreich. Obwohl 82,7 % KI-Tools mindestens mehrmals pro Woche nutzen, erwiesen sich nicht Nutzungshäufigkeit, sondern Technikbereitschaft und eine enthusiastische Einstellung gegenüber KI als wichtigste positive Prädiktoren. Jüngere Studierende berichteten tendenziell höhere AI-Literacy. Das Regressionsmodell erklärte 38 % der Varianz. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass AI-Literacy mehr umfasst als regelmäßige Anwendung. Hochschulen sollten daher Technikoffenheit, Reflexionsfähigkeit und einen verantwortungsvollen Umgang mit KI fördern.

Mit ihrem Beitrag »FOOTT PRINTTS – Entwicklung von sechs Erfolgsfaktoren für die Fortbildung von Pädagog:innen« untersuchen **CHRISTIAN RUDLOFF und CHRISTIANE GESIERICH** im Rahmen des Erasmus+-Projekts FOOTT PRINTTS Bedingungen wirksamer und nachhaltiger Fortbildungen von Pädagog:innen. In einem europäischen Mixed-Methods-Projekt wurden sechs Erfolgsdimensionen identifiziert: berufliche Identität, Fortbildungszufriedenheit, professionelle Unterstützung, Schulentwicklung und Partizipation, Organisation und Durchführung sowie Fortbildungsdesign. Die Ergebnisse zeigen, dass hochwertige Fortbildung multidimensional angelegt sein muss. Neben der Inhaltsqualität sind methodische Vielfalt, organisatorische Passung, institutionelle Unterstützung und die Verbindung mit Schulentwicklung bedeutsam. Das Projekt entwickelt daraus praxisorientierte Leitlinien für Fortbildner:innen und gemeinsame professionelle Standards.

ELISABETH SCHAUPPENLEHNER-KLOYBER und NINA JELINEK thematisieren in ihrer Studie »Zwischen Sinn, Effizienz und Qualifikation. Eine Q-Studie zu Perspektiven zur Weiterbildung« Motive und Erwartungen von Weiterbildungsstudierenden mithilfe der Q-Methode. Die Ergebnisse zeigen eine heterogene Zielgruppe mit unterschiedlichen Vorstellungen von Sinn, Qualifikation, Zeitaufwand und Effizienz. Einige Teilnehmende sind stark intrinsisch motiviert und schätzen Austausch und Diskussion, während andere Weiterbildung pragmatisch und möglichst zeitsparend organisieren. Auch die Akzeptanz von Online-Lehre fällt unterschiedlich aus. Die Befunde verdeutlichen, dass Weiterbildungsangebote vielfältige Lebenslagen, Lernpräferenzen und Erwartungen berücksichtigen müssen, um bedarfsgerecht und zukunftsorientiert zu sein.

SARAH MAYR, EDNA IMAMOVIC, ELISABETH OBERREITER, GERDA REISINGER und **STEFAN ZEHETMEIER** präsentieren in ihrem Artikel »Professionalisierung durch Reflexion als Grundlage organisationalen Lernens von Schulen. PAROLS als Labor reflexiver Praxisforschung« das PAROLS-Lab als Rahmen für reflexive Praxisforschung, der Schulentwicklung forschend begleitet und Lernprozesse zwischen individueller, kollektiver und organisationaler Ebene sichtbar macht. Ausgangspunkt ist, dass pädagogisches Handeln von Unsicherheit und Komplexität geprägt ist und systematischer Reflexion bedarf. Das 4I-Modell dient dazu, Lernbewegungen vom Wahrnehmen und Deuten über gemeinsames Handeln bis hin zu möglichen institutionellen Veränderungen nachzuzeichnen. Im PAROLS-LAB werden Beobachtung und Beteiligung rekursiv verbunden, um organisationales Lernen in Schulen und Hochschulen empirisch zu untersuchen. Erkenntnisse fließen in Beratung und Lehre zurück und eröffnen neue Forschungszugänge.

Last, but not least legt **NINA SAGMEISTER** in ihrem Beitrag »Tiergestützte Bewegungsförderung bei Kindern. Potenziale für Motivation, Motorik und ganzheitliche Entwicklung« dar, dass tiergestützte Interventionen Bewegung fördern könnten, indem sie körperliche Aktivität mit emotionaler Beteiligung und sozialer Interaktion verbinden. Die Untersuchung erfasst Einschätzungen von fünf Fachkräften zu 35 Kindern im Alter von fünf bis acht Jahren. Die deskriptiven Ergebnisse fallen in allen Bereichen positiv aus, besonders bei Bewegungsfreude und emotionaler Beteiligung; auch Motorik und Sozialverhalten werden günstig bewertet. Wegen der kleinen Stichprobe, des eigens entwickelten Instruments und der fehlenden objektiven Messungen sind die Ergebnisse jedoch explorativ und nicht verallgemeinerbar. Größere Studien sollten die Hinweise überprüfen.

Sämtliche Artikel dieser Ausgabe wurden peer reviewed. Unser herzlicher Dank gilt den Gutachter:innen für ihre sorgfältige, konstruktive und fachlich engagierte Arbeit. Den Leser:innen wünschen wir eine anregende und interessante Lektüre und verbleiben

mit besten Grüßen namens der Redaktion

Martin Kramer, Thomas Schöftner

Auf dem Weg zur Akademisierung!?

Ein diskursiver Beitrag zur Transformation der elementarpädagogischen Ausbildung in Österreich

Elisabeth Nuart^a, Claudia Schwertl^b, Karin Urmann^c, Melanie Holztrattner^d

^aPädagogische Hochschule Kärnten, ^bUniversität Salzburg,

^cKirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein, ^dPrivate Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
elisabeth.nuart@phk.ac.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2026-02-01>

INGEREICHT 11 AUG 2026

ÜBERARBEITET 17 SEP 2026

ANGENOMMEN 21 SEP 2026

Im Zuge der Ausbildungsoffensiven für den Bereich der Elementarpädagogik hat sich in Österreich in den vergangenen Jahren eine zunehmend heterogene und fragmentierte Ausbildungsstruktur entwickelt, die erstmalig auch über ein berufsqualifizierendes Bachelorstudium einen akademischen Weg ins Berufsfeld Elementarpädagogik eröffnet. Der Anspruch eines kohärent und systematisch akademisierten Ausbildungssystems bleibt bislang jedoch uneingelöst und die Frage der Akademisierung steht weiterhin zur Debatte. Auf Basis professionstheoretischer Perspektiven und ausgehend von der aktuellen Ausbildungsstruktur wird im Beitrag ein potenzielles Zukunftsmodell einer akademisierten Ausbildungsstruktur entworfen und zur diskursiven Bearbeitung eingeladen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Akademisierung, Professionalisierung, Elementarpädagogik, Ausbildungsstruktur, Qualifizierungsstrategie

1. Einleitung

In der österreichischen Elementarpädagogik¹ kann aktuell eine Veränderung der Ausbildungslandschaft beobachtet werden, die sich insbesondere in der Ausdifferenzierung von Qualifikationswegen artikuliert. Diese Diversifikation vollzieht sich vor dem Hintergrund von Debatten und Maßnahmen rund um Professionalisierung und prekärer Personalsituation in der Elementarpädagogik (u. a. Löffler et al., 2022; Charlotte-Bühler-Institut, 2024; Hover-Reisner et al., 2026), in die sich der vorliegende Beitrag einreicht und mit dem Blick auf Akademisierung eine mögliche Zielperspektive zur Diskussion stellt.

¹ Im vorliegenden Artikel wird entsprechend des österreichischen Diskurses der Begriff Elementarpädagogik genutzt. Parallel dazu werden andere im deutschen Sprachraum gängige Begrifflichkeiten wie Frühpädagogik oder Kindheitspädagogik verwendet, wenn auf bundesdeutsche Diskurse und entsprechende Quellen Bezug genommen wird.

Auf Basis der bis 2021 geltenden gesetzlichen Grundlage (Anstellungserfordernisse-Grundsatzgesetz – AE-GG) war die elementarpädagogische Ausbildung² in Österreich durch einen einheitlichen Schultyp homogen organisiert und erfolgte ausschließlich auf ISCED-Stufe 5. Im Zuge eines zunehmenden Mangels an qualifizierten Fachkräften (Löffler et al., 2022) wurden in den letzten Jahren Ausbildungsoffensiven gestartet, die zu einer heterogenen und für unterschiedliche Zielgruppen ausdifferenzierten Ausbildungsstruktur (siehe Tabelle 1) geführt haben. In diese unterschiedlichen Qualifikationswege reiht sich auch ein neues *grundständiges* Studium ein, welches mit der Berufsqualifikation und einem Bachelortitel abschließt³.

Die Einführung eines berufsqualifizierenden Bachelorstudiums Elementarpädagogik ermöglicht die Chance, Professionalisierungsprozesse voranzutreiben und langfristig zur Entschärfung des Fachkräftemangels beizutragen. Jedoch lässt sich daraus keine unidirektionale Kausalität ableiten: die Akademisierung garantiert weder, dass mit den Anforderungen im Berufsfeld adäquat umgegangen wird, noch, dass die akademisch ausgebildeten Fachkräfte ins Berufsfeld einsteigen und dort langfristig bleiben (siehe hierzu Abschnitt 2). Zu erwarten ist jedoch, dass eine Akademisierung der Ausbildung und der damit verbundene Ausbau von elementarpädagogischer Hochschullehre und Forschung dazu beitragen, die (Sub-) Disziplin und Profession weiterzuentwickeln (Jung et al., 2024). Damit ist zugleich die (ethische) Verantwortung zu benennen, Herausforderungen in der Praxis wissenschaftlich zu bearbeiten und den Bezug zur Praxis herzustellen (Bellmann, 2020, S. 800), um nicht in einer verkürzten Steuerung verhaftet zu bleiben, die sich ausschließlich von (parti-)politischen und standortbezogenen Interessen leiten lässt. Dass Österreich eines der letzten Länder in der EU ist, welches den Schritt einer akademisierten Ausbildung geht, ist zwar grundsätzlich zu problematisieren, eröffnet jedoch zugleich die Chance, bestehende Erfahrungen in den Diskurs mitaufzunehmen.

Vor diesem Hintergrund zielt der Beitrag darauf ab, auf Basis professionstheoretischer Perspektiven und der bislang gewachsenen Ausbildungsstruktur eine mögliche Zielperspektive für die formale Qualifizierung elementarpädagogischer Fachkräfte in Österreich zu formulieren. Er bemüht sich dabei um die Einlösung des Anspruchs nach einem kohärenten und systematischen Ausbildungssystem, welches den Anforderungen des Berufsfeldes Rechnung trägt. Damit schließt er

2 Elementarpädagog:innen sind in Österreich die einschlägig für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im Alter von null bis sechs Jahren qualifizierten Fachkräfte. Auch wenn die gesetzlichen Anstellungserfordernisse für den Bereich der Unter-Dreijährigen in den Bundesländern unterschiedlich sind, lässt sich durch die zunehmende Integration dieses Bereiches in die regulären Lehrpläne und in die neuen Ausbildungscurricula für Elementarpädagog:innen eine Tendenz in Richtung „gemeinsames System“ (Urban et al., 2011) ablesen.

3 Im Unterschied zu bisherigen tertiären Ausbildungswegen, die entweder ohne Bachelortitel abschließen oder eine Berufsqualifizierung als Elementarpädagog:in für ein Bachelorstudium der Elementarpädagogik bereits voraussetzen.

unmittelbar an den kürzlich von Smidt, Hover-Reisner und Paschon (2026, S. 293) bilanzierten „Mangel an Abstimmung der Qualifizierungskonzepte“ und die daraus abgeleitete Forderung nach einer „systematische[n] Qualifizierungs- und Tertiärisierungsstrategie“ der österreichischen Elementarpädagogik an.

2. Professionstheoretische Perspektiven auf die Akademisierung der Elementarpädagogik

Wir folgen mit der Bestimmung der Elementarpädagogik als Profession der Argumentation Helspers (2021), Professionen von der zentralen Tätigkeitsstruktur her zu bestimmen. Professionelles Handeln wird in dieser Perspektive als situatives und fallspezifisches Interaktionsgeschehen in einem asymmetrischen Verhältnis von Professionellen und Adressat:innen gefasst, das einer spezifischen wissenschaftlich fundierten Wissensbasis und ethischen Standards verpflichtet ist und auf zentrale gesellschaftliche Werte, wie u. a. soziale Gerechtigkeit, Bildung und Inklusion, bezogen ist. Es zielt auf Autonomie, Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit und ist auf die Mitwirkung der Adressat:innen angewiesen, daher kann es auch als Handeln in Spannungsfeldern und unter Ungewissheit charakterisiert werden (Helsper, 2021). Für den Bereich der Elementarpädagogik gilt, dass dieses Handeln in Organisationen eingebettet ist und Professionalität und Professionalisierung aus einer Mehrebenenperspektive betrachtet werden sollten (Cloos, 2021). Neben der individuellen Professionalisierung rücken auch institutionelle, interinstitutionelle und gesellschaftlich-politische Ebenen in den Blick, die gemeinsam ein kompetentes System ausmachen (Urban et al., 2011). Elementarpädagogische Professionalisierung wird so im Zusammenwirken und der Entwicklung dieser Ebenen verstanden. Folgen wir diesen Perspektiven zu Professionalität, so wird die Bedeutung der Akademisierung für eine Professionalisierung als Zusammenspiel von individueller und kollektiver Ebene deutlich, da damit die notwendige disziplinäre Wissensbasis und die entsprechenden Aus- und Weiterbildungsstrukturen geschaffen bzw. weiterentwickelt, der Status der Elementarpädagogik als Profession verankert und ein forschender Habitus als Kernkomponente elementarpädagogischer Handlungskompetenz (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014; siehe dazu auch Nentwig-Gesemann, 2022) entwickelt werden können.

Dass Akademisierung aber nicht notwendigerweise im Zusammenspiel von Professions- und Disziplinentwicklung stattfindet bzw. dieses Zusammenspiel auch problematische Effekte erzeugen kann, wird an Analysen zur Entwicklung von Disziplin und Profession in Deutschland (Cloos, 2021; Grgic & Friederich, 2023) und in der kritischen Auseinandersetzung mit dem Primat bzw. der Deutungsmacht wissenschaftlicher Expertise (Maiwald, 2024) sichtbar, welche nachfolgend kursorisch erläutert werden.

Mit dem Hinweis auf die „Entkoppelung von Disziplin- und Professionsentwicklung“ stellt Cloos (2021, S. 139) für Deutschland fest, dass der Etablierung und dem Ausbau von kindheitspädagogischen Studiengängen und damit verbunden einer Expansion frühpädagogischer Forschung, eine stagnierende Akademisierung des Personals gegenübersteht und akademisch qualifizierte Fachkräfte nach wie vor eine Minderheit im Berufsfeld darstellen. Dies erschwert den Transfer wissenschaftlich generierten Wissens in die Praxis und wie Studienergebnisse aufzeigen, schwächt dies auch die Position der akademisch qualifizierten Kindheitspädagog:innen im Team. Durch eine beständige Dominanz der fachschulischen Ausbildung werden insbesondere reflexive Potenziale der akademischen Qualifizierung nicht umgesetzt (Cloos, 2021). Die sich etablierende Form multiprofessioneller Teams, die sich aus unterschiedlichen Berufsgruppen mit unterschiedlichen Qualifikationsniveaus zusammensetzen, scheint sich längerfristig auch als nachteilig auf die Arbeitsbelastung und -zufriedenheit, die Personalbindung und die Prozessqualität auszuwirken (Fröhlich-Gildhoff et al., 2021). Grgic und Friederich (2023) konstatieren daher für multiprofessionelle Teams, dass diese aktuell „nicht zur Milderung des Fachkräftemangels, zur Verbesserung der Qualität oder zur Professionalisierung beitragen können, sondern eher aufgrund von zusätzlichen Belastungen des Personals und Abwertung der sozialpädagogischen Qualifikation den Arbeitsmarkt weniger attraktiv machen“ (Grgic & Friederich, S. 252). Diesen Ausführungen zu Entwicklungen in Deutschland folgend, scheinen unter aktuellen Bedingungen sowohl Potenziale der Akademisierung als auch des multiprofessionellen Arbeitens nicht ausgeschöpft zu werden. Als hinderlich stellen sich einerseits die Parallelität unterschiedlicher Ausbildungsniveaus für die gleichen Aufgaben und eine sich damit verfestigende Struktur der „Teilakademisierung“ (Pasternack, 2015) inklusive einer Dominanz einer nicht-akademischen Qualifikation (Cloos, 2021) und andererseits fehlende Rahmenbedingungen, wie u. a. zeitliche Ressourcen für die Einarbeitung und zur Reflexion der Teamprozesse (Fröhlich-Gildhoff et al., 2021), heraus.

Neben diesen möglichen Folgen der Akademisierung soll auch der Anspruch des Primats wissenschaftlicher Expertise in diesem Kontext kritisch beleuchtet werden. Maiwald (2024) verweist u. a. darauf, dass insbesondere die Kindheitspädagogik im Anspruch, frühpädagogisches Handeln zu professionalisieren, die Differenz von Disziplin und Profession nicht ausreichend berücksichtigt. Dabei ist nicht nur eine vereinfachte Anwendung theoretischen Wissens gemeint, sondern es wird auch in Frage gestellt, inwiefern das Ineinanderfallen von Forschungs- und Praxismethoden in einer Überbetonung des forschend-reflexiven Habitus das zentrale professionelle Moment der Interaktion konterkariere, indem es den Schwerpunkt des professionellen Handelns zu sehr auf die Beobachtung lege (Maiwald, 2024). An diese Überlegungen anschließend könnten akademische Ausbildungen eine Leerstelle in der konkreten Auseinandersetzung und Einübung in die Gestal-

tung von Interaktionen aufweisen und damit das Risiko bergen, als akademisch ausgebildete Fachkraft eine distanzierte Haltung einzunehmen. Gleichzeitig lässt sich argumentieren, dass Forschungserfahrungen in diesem Zusammenhang oftmals auf praktische Reflexionspotenziale respektive einen veränderten Blick zielen und somit durchaus zum situativen Fallverstehen sowie auch zur Qualität des pädagogischen Handelns beitragen können. Eine akademische Professionsausbildung bedarf daher einer kritischen Einordnung des Theorie-Praxis-Problems (Böhm, 2011) und geht dieser Perspektive folgend nicht im Studium des Faches auf, sondern benötigt Phasen der berufspraktischen Ausbildung im Feld, zum Beispiel in Form begleiteter Praktika und eines begleiteten Berufseinstiegs.

3. Transformationen der Ausbildungsstruktur in Österreich

Debatten rund um die Qualifizierung der elementarpädagogischen Fachkraft stellen in Österreich kein Novum dar, sondern blicken auf eine über 130 Jahre lange Geschichte, in denen immer wieder die Professionalisierung sowie – damit verbunden – die Anerkennung des Berufs diskursiv verhandelt wurden. Durch die kontinuierliche Erhöhung der Ausbildungszeit – von einem Jahr bis hin zu einem fünfjährigen Schultyp resp. der Anhebung des Qualifikationsniveaus zur Matura (Abitur) auf ISCED-Stufe 5 im Jahr 1985 – kam es im 20. Jahrhundert immer wieder zu Transformationen (Lex-Nalis & Rösler, 2019). Daher war es in den vergangenen Jahrzehnten keineswegs ungewöhnlich, dass Fachkräfte mit unterschiedlichen Ausbildungsniveaus in der Praxis zusammenarbeiteten.

In diesem Zusammenhang sind die einjährigen „Bildungscurse“ (ab 1872), die zwei- und vierjährige „Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen“ (ab 1914 und ab 1965) sowie die fünfjährige „Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik“ (ab 1985) gemeint. Die Bezeichnung „Bildungsanstalt für Elementarpädagogik“ (kurz BAfEP) wurde 2016 eingeführt – ohne näher zu artikulieren, welche inhaltliche Bedeutungsverschiebung mit der begrifflichen Transformation artikuliert wurde. Seitdem ist die Ausbildung für den Bereich der Unter-Dreijährigen integriert. Die Anpassungen der Dauer führten dazu, dass sich die Ausbildungsformen ablösten und nicht parallel bestanden. Mit der Einführung der Kollegs als erste postsekundäre Ausbildung gibt es seit 1994 erstmals zwei parallele Ausbildungswege, die an derselben Ausbildungsstätte angesiedelt sind (Lex-Nalis & Rösler, 2019). Trotz Änderungen in der Qualifizierung blieb die Ausbildung im Bereich der Drei- bis Sechsjährigen somit lange Zeit durch die Bildungsanstalten für Elementarpädagogik sehr homogen.

Dieses einheitliche Bild hat sich in den vergangenen Jahren gewandelt und das Berufsfeld ist aktuell mit einer – historisch betrachtet – so noch nie dagewesenen Situation paralleler Ausbildungswege konfrontiert, die in Tabelle 1 übersichtssartig dargestellt werden. Berücksichtigt werden Qualifizierungsangebote, die zum

Recherchezeitpunkt bereits in Umsetzung sind oder deren Einführung mit Oktober 2026 vorgesehen ist. Auf die bundesländerspezifische Heterogenität im Bereich der Unter-Dreijährigen sowie auf professionsbegleitende Studiengänge wird aufgrund der Komplexität im Folgenden nicht eingegangen.

Tab. 1 Aktuelle berufsqualifizierende Ausbildungen für die Elementarpädagogik (Stand September 2026)

Qualifikationstyp	Institution	Umfang, ISCED-Niveau	Zugangsvoraussetzung
Berufsbildende Höhere Schule	Bildungsanstalt für Elementarpädagogik	10 Semester ISCED 5	Pflichtschulabschluss
Aufbaulehrgang	Bildungsanstalt für Elementarpädagogik	6 Semester ISCED 5	Abschluss der Fachschule für pädagogische Assistenzberufe
Kolleg	Kolleg für Elementarpädagogik	4-6 Semester ISCED 5	Hochschulreife
Hochschullehrgang Elementarpädagogik	Pädagogische Hochschule	2 Semester (60 ECTS) ISCED 6	Bachelorabschluss (facheinschlägig)
Hochschullehrgang Quereinstieg Elementarpädagogik	Pädagogische Hochschule	4 Semester (120 ECTS) ISCED 6	Bachelorabschluss (nicht facheinschlägig)
Universitäts- oder Hochschullehrgang Elementar Plus/Pro	Universität, Pädagogische Hochschule	4-6 Semester (120 ECTS) ISCED 5	Hochschulreife (kann im Laufe des Studiums parallel erworben werden)
Bachelor Professional	Hochschule für angewandte Wissenschaften	6 Semester (180 ECTS) ISCED 6	einschlägige berufliche Qualifikation oder mehrjährige einschlägige Berufserfahrung
Bachelorstudium Elementarpädagogik	Pädagogische Hochschule, Hochschule für angewandte Wissenschaften, Universität	6 Semester (180 ECTS) ISCED 6	Hochschulreife
Masterstudium Elementarpädagogik	Universität	4 Semester (120 ECTS) ISCED 7	Bachelorabschluss (facheinschlägig)

Die Ausbildungsoffensiven führen zu einer erheblichen Fragmentierung der Ausbildung und zu verschiedenen formalen Qualifikationsniveaus für Elementarpädagog:innen. Diese Neuorganisation der elementarpädagogischen Ausbildungsstruktur ist bislang kaum systematisch aufeinander abgestimmt sowie weitgehend unerforscht (Smidt, Hover-Reisner & Paschon, 2026).

Diese Fragmentierung verschärft sich, wenn neben der Qualifikation Elementarpädagog:in die Qualifizierung anderer Berufsgruppen, wie Assistent:innen, einschlägige Fachkräfte im Bereich der Unter-Dreijährigen und Fort- sowie Weiterbildungen

zur Leitung, berücksichtigt werden. Eine komplexe Zuständigkeitsverteilung zwischen kommunaler, föderaler sowie nationaler Ebene und öffentlicher wie privater Träger erschwert eine koordinierte, fachlich fundierte Steuerung und bringt Herausforderungen, die im pädagogischen Alltag ausbalanciert werden müssen, u. a., was die nationale und internationale Mobilität von Fachkräften anbelangt und die vielfältigen Spannungen, die sich aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungsniveaus bei zugleich steigender Anzahl an Aufgaben- und Zuständigkeitsbereichen (siehe hierzu ausführlicher Löffler et al., 2022) ergeben.

4. Ein potenzielles Zukunftsmodell einer akademisierten Ausbildungsstruktur

Im Fokus des folgenden Abschnitts steht ein diskursiv erarbeiteter, konzeptionell heuristischer Vorschlag in Form einer Grafik⁴ zur systematischen Akademisierung und Professionalisierung vor dem Hintergrund der bisher dargestellten Überlegungen. Für die Verschriftlichung wurden die einzelnen Felder zum Zweck einer besseren Nachvollziehbarkeit nummeriert.

1) Im Zentrum dieses Zukunftsmodells steht das Bachelorstudium für Elementarpädagogik mit 180 ECTS, das zur unmittelbaren Qualifikation als Elementarpädagog:in führt und dem neu implementierten grundständigen Bachelorstudium entspricht. Damit soll das Qualifikationsniveau für Elementarpädagog:innen auf ISCED-Stufe 6 angehoben und an europäische Standards angeglichen werden. Die Qualifikation durch dieses Studium soll explizit für den gesamten elementaren Bildungsbereich (Null- bis Sechsjährige) gelten.

2) Perspektivisch ermöglichen die derzeitigen Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (kurz BAfEP⁵; inkl. Kolleg) in diesem konzeptionellen Vorschlag eine fachlich fundierte Ausbildung für das neue Berufsprofil der *Elementarpädagogischen Fachassistenz* auf ISCED-Stufe 5, das es so bisher nicht gibt. Eine neue Berufsbezeichnung anzudenken, erscheint vor den oben dargestellten Überlegungen relevant, um einer Teilakademisierung entgegenzuwirken und zur Attraktivität des Arbeitsmarktes beizutragen (vgl. Abschnitt 2). Um einerseits die Professionalisierung in Form einer akademisierten Ausbildung voranzutreiben und andererseits zugleich an dem kanonisierten und tradierten Wissen sowie praxisorientierten Fokussierung der bisherigen Ausbildung anzuschließen, birgt dieser Vorschlag das Potenzial, die jeweils spezifischen Ressourcen zu bündeln. Mit diesem Vorschlag wäre es möglich, wissenschaftlich generiertes und handlungspraktisches Wissen enger zu verzahnen und in einen reziproken Austausch zu bringen.

4 Die Grafik ist im Kontext einer intensiven Auseinandersetzung in einer Arbeitsgruppe innerhalb der Sektion Elementarpädagogik in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) entstanden, der unter anderem die Autor:innen dieses Artikels angehören.

5 Die bisherige Bezeichnung BAfEP (Bildungsanstalt für Elementarpädagogik) wurde beibehalten, wissenschaftlich, dass es dann eventuell auch zu einer Umbenennung kommen könnte.

Um einer vermeintlichen Degradierung dieses zukünftigen Berufsprofils und einer Gleichsetzung mit der bisherigen ‚Assistenz‘ (ISCED-Niveau 3) entgegenzuwirken, wird dafür plädiert, dass den Elementarpädagogischen Fachassistenzen ein angemessenes Ausmaß an Zeit für mittelbare pädagogische Tätigkeiten zur Verfügung gestellt werden muss. Trotz eines unterschiedlichen Qualifikationsniveaus und zum Teil unterschiedlicher Verantwortungsbereiche ist es anzustreben, dass die Tätigkeiten im Kontext von Bildung, Betreuung und Erziehung (Holztrattner & Schwertl, under review) keine hierarchisierende Gegenüberstellung von Elementarpädagog:innen und Pädagogischen Fachassistenzen erfahren. Vor allem Care-Tätigkeiten sollen nicht einem vermeintlich ‚weniger gut‘ ausgebildeten Personal zugeteilt werden. Trotzdem können diese differenzierten Berufsprofile Hierarchisierungen hervorbringen, die wiederum Aushandlungsprozesse unmittelbar im Feld nach sich ziehen können. Hierfür bedarf es zukünftig empirischer Forschung, um diese Prozesse zu erheben und zu begleiten.

3) Ein begleiteter Berufseinstieg soll den Übergang, sowohl von den BAfEP als auch vom Bachelorstudium Elementarpädagogik, in das Praxisfeld unterstützen (vgl. Abschnitt 2).

4) Eine Anrechnungsmöglichkeit von bis zu 60 ECTS im Bachelorstudium Elementarpädagogik für eine abgeschlossenen Ausbildung zur Elementarpädagogischen Fachassistenz soll möglichst durchlässige Strukturen schaffen.

5) Das Bachelorstudium bildet die Zugangsberechtigung für ein weiterführendes Masterstudium Elementarpädagogik, in dem Spezialisierungen für weitere Tätigkeitsfelder erworben werden können. Die hier dargestellten Felder sind als schematischer Referenzrahmen zu verstehen und bilden exemplarisch potenzielle Tätigkeitsfelder ab.

6) Mit einem Masterstudium ist es weiters möglich, eine akademische Karriere hin zu Promotion und Habilitation einzuschlagen, um in Forschung und Lehre tätig zu sein sowie zur Produktion wissenschaftlichen Wissens im Kontext der Elementarpädagogik beizutragen.

7) In der Grafik sind auch fachnahe Studiengänge abgebildet, um zukünftig weiterhin die intra- und interdisziplinäre Wissensproduktion im Kontext der frühen Kindheit in den Blick zu nehmen bzw. im Gesamtkontext mitzudenken.

8) Im Sinne einer ganzheitlichen Betrachtung wurden mit einem horizontalen Balken schematisch auch Weiterbildungsmöglichkeiten dargestellt, die in allen Qualifikationsniveaus, auch im Sinne lebenslangen Lernens, bedeutungsvoll sind.

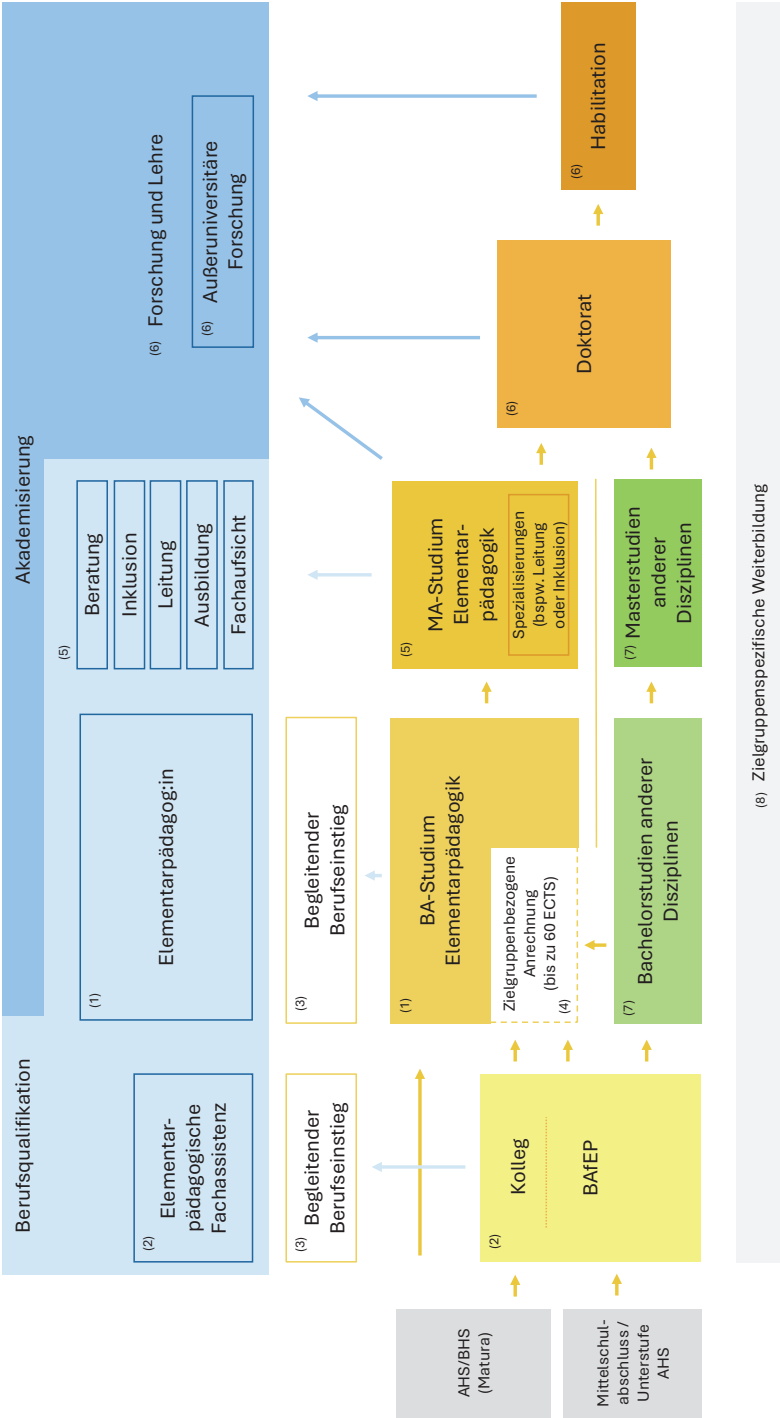


Abb. 1 Potenzielles Zukunftsmodell einer akademisierten Ausbildungsstruktur

5. Ausblick

Eine kohärent aufeinander abgestimmte, fachlich begründete Ausbildungsstruktur erhöht die Transparenz und internationale Anschlussfähigkeit, unterstützt nationale und internationale Mobilität seitens der Studierenden, eröffnet elementarpädagogische Karrierewege und ermöglicht ein österreichweit einheitliches Profil der Aufgaben und Zuständigkeiten elementarpädagogischer Fachkräfte – und birgt langfristig zumindest das Potenzial zur Stabilisierung der Personalsituation. Offen bleibt, inwiefern die damit einhergehende strukturelle und mehrdimensionale Professionalisierung auch zu einer nachhaltigen Anerkennung elementarpädagogischer Arbeit und – ohne pathetisch wirken zu wollen – zur Etablierung eines souveränen Selbstverständnisses von Disziplin und Profession beitragen kann.

Vor dem Hintergrund der langandauernden, heterogenen Debatte um ‚die‘ adäquate elementarpädagogische Ausbildung soll die vorgestellte Zielperspektive keineswegs eine Lösung mit universal-überhistorischem Geltungsanspruch suggerieren. Die formulierten Überlegungen repräsentieren vielmehr einen diskursiven Vorschlag, der zur Transformation des Qualifikationssystems einen fachlichen Beitrag leisten und zu einem konstruktiven Austausch einladen will.

Danksagung

Wir danken allen an der Arbeitsgemeinschaft zur Ausbildungsstruktur beteiligten Kolleg:innen aus der ÖFEB Sektion Elementarpädagogik für die gemeinschaftlich-diskursive Erarbeitung der Grafik in Abbildung 1 sowie deren Nutzungsmöglichkeit im Rahmen des vorliegenden Beitrags.

Literatur

- Bellmann, J. (2020). Theoretische Forschung – Unterscheidung und Bezeichnung eines spezifischen Modus der Wissensproduktion. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (6), 788-806. <https://doi.org/10.25656/01:25813>
- Böhm, W. (2011). *Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Charlotte-Bühler-Institut. (2024). *QualitätsRahmenPlan für das Personal in elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich. Im Rahmen des Projekts „Verbesserung der Rahmenbedingungen für das Personal zur Steigerung der Qualität in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Österreich“*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung und United Nations International Childrens Emergency Fund. https://reform-support.ec.europa.eu/document/download/bbb506eb-33cc-4e28-9d6f-18c5aaf67dc4_de?filename=Austria%20ECEC%20Quality%20framework%20oplan%20-%20DE.pdf

- Cloos, P. (2021). Professionalisierung im System der Kindertagesbetreuung. Chancen, Ambivalenzen und Widersprüche. In A. König (Hrsg.), *Wissenschaft für die Praxis Erträge und Reflexionen zum Handlungsfeld Frühe Bildung* (S. 136–155). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik: Konzepte und Methoden*. Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D. & Strohmmer, J. (2021). Unterstützungspotenziale für multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen: Zentrale Erkenntnisse einer Längsschnittstudie in Baden-Württemberg. *Frühe Bildung*, 10 (1), 4–15. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000505>
- Grgic, M. & Friederich, T. (2023). Lizenz zur Multiprofessionalität in Zeiten des Fachkräftemangels? Professionstheoretische Einordnung ‚multiprofessioneller‘ Teams in Kindertageseinrichtungen vor dem Hintergrund der aktuellen Fachkräftekatologe in den Bundesländern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 69 (2), 233–254. <https://doi.org/10.3262/ZP2302233>
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Holztrattner, M. & Schwertl, C. (under review). Zur Über-Betonung früher Bildung, De-Gradierung von Betreuung sowie De-Thematisierung von Erziehung in der österreichischen Elementarpädagogik. Eine kritische Reflexion begrifflicher Nutzungspraktiken. (blinded journal).
- Hover-Reisner, N. & Paschon, A. & Smidt, W. (2026). Elementarpädagogik in Österreich. Einleitende Anmerkungen einer Wissenschaft im Aufbruch. In N. Hover-Reisner, A. Paschon & W. Smidt (Hrsg.), *Elementarpädagogik in Österreich. Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 7–16). Münster: Waxmann.
- Jung, E., Stieve, C., Cloos, P., Viernickel, S. & Weltzien, D. (2024). 20 Jahre Akademisierungsprojekt der Kindheitspädagogik – ein Blick zurück und nach vorne. In P. Cloos, E. Jung, C. Stieve, S. Viernickel & D. Weltzien (Hrsg.), *Das kindheitspädagogische Projekt: Suchbewegungen und Perspektiven zum zwanzigjährigen Bestehen kindheitspädagogischer Studiengänge*. Weinheim: Juventa.
- Lex-Nalis, H. & Rösler, K. (2019). *Geschichte der Elementarpädagogik in Österreich*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Löffler, R., Michitsch, V., Bauer, V., Esterl, A., Geppert, C., Mayerl, M., Petanovitsch, A. & Pirstnig, M. (2022). *Bildungs- und Berufsverläufe von Absolvent/inn/en der Bildungsanstalten und Kollegs für Elementarpädagogik. Projektendbericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf)*. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung. Verfügbar unter: https://oeibf.at/wp-content/plugins/zotpress/lib/request/request.dl.php?api_user_id=2190915&dlkey=9HLFLMZH&content_type=application/pdf

- Maiwald, A. (2024). Disziplin jenseits der Profession. Frühpädagogische Wissensproduktion an Hochschulen, aktuelle Studiengangskonstruktionen und die Nicht-Akademisierung des Erzieherinnenberufs. In A. Mitterle, A. Matthies, A. Maiwald & C. Schubert (Hrsg.), *Akademisierung – Professionalisierung: Zum Verhältnis von Hochschulbildung, akademischem Wissen und Arbeitswelt* (S. 367–421). Wiesbaden: Springer VS.
- Nentwig-Gesemann, I. (2022). Vom forschenden Lernen zur forschenden Haltung. Das Einüben in die Praxis des Forschens als Professionalisierungskomponente. In M. Obermaier, P. Isele & J. Höke (Hrsg.), *Forschendes Lernen in Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik: Grundlagen – Ansätze – Praxen* (S. 51–62). Paderborn: Brill | Schöningh.
- Pasternack, P. (2015). *Die Teilakademisierung der Frühpädagogik: Eine Zehnjahresbeobachtung*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt. Verfügbar unter <https://www.hof.uni-halle.de/publikation/die-teilakademisierung-der-fruehpaedagogik/>
- Smidt, W., Hover-Reisner, N. & Paschon, A. (2026). Elementarpädagogik in Österreich zwischen pädagogischer Praxis und Wissenschaft – eine Bilanz. In N. Hover-Reisner, A. Paschon & W. Smidt (Hrsg.), *Elementarpädagogik in Österreich. Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 289-295). Münster: Waxmann.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A. & Van Laere, K. (2011). *CoRe. Competence requirements in Early Childhood Education and Care*. London and Ghent: European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Verfügbar unter <https://data.europa.eu/doi/10.2766/38368>

„Das ist dann reine Überlebensstrategie“

Resilienz als Stabilisierung struktureller Überforderung im elementarpädagogischen Handlungsfeld

Barbara Fageth, Julia Hinterholzer

*Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
barbara.fageth@ph-linz.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2026-02-02>*

EINGEREICHT 26 FEB 2026

ÜBERARBEITET 27 MAI 2026

ANGENOMMEN 15 JUN 2026

Seit den entwicklungspsychologischen Langzeitstudien von Emmy Werner und Ruth Smith (1989/2001) wird Resilienz als protektiver Faktor menschlicher Entwicklung verhandelt; im erziehungswissenschaftlichen Diskurs avancierte der Begriff seither zu einer ebenso wirkmächtigen wie ambivalenten pädagogischen Leitkategorie. Dabei dominierte lange eine individualisierende Schutzlogik, während organisationale, machtanalytische und strukturelle Bedingungen pädagogischen Handelns weitgehend ausgeblendet blieben. Neuere Beiträge fokussieren demgegenüber eine „Pädagogik der Vulnerabilität“ (Seitzer et al., 2026) und rücken anthropologische Dimensionen von Verletzbarkeit sowie deren institutionelle Hervorbringung in den Mittelpunkt. Vulnerabilität erscheint hier nicht primär als ein zu reduzierendes Risiko, sondern als grundlegende Bedingung pädagogischer Beziehungen, die zugleich durch organisationale Strukturen verstärkt, stabilisiert oder verdeckt werden. Der Beitrag fragt kritisch, wie resilienzbezogene Anforderungen im elementarpädagogischen Feld entstehen, vermittelt und subjektiv angeeignet werden und welche Funktion sie unter den gegenwärtigen Bedingungen struktureller Überforderung (Wehrmann, 2023) erfüllen. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Resilienz und Vulnerabilität nicht als Kontinuum, sondern als professionelle Antinomie (Helsper, 2004; 2021) zu verstehen sind. Die zentrale These lautet, dass Resilienz dort zur Stabilisierung struktureller Defizite beiträgt, wo sie im bildungspolitischen und professionsbezogenen Diskurs als individuelle Bewältigungsanforderung adressiert wird (PHNÖ, 2024; Krienzer & Mooshammer, 2024; Hofmann & Kruse, 2021). Organisationen fungieren dabei als programmatische Vermittlungsräume, in denen normative Erwartungs- und Verantwortungslogiken wirksam sind und strukturelle Zumutungen in subjektive Selbstzumutungen übersetzt werden. Auf der Grundlage einer rekonstruktiven biografischen Einzelfallstudie wird gezeigt, wie resilienzbezogene Orientierungen biografisch habitualisiert und professionsethisch legitimiert werden. Die Analyse verdeutlicht, dass helfende Motive und Verantwortungsdispositionen dazu beitragen können, organisationale Überforderung subjektiv zu stabilisieren, zugleich aber Grenzssetzungen und professionelle Selbstbegrenzung erschweren.

SCHLÜSSELWÖRTER: Resilienz, Vulnerabilität, strukturelle Überforderung, Helfermotiv, Elementarpädagogik

1. Ausgangslage: Resilienz im elementarpädagogischen Diskurs – Konjunktur in der Krise¹

Die Genese des Resilienzbegriffs ist ursprünglich im Kontext kindlicher Entwicklungsverläufe unter widrigen Lebensumständen zu verorten (Werner & Smith, 1989/2001). In diesen entwicklungspsychologischen Langzeitstudien wurde neben der fundamentalen Bedeutung zumindest einer stabilen und verlässlichen Bezugsperson als zentraler Resilienzfaktor auch herausgearbeitet, dass es sich bei Resilienz um ein multidimensionales, relationales Konzept handelt, das transaktionale Prozesse zwischen individuellen, sozialen und strukturellen Faktoren in den Blick nimmt (Noeker & Petermann, 2008; Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2024). In neueren sozialökologischen und kulturanalytischen Beiträgen wird diese Multidimensionalität dahingehend präzisiert, dass Resilienz als dynamischer Verhandlungsprozess zwischen dem Individuum und seiner materiellen sowie sozialen Umwelt zu verstehen ist. Anders formuliert: Resilienz bemisst sich maßgeblich an der Fähigkeit des Umfelds, notwendige resilienzfördernde Ressourcen überhaupt erst bereitzustellen (Ungar, Ghazinour & Richter, 2013).

In den vergangenen Jahren lässt sich allerdings eine deutliche Verschiebung beobachten: Resilienz wird zunehmend in Form eines professionsbezogenen Anspruchs an pädagogische Fachkräfte und damit als statische Eigenschaft des Subjekts verhandelt (Krienzer & Mooshammer, 2024; Hofmann & Kruse, 2021). Damit rückt die Frage in den Vordergrund, inwiefern pädagogisch Professionelle selbst resilient sein müssen, um den gestiegenen Anforderungen des Arbeitsfeldes standzuhalten (Karr-Meng, 2022; Fröhlich-Gildhoff, Dörner & Rönnau-Böse, 2021). Bemerkenswert erscheint, dass dieser Perspektivwechsel in eine Phase massiver struktureller Zuspitzungen fällt. Der vielfach diagnostizierte „Kita-Kollaps“ (Wehrmann, 2023) manifestiert sich in anhaltendem Personalmangel, hoher Fluktuation, wachsenden Anforderungen durch Inklusion, Mehrsprachigkeit und Kinderschutz sowie in einer fortschreitenden Verdichtung des pädagogischen Arbeitsalltags. Vor diesem Hintergrund lässt sich beobachten, dass resilienzbezogene Konzepte für die Selbstfürsorge, Achtsamkeit oder Teamresilienz in professionsbezogenen Diskursen und Handlungsempfehlungen eine auffällige programmatische Konjunktur erfahren (PH NÖ, 2024). Diese Konzepte adressieren primär die individuelle Widerstandsfähigkeit pädagogischer Fachkräfte und zielen darauf ab, deren Handlungsfähigkeit auch unter herausfordernden Rahmenbedingungen aufrechtzuerhalten. Die Autorinnen verstehen diese Reaktivierung des Resilienzbegriffs jedoch nicht als bloße inhaltliche Erweiterung, sondern als diskursive Antwort auf eine struktu-

¹ Der vorliegende Beitrag entstand auf Grundlage einer im Studienfach Elementarpädagogik verfassten Abschlussarbeit der Zweitautorin. Die empirischen Daten stammen aus den von ihr erhobenen biografischen Interviews. Die theoretischen Perspektiven wurden von der Erstautorin im Rahmen eines Fachvortrags an der BAfEP Steyr unter dem Titel „Resilienz ohne Illusionen“ (26.01.2026) entwickelt und im weiteren Arbeitsprozess gemeinsam mit der empirischen Analyse vertieft und systematisch verschränkt.

rell erzeugte Überforderungssituation im elementarpädagogischen Feld. Während die Belastungslage elementarpädagogischer Fachkräfte mittlerweile auch empirisch gut dokumentiert ist (Breil & Lillich, 2024; Löffler et al., 2022), bleibt die Frage nach institutioneller Verantwortung häufig unterbelichtet. Hohe emotionale Erschöpfung, psychosomatische Beschwerden sowie eine ausgeprägte Bereitschaft, trotz eigener Überlastung arbeitsfähig zu bleiben, sind in diesem Zusammenhang nicht nur als individuelle Ausnahmephänomene zu lesen. Vielmehr sind sie Ausdruck einer strukturell verfestigten Normalisierung von Überforderung.

Angesichts dessen erscheint es fragwürdig, ob Resilienz im aktuellen elementarpädagogischen Diskurs tatsächlich primär als „protektiver Faktor“ (Gabriel, 2005, S. 207) wirkt – oder ob sie zunehmend zur individuellen Bewältigungsanforderung wird, die strukturelle Defizite verdeckt und stabilisiert. Sollte Letzteres zutreffen, wäre Resilienz in solchen Konstellationen nicht nur als personale Ressource zu verstehen, sondern zugleich als diskursive Verschiebung, durch die reale Vulnerabilität entproblematisiert wird. Sie erscheint dann nicht mehr als Hinweis auf organisationale und institutionelle Zumutungen. Stattdessen fungiert sie als implizite Erwartung an pädagogische Fachkräfte, die Anforderungen biografisch zu tragen, individuell zu kompensieren und folglich strukturell zu absorbieren.

Diese Ambivalenz markiert den Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags. Resilienz wird dabei nicht grundsätzlich infrage gestellt, wohl aber in ihrer gegenwärtigen diskursiven Funktion kritisch gelesen. Im Zentrum steht das Spannungsverhältnis zwischen individueller Schutzressource und struktureller Zumutung. *Der Beitrag geht dabei der Frage nach, unter welchen Bedingungen resilienzbezogene Orientierungen ihre entlastende Funktion verlieren und in eine Logik der Verantwortungsverschiebung überführt werden.* Mit Blick auf Seitzer et al. (2026, S. 316) richtet sich der Fokus dabei auf Machtverhältnisse, in denen Verletzbarkeit erzeugt, verteilt und bearbeitet wird. Der nachfolgende Abschnitt untersucht daher, wann und wie diese Schutzfunktion kippt.

2. Theoretische Rahmung

Um die bereits angesprochene Ambivalenz genauer zu fassen, wird im Folgenden eine theoretische Rahmung entwickelt, die Resilienz nicht nur als individuelle Ressource, sondern auch als Teil professioneller und institutioneller Deutungsordnungen betrachtet. Dabei werden drei Perspektiven entfaltet: erstens die mögliche Individualisierung struktureller Zumutungen im Resilienzdiskurs, zweitens professionelle Antinomien und Verantwortungslogiken in pädagogischen Kontexten und drittens die motivationalen Spannungsfelder von Helfermotiven zwischen Anerkennung und Selbstzumutung.

2.1 Wenn die Schutzfunktion kippt – Resilienz als Individualisierung struktureller Zumutungen

Gemeinhin wird Resilienz im professionsbezogenen Diskurs als personale Bewältigungskompetenz gerahmt (u.a. Brandl, 2012). Aus dieser Perspektive gilt sie – auch im Zusammenhang mit der Ambiguitätskompetenz (BMBWF, 2024, S. 8) – als Widerstandsfähigkeit, mit Belastungen, Unsicherheiten und widersprüchlichen Anforderungen umzugehen und unter kontingenten Bedingungen pädagogischer Praxis handlungsfähig zu bleiben. Für situative Anforderungen erscheint diese Funktion durchaus plausibel und zunächst auch notwendig, da sie kurzfristig professionelle Handlungsfähigkeit sichert und pädagogische Interaktionen stabilisiert. Problematisch wird diese Rahmung jedoch dort, wo Resilienz nicht mehr als situativ wirksame Unterstützung verstanden wird, sondern zur dauerhaften Voraussetzung pädagogischer Professionalität instrumentalisiert wird. Mit Seitzer et al. (2026) gefragt: „Inwiefern verändert das Streben nach Resilienz und partiell auch: Unverletzlichkeit die Verletzbarkeit des Menschen?“ (S. 22).

Dziabel und Scholz (2025) konstatieren, dass der Moment, in dem Resilienz institutionell vorausgesetzt wird, ihre Funktion grundlegend *ver-rückt*: Was ursprünglich als individuelle Schutzressource adressiert war, avanciert zur impliziten Erwartung, strukturelle Belastungen auszugleichen und anhaltende Überforderung zu kompensieren. Resilienz verliert so paradoxerweise ihren entlastenden Charakter und fungiert zunehmend als Anpassungsleistung im Sinne organisationaler Stabilisierung. Diese formative Verschiebung korrespondiert eng mit der von Opp (2017) formulierten Kritik an der systematischen „Ver-rückung“ des Resilienzbegriffs. Opp warnt nachdrücklich vor einer einseitigen Individualisierung von Belastungen, die strukturell und gesellschaftlich verursacht werden, jedoch über resilienzbezogene Programmatiken in die alleinige Bewältigungsverantwortung des Subjekts verlagert werden. Diese Verschiebung verweist vordergründig auf eine ideologische Rahmung, zeigt bei genauerer Betrachtung jedoch eine dahinterliegende anthropologische und professionslogische Tiefenstruktur. Schließlich verweist Resilienz *per se* auf die Unverfügbarkeit (Rosa, 2020) pädagogischer Praxis: auf die Tatsache, dass sich Beziehung, Entwicklung und Bildung nicht programmatisch planen, steuern oder absichern lassen. Gerade diese Unverfügbarkeit erzeugt jedoch den gegenteiligen Effekt: Sie provoziert den Wunsch, das Unverfügbare dennoch verfügbar zu machen – durch Programme, Kompetenzen, Trainings, Selbststeuerung. In diesem Sinne lässt sich Resilienz als „neoliberale Aktivierungsstrategie“ (Dziabel & Scholz, 2025, S. 66) lesen, die Vulnerabilität handhabbar hält, *ohne* ihre strukturellen und relationalen Bedingungen zu verändern.

In den vergangenen zwei Dekaden haben sich neben steigenden fachlichen Anforderungen auch die Erwartungen an Reflexivität, Selbststeuerung und Legitimationsfähigkeit deutlich erhöht. Pädagogische Praxis wird zunehmend unter

Bedingungen permanenter Rechtfertigung organisiert (Wedewardt & Cantzler, 2022). Wie Reh (2004; 2008) herausarbeitet, wird Reflexion dabei nicht nur als professionelles Erfordernis verstanden, sondern als individualisierte Verpflichtung wirksam, die Professionellen normativ aufgebürdet wird und dadurch selbst zur Quelle von Überlastung werden kann. Die systematische Ausweitung von Supervision, Coaching und organisationsbezogenen Reflexionsformaten dokumentiert diesen Prozess, ohne strukturelle Bedingungen zu verändern (Göhlich, 2007). Der Gedanke liegt nahe, dass es sich hierbei um „Machbarkeitsphantasien“ (Göhlich, 2008, S.266) handelt, die auf das Individuum gerichtet „Vervollkommnungsphantasien“ (ebd.) pädagogischer Professionalisierung erzeugen. In diesem Kontext geht mit der „Dominanz des Optimierungsdenkens eine gefährliche anthropologische Vereinseitigung“ (van Oorschot & Allolio-Nähe, 2024, zit. nach Seitzer et al., 2026, S.136) einher, in der sich Resilienz als besonders anschlussfähig erweist. Sie kann als Konzept gelesen werden, das diese individualisierte Verantwortungszuschreibung stabilisiert, indem es strukturelle Unsicherheit zwar nicht aufhebt, aber durch ihre subjektive Bearbeitung plausibilisiert. Dabei wird verkannt, dass weder Resilienz noch Professionalität ein „fixiertes und statisches Persönlichkeitsmerkmal“ (Gabriel, 2005, S.207) mit beliebiger Ausbaufähigkeit darstellt. Vielmehr ist Resilienz biografisch konstituiert – gebunden an Erfahrungen von Belastung und Bewältigung – und gerade deshalb begrenzt. Aus diesem Grund darf die biografische Genese nicht unberücksichtigt bleiben (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter, 2011, S.17). Hier setzt die im gegenwärtigen Diskurs eingeforderte „Würdigung von Vulnerabilität“ (Dziabel & Scholz, 2025, S.65; Seitzer et al., 2026) an. Vulnerabilität fungiert dabei als notwendiges Korrektiv pädagogischer Professionalität – und explizit nicht als bloßer Gegenbegriff zur Resilienz. Vielmehr erweist sich Vulneranz als die genuine anthropologische Grundvoraussetzung für die Resilienzentwicklung überhaupt: Nur wo eine fundamentale Verletzbarkeit und Affizierbarkeit des Subjekts existiert, wird die Mobilisierung von Widerständigkeit denk- und erfahrbare. Die Anerkennung dieses „Vulneranzialitätsaxiom“ (Seitzer et al., 2026, S.359) markiert somit jene Punkte, an denen strukturelle Zumutungen nicht länger individuell kompensierbar sind. Wird Vulnerabilität jedoch systematisch marginalisiert, verändert sich ihre Funktion: Sie dient dann nicht mehr als Korrektiv, das strukturelle Grenzen sichtbar macht, sondern wird durch die Erwartung dauerhafter Handlungsfähigkeit verdeckt – auch dort, wo individuelle Kompensation längst an ihre Grenzen gestoßen ist. In dieser Verschiebung *ver-rückt* die Wahrnehmung von Belastung: Strukturelle Herausforderungen erscheinen nicht mehr als institutionelle oder organisationale Problemlagen, sondern geraten unter den Deckmantel individueller Bewältigungsstrategien. Verantwortung verschiebt sich schrittweise von normativen und organisationalen Rahmungen pädagogischer Arbeit auf die Ebene professioneller Selbststeuerung – und schließlich auf biografisch verfügbare Bewältigungs-

dispositionen. Dabei wird die doppelte Funktion von Resilienz sichtbar: Einerseits ist sie notwendig, um kurzfristig pädagogische Handlungsfähigkeit zu sichern und Unsicherheit professionell zu bearbeiten. Andererseits kann sie langfristig strukturelle Defizite stabilisieren und institutionelle Verantwortungsfragen verdecken. Genau dieses Spannungsverhältnis lässt sich als professionelle Antinomie fassen: Pädagogische Fachkräfte sind *sowohl* gefordert, Verantwortung zu übernehmen, *als auch* darauf angewiesen, eigene Grenzen wahrzunehmen und zu markieren.

Vor diesem Hintergrund ist zu prüfen, ob diese Dynamik lediglich eine aktuelle professionspolitische Entwicklung darstellt oder ob sie tiefer in den Strukturbedingungen pädagogischen Handelns angelegt ist. Im Folgenden wird Resilienz daher nicht isoliert, sondern im Zusammenhang mit antinomischen, organisationalen und biografischen Verantwortungslogiken analysiert.

2.2 Professionelle Antinomien und strukturelle Verantwortungslogiken

Strukturbezogene Professionstheorien gehen davon aus, dass pädagogisches Handeln grundsätzlich unter kontingenten Bedingungen stattfindet. Helsper (u.a. 2002; 2004; 2021) beschreibt diese Grundspannung als konstitutiv: Professionalität besteht nicht in der Auflösung dieser Spannung, sondern im reflexiven Umgang mit ihr. Wenngleich bildungspolitisch gegenteilig intendiert, zeigt sich, dass insbesondere „theoretische Konzeptionen, schulpolitische Direktive und ambitionierte Schulkonzepte nicht in der Lage sind, die Verletzungsmächtigkeit sozialer Interaktionsprozesse, habitualisierter Wahrnehmungs- und Deutungsmuster verschiedener Akteur:innen und in Strukturen und Praktiken eingelagerte Antinomien quasi per Dekret zu überwinden“ (Seitzer et al., 2026, S.221). Vielmehr provoziert die „starke politische und moralische Aufladung“ ein „binäre[s] Denken und eine Codierung von richtig oder falsch“ (ebd.), was die antinomische Struktur pädagogischen Handelns nicht aufhebt, sondern lediglich normativ überformt. Diese Spannung verschärft sich mit Blick auf organisationale Kontexte. Oevermann (2008) weist darauf hin, dass professionelles Handeln wesentlich auf „stellvertretende Krisenbewältigung“ (S.56) ausgerichtet ist. Aus analytischer Perspektive gilt „die Krise [als] der Normalfall“ (ebd., S.57). Organisationen hingegen sind darauf angewiesen, Unsicherheit zu reduzieren, und reagieren deshalb mit Standardisierung, Programmen und Routinen. Denknotwendig entwickelt sich daraus eine strukturelle Differenz zwischen der „Logik des professionellen Handelns und der Logik der Organisation“ (ebd., S.55). Diese Differenz verschwindet im Alltag nicht. Sie wird bearbeitet – und zwar häufig durch eine Verschiebung von Verantwortung. Organisationen können Unsicherheit nicht vollständig kontrollieren, jedoch so organisieren, dass sie auf die Subjekte professionellen Handelns zurückfällt. In Verbindung mit gesteigerten Erwartungen an Reflexivität und Selbststeuerung (Reh, 2004; 2008) entsteht eine Dynamik, in der Fachkräfte

zunehmend dafür verantwortlich gemacht werden, mit widersprüchlichen Anforderungen selbst umzugehen. Vor diesem Hintergrund ist Vulnerabilität nicht als psychologische Disposition zu verstehen, sondern als Reflexionsfigur, die zwischen objektiven Gegebenheiten und subjektiven Erfahrungen oszilliert. Mit anderen Worten: Gerade, weil pädagogisches Handeln auf Beziehung, Offenheit und Zukunftsunsicherheit angewiesen ist, kann ihre Vulnerabilitätsmacht (Gabriel, 2005) weder strukturell „abgearbeitet“ noch subjektiv „wegreflektiert“ werden. Entscheidend ist, dass Vulnerabilität nicht nur als Verletzbarkeit, sondern – über den Begriff der Vulneranz – auch als Frage der Verletzungsmacht und ihrer Bedingungen sichtbar wird (Seitzer et al., 2026, S. 15ff). Damit verschiebt sich der Blick von ‚Belastung‘ auf die Logik, wie Belastung erzeugt, verteilt und bearbeitet wird. Aus anerkennungstheoretischer Perspektive kann deutlich werden, dass Subjekte normative Erwartungen nicht nur erfüllen, sondern sich in ihnen konstituieren (u. a. Honneth, 2014). Übertragen auf pädagogische Kontexte bedeutet dies, dass professionelle Identität in der Bindung an Erwartungen entsteht, die Engagement, Verantwortung und Verfügbarkeit verlangen. Insbesondere dadurch werden strukturelle Zumutungen subjektiv anschlussfähig. Damit verschiebt sich die Funktion von Resilienz entscheidend: Sie dient nicht mehr nur dazu, kurzfristige Krisen zu bewältigen. Stattdessen ist darin auch die Erwartung eingeschrieben, strukturelle Zumutungen dauerhaft auszuhalten. Kurz: Was nicht institutionell bearbeitet werden kann, soll zumindest mitgetragen werden. Früh entwickelte Muster der Verantwortungsübernahme können so funktional werden, weil sie trotz ihrer individuell biografischen Aneignung als hoch anschlussfähig, gemeinhin als Inbegriff pädagogischer Professionalität gelten. Indem Anerkennung häufig über Beziehung und moralische Integrität erfolgt, kann Selbstüberforderung als Ausdruck professioneller Haltung erscheinen und über das Narrativ mangelnder Selbstfürsorge propagiert werden. Resilienz erscheint in diesem Kontext als zentrale Vermittlungsfigur zwischen strukturellen Anforderungen und professioneller Identitätsbildung. Sie stabilisiert pädagogisches Handeln – und zugleich jene Bedingungen, die dieses Handeln überfordern. Die bis hierher skizzierte Verantwortungsverschiebung lässt sich daher nicht linear, sondern nur ebenenbezogen fassen. Abbildung 1 fasst diese nicht unproblematische Dynamik mit Rückgriff auf die drei sozialwissenschaftlichen Analyseebenen der Makro-, Meso- und Mikroebene als Verschränkung von Struktur, Organisation und Subjekt zusammen.

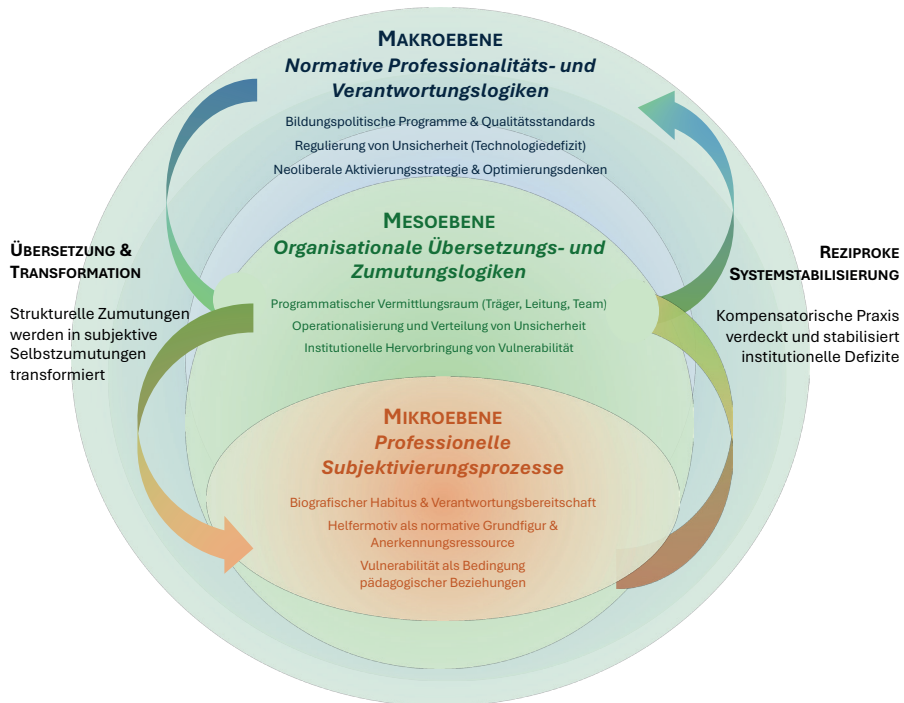


ABB 1 Resilienz als problematische Vermittlungsfigur zwischen System und Subjekt (eigene Darstellung)

Die beschriebene Dynamik lässt sich als kaskadenartiger Prozess der Verantwortungsverschiebung rekonstruieren, in dem strukturelle Unsicherheit kontinuierlich in subjektive Bearbeitbarkeit übersetzt wird. Dabei greifen Makro-, Meso- und Mikroebene ineinander, ohne sich jedoch vollständig aufeinander zu reduzieren. Auf der *Makroebene* werden normative Rahmungen pädagogischer Professionalität gesetzt: bildungspolitische Programme, Qualitätsstandards, Bildungsrahmenpläne oder rechtliche Vorgaben wie Kinderschutzkonzepte. Sie verfolgen das legitime Ziel, pädagogische Praxis zu sichern, Risiken zu minimieren und Verantwortlichkeit zu klären. Zugleich operieren sie unter der Prämisse eines „Technologiedefizits der Pädagogik“ (Luhmann & Schorr, 1982). Die Folge ist eine paradoxe Bewegung: Unsicherheit verschwindet nicht, sondern wird reguliert und dadurch reproduziert. Mit steigenden Erwartungen an Reflexivität, Dokumentation und Prävention verdichtet sich der normative Druck, ohne die Kontingenz pädagogischer Praxis aufheben zu können. Auf der *Mesoebene* werden diese normativen Erwartungen organisational übersetzt. Träger, Leitungen und Teams entwickeln Routinen, Verfahren, Qualitätszirkel, Dokumentationssysteme und implementieren Supervisions- oder Fortbildungsformate, um die makropolitischen Vorgaben umzusetzen. Organisationen sind dabei auf Stabilität, Planbarkeit und Verantwortungszuweisung angewiesen. Auch sie können die latente Unsicherheit zwar

nicht eliminieren, jedoch verteilen. In dieser Übersetzungsleistung entstehen spezifische Zumutungslogiken: Verantwortung wird operationalisiert, delegiert und zunehmend an die einzelnen Fachkräfte rückgebunden. An dieser Stelle wird Resilienz anschlussfähig, weil sie als subjektive Bewältigungskompetenz jene Lücke schließt, die zwischen normativen Anforderungen und organisationalen Handlungsmöglichkeiten verbleibt. Auf der *Mikroebene* werden diese Erwartungen letztlich biografisch angeeignet. Engagement, Verfügbarkeit und Verantwortungsbereitschaft werden zu identitätsstiftenden Orientierungen. Der zentrale Grundgedanke, Resilienz als problematische Vermittlungsfigur zwischen System und Subjekt zu begreifen, macht sichtbar, dass sie nicht an einer einzelnen Stelle pädagogischer Praxis wirksam wird. Vielmehr stabilisiert sie Handlungssicherheit und Sinn auf der Ebene professioneller Subjekte – und zugleich jene organisationalen und strukturellen Bedingungen, die diese Subjekte überfordern. Just diese Verschränkung veranschaulicht, dass die Individualisierung von Verantwortung weder zufällig noch ausschließlich ideologisch ist. Vielmehr ist sie in den professionellen und organisationalen Logiken pädagogischer Praxis selbst angelegt.

2.3 Helfermotive zwischen Anerkennung und Selbstzumutung

Angesichts der skizzierten Dynamik ist nun auf der Mikroebene zu fragen, weshalb strukturelle Zumutungen in sozialpädagogischen Berufen im Allgemeinen und im elementarpädagogischen Feld im Besonderen vom einzelnen Subjekt so bereitwillig aktiv (mit)getragen werden.

Vielfach definiert sich Helfen im pädagogischen Handlungsfeld als normative Grundfigur professionellen Handelns und nicht als bloße Tätigkeit (Combe & Helsper, 1996; Terhart, 1996). Bereits begriffsgeschichtlich ist dem Helfen eine Doppelstruktur inhärent: Hilfe setzt sowohl bei einem Mangel an, zielt aber zugleich auf Transformation (Seitzer et al., 2026, S. 226). Mit anderen Worten: Helfen kann Vulnerabilität sichtbar machen und zugleich verdecken, indem es strukturelle Zumutung moralisch ‚übersetzt‘ und bearbeitbar macht. In dieser Perspektive ist sowohl das Subjekt vulnerabel als auch die Praxis des Helfens selbst.

Im Kontext des vorliegenden Beitrags erscheint bedeutsam, dass Helfen zwar Zugehörigkeit, Sinn und moralische Selbstvergewisserung eröffnet, zugleich aber auch zur Selbstzumutung werden kann. Die Affizierbarkeit gegenüber dem Leiden und der Not anderer bildet eine zentrale Voraussetzung helfenden Handelns: Der Wunsch zu helfen entsteht aus einem Getroffen-Werden-Können, aus einem „affektiv getönte[n] und responsive[n] Sichsorgen um etwas oder jemanden, einschließlich der eigenen Person“ (Seitzer et al., 2026, S. 223; Waldenfels, 2015) – was wiederum auf die Schattenseiten der Empathie verweist (Breithaupt, 2017).

Vor diesem Hintergrund lässt sich die Stabilität struktureller Zumutungen neu verstehen. Helfermotive fungieren nicht nur als ethische Orientierung, sondern

auch als Anerkennungsressource. Sie stabilisieren Beziehungen und Organisationen, weil sie strukturelle Unsicherheit subjektiv bearbeitbar machen. Vulnerabilität verschwindet nicht; sie wird in Engagement übersetzt. Damit verschiebt sich die Frage von der Notwendigkeit des Helfens hin zu den Bedingungen, unter denen Hilfe entlastet – oder als moralisch legitimierte Selbstzumutung wirksam wird. Genau hier setzt die folgende empirische Analyse an.

3. Methode

Um die theoretischen Perspektiven empirisch zu fundieren, stützt sich der Beitrag auf eine Einzelfallstudie. Die Daten wurden in einem teilstrukturierten, biografischen Interview erhoben, das sich an der narrativen Interviewform nach Schütze (1983) orientierte und dokumentarisch (Bohnsack, 2014) ausgewertet wurde.

Gesprächspartnerin war eine Elementarpädagogin mit sieben Jahren Berufserfahrung in unterschiedlichen schulischen und elementarpädagogischen Handlungsfeldern. Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitete sie als einrichtungsübergreifende Springerin und plante zeitnah die Übernahme einer Regelgruppe.

Das biografisch-narrative Interview wies eine Gesamtdauer von 105 Minuten auf. Der Gesprächseinstieg erfolgte über einen standardisierten, offenen Erzählimpuls, der wie folgt formuliert war: *„Lass uns gedanklich einige Schritte in deine Vergangenheit gehen. Wir blicken gemeinsam auf deine Kindheit (Zeitraum von 0-10 Jahren) zurück. Ich lade dich ein, mir alles zu erzählen, was dir in den Sinn kommt: Wenn du an deine Kindheit denkst, welche Ereignisse erinnerst du als Erstes?“*. Die Anschlussfragen, die insbesondere prägende Erziehungs- und Beziehungserfahrungen thematisierten, orientierten sich am Gesprächsverlauf. Mitgebrachte Fotografien der Interviewpartnerin regten weitere biografische Narrationen an. Darüber hinaus eröffnete das Interview Raum für eine ausführliche professionsbezogene Selbstreflexion. Insbesondere die Erzählungen über Interaktionen in der eigenen Kindergruppe, die Zusammenarbeit mit Eltern sowie Teamkonflikte eröffneten tiefe Einblicke in jene Anforderungen und Belastungen, die den elementarpädagogischen Alltag prägen.

Nach der schriftlichen Einverständniserklärung und der Anonymisierung sämtlicher personenbezogener Angaben wurden die Daten für die Auswertung herangezogen. Dabei richtete sich der Blick zum einen darauf, wie resilienzbezogene Anforderungen im elementarpädagogischen Feld biografisch habitualisiert und professionsethisch legitimiert werden, und zum anderen stand im Mittelpunkt, inwiefern biografische Helfermotive dazu beitragen, organisationale Überforderungssituationen subjektiv zu stabilisieren. Die dokumentarische Feinanalyse ausgewählter Interviewpassagen machte nicht nur sichtbar, *was* erzählt wurde, sondern auch *wie* es erzählt wurde (Bohnsack, 2014, S. 136f). Auf diese Weise ließen sich implizite Handlungsorientierungen in Bezug auf Schutz, Grenzsetzung und Selbst-

zumutung rekonstruieren. Im interpretativen Analyseprozess wurde das Large Language Model „ChatGPT5.4 – thinking mode“² als strukturierendes „Werkzeug“ (Lieder & Schäffer, 2024, S. 12) eingesetzt, um zusätzliche Lesarten zu entwickeln und bestehende Interpretationen zu kontrastieren. Die abschließende hermeneutische Interpretationsentscheidung verblieb jedoch bei den beiden Autorinnen.

4. Ergebnisse

Die rekonstruktive Analyse des biografischen Interviews macht ein durchgängiges Orientierungsmuster sichtbar, das sich als *früh eingeübte Verantwortungsübernahme* beschreiben lässt. Dieses Muster strukturiert sowohl die biografische Selbstdeutung der Interviewpartnerin als auch ihr professionelles Handeln im elementarpädagogischen Feld.

4.1 Frühe Verantwortungsdelegation bei gleichzeitiger Idealisierung

Die Interviewpartnerin beschreibt ihre Kindheit wiederholt als von Vertrauen, Freiheit und Geborgenheit geprägt. Rückblickend fasst sie diese Phase als „wirklich (...) eine traumhafte Kindheit“ zusammen, in der ihr „Vertrauen“ und „Zutrauen“ geschenkt wurden (Z222–223). Diese positive Rahmung steht jedoch nicht im Widerspruch zu frühen Verantwortungszuschreibungen, sondern überlagert sie. In einer zentralen Erinnerung schildert sie, wie ihre jüngere Schwester als Kind wegläuft und sie selbst von der Mutter dafür verantwortlich gemacht wird: „Dann hat sie mich auch geschimpft (...) ich muss halt auch auf meine Schwester besser aufpassen“ (Z295–296). Diese Episode markiert eine biografische Urszene, in der Verantwortung situativ delegiert und nicht freiwillig übernommen wird. Auffällig ist, dass diese Zumutung nicht als konflikthaft erzählt, sondern narrativ eingebettet und nachträglich harmonisiert wird (Z305). Verantwortungsübernahme erscheint damit als selbstverständlicher Bestandteil einer insgesamt positiv bewerteten Kindheit.

4.2 Loyalität und Selbstverkleinerung gegenüber Autorität

Ein vergleichbares Muster zeigt sich in der retrospektiven Deutung schulischer Erfahrungen. Obwohl autoritäre Grenzüberschreitungen des Klassenlehrers explizit benannt werden, erfolgt zugleich eine Relativierung der eigenen Nicht-Betroffen-

2 Die Nutzung von ChatGPT (Version GPT5.4) ergab sich primär aus dem Auswertungszeitraum, zu dem das Modell technologisch marktführend war; der Einsatz beschränkte sich im Sinne eines methodischen „Sparingspartners“ auf das Generieren alternativer Bedeutungshorizonte für die dokumentarische Interpretation. Die im Review-Prozess angeregte methodische Empfehlung, für forschungslogisch anspruchsvolle, kritisch-textanalytische Auswertungen zukünftig auf „Claude“ (Anthropic) zurückzugreifen, wird von den Autorinnen grundsätzlich geteilt. Zugleich ist festzuhalten, dass im dynamischen KI-Markt kein Modell universell überlegen ist. Für Folgestudien wird daher kein fester Anbieter avisiert, sondern je nach konkreter textanalytischer Anforderung das jeweils am besten geeignete Sprachmodell ausgewählt.

heit im Gegensatz zu ihren Mitschüler:innen mit der Erklärung „(...) weil ich halt immer eine brave Schülerin war“ (Z231). Besonders prägnant ist die von der Interviewpartnerin selbst formulierte Verknüpfung zwischen schulischer Sozialisation und gegenwärtigem beruflichen Handeln: „Wenn irgendjemand in der Hierarchie oben ist, dann schaue ich da so rauf und dann denke ich mich klein“ (Z248–249). Diese Aussage verweist auf eine internalisierte Hierarchielogik, die nicht als äußere Einschränkung, sondern als habitualisierte Selbstpositionierung wirksam wird. Autorität wird anerkannt – auch dort, wo sie als problematisch erlebt wird. Die Fähigkeit, Zumutungen auszuhalten, erscheint dabei weniger als bewusste Entscheidung denn als eingeübter Habitus.

4.3 Zwischen professioneller Wirksamkeit und struktureller Ohnmacht

Im professionell-institutionellen Kontext zeigt sich diese biografisch geprägte Verantwortungsorientierung zunächst als hohe Verlässlichkeit und Beziehungsfähigkeit. Die Interviewpartnerin beschreibt ihr (Sprech-)Handeln als klar und responsiv: „Meine Kinder haben genau gewusst (...), woran sie sind“ (Z739–741). Zugleich formuliert sie eine eindeutige Schutzorientierung: „Die Kinder haben genau gewusst: Wenn sie zu mir kommen, dann helfe ich ihnen“ (Z741–742). Diese Passage verweist auf eine hohe professionelle Wirksamkeit in der unmittelbaren Pädagogin-Kind-Interaktion. Hilfe und Sorge werden hier aktiv übernommen und positiv gerahmt. Bemerkenswert erscheint jedoch, dass diese Handlungssicherheit asymmetrisch verteilt ist. Im Umgang mit Eltern, Kolleg:innen und Leitung beschreibt sie wiederholt Sprachlosigkeit und begrenzte Wirksamkeit. In Bezug auf einen Vorwurf einer Mutter erläutert sie: „Da war ich überfordert, was ich da sagen soll. Ich hab da eh nicht recht viel gesagt (...) und sie hat sich dann natürlich gleich bei der Leitung gemeldet“ (Z847–848) und hinsichtlich der fachlichen Beratung von Eltern in der Eingewöhnung: „Da fühl ich mich dann nicht ernstgenommen. Und dann weiß man auch nicht, was man noch sagen soll“ (Z905–906). Fachliches Wissen führt nicht zu Entscheidungsmacht. Die Spannung zwischen Verantwortung und Einfluss wird nicht externalisiert, sondern individuell bearbeitet.

4.4 Grenzziehung als situativer Selbstschutz

Einen markanten Einschnitt im Material bildet eine wiederholt geschilderte Erfahrung, in der die Interviewpartnerin mit hierarchischer Grenzüberschreitung konfrontiert wird. Auslöser ist zunächst die Beobachtung einer Schulleiterin, die ein Kind anschreit. Als die Interviewpartnerin diese Situation anspricht, richtet sich die Aggression gegen sie selbst. Rückblickend kommentiert sie: „Ja, das mag ich nicht. Ich möchte selber nicht angeschrien werden, es sollte keiner einfach angeschrien werden und ein Kind schon gar nicht“ (Z71–72). Die Konfrontation wird

jedoch nicht als bearbeitbar erlebt. Stattdessen beschreibt sie einen Moment der Irritation und Ohnmacht: „Und dann hat sie mich eigentlich zurück angeschrien und dann habe ich mir echt gedacht: Was ist falsch in unserer Gesellschaft?“ (Z76–77). Eine strukturell vergleichbare Szene schildert sie aus dem Kindergarten. Dort wird sie wiederholt von der Leitung angeschrien, obwohl sie den zugrunde liegenden Vorwurf nicht als berechtigt erlebt. Besonders auffällig ist die von ihr rekonstruierte Abfolge der Reaktionen: „Beim ersten Mal Anschreien (...) war ich erstaunt und (...) versteinert. Beim zweiten Mal (...) habe ich mir gedacht: Okay, einmal noch und ich gehe. Und beim dritten Mal (...) bin ich dann gegangen“ (Z253–257). Erst im Moment des Gehens formuliert sie explizit eine Grenze: „Ich will nicht angeschrien werden“ (Z256–257). Die Grenze wird nicht innerhalb organisationaler Strukturen verhandelt, sondern durch Rückzug realisiert. Grenzziehung erscheint hier nicht als institutionell abgesicherte Selbstbehauptung, sondern als biografisch verfügbarer Schutzmechanismus. Diese Form des Selbstschutzes steht in Kontinuität zu früher Verantwortungsübernahme und hierarchischer Selbstverkleinerung: Sie schützt kurzfristig, entzieht die Situation jedoch zugleich einer strukturellen Bearbeitung. Eine verdichtete Selbstbeschreibung bringt diese Logik auf den Punkt: „Das ist dann reine Überlebensstrategie.“ (Z895). Resilienz fungiert als Notmodus professionellen Handelns unter Bedingungen struktureller Überforderung.

Die Fallrekonstruktion zeigt damit ein dreifaches Spannungsverhältnis: Erstens wird Verantwortung übernommen, ohne jedoch über entsprechende Entscheidungsmacht oder strukturelle Absicherung zu verfügen. Zweitens werden Konflikte nicht institutionell bearbeitet, sondern durch Mobilität und situativen Rückzug neutralisiert. Drittens wirkt Resilienz in diesem Zusammenhang als implizite Organisationsressource, die strukturelle Defizite über individuelle Anpassungsleistungen kompensiert.

Damit kann deutlich werden, dass die biografisch verankerten Helfermotive und Verantwortungsdispositionen des Subjekts nicht isoliert betrachtet werden dürfen. Sie stehen in einer komplementären Dynamik zu den organisationalen Bedingungen der Mesoebene sowie zu den machtpolitischen Fragen auf der Makroebene. Wo Bildungspolitik und Organisationen versäumen, strukturelle Entlastung sicherzustellen und professionelle Selbstbegrenzung aktiv zu unterstützen, wird das ethisch habitualisierte Engagement des Subjekts systemisch instrumentalisiert. Diese Dynamik spiegelt präzise jene Machtmechanismen wider, die Foucault (2004) unter dem Begriff der „neoliberalen Gouvernamentalität“ (S. 314ff) fasst: Die Macht wirkt hier nicht repressiv von außen, sondern produktiv durch das Subjekt hindurch, indem sie das Individuum als eigenverantwortlichen „Unternehmer seiner selbst“ konstituiert und steuert (ebd., S. 360f). Das ethisch Habitualisierte – die Sorge um den anderen – wird damit als Ressource organisationaler Stabilisierung anschlussfähig. Was vordergründig als professionelle Resilienz firmiert, lässt sich in gouvernementalitätstheoretischer Perspektive als eine

verordnete "Selbsttechnologie" (Foucault, 1993, S. 26) lesen: Das Subjekt wird dazu angehalten, strukturelle Defizite durch permanente Selbstoptimierung zu kompensieren, anstatt sie institutionell und politisch einzufordern. Im empirischen Material zeigt sich hierbei eine folgenschwere *Ver-rückung* des Resilienzbegriffs (Opp, 2017): Die Verantwortung für die Aufrechterhaltung des Dienstbetriebs unter Bedingungen permanenter Überforderung werden von den organisationalen Rahmungen abgewälzt und in eine moralisch aufgeladene, erzwungene Anpassungsleistung an dysfunktionale, teils machtmisbräuchliche Systemlogiken umgedeutet. In der Konsequenz bedeutet dies: Nicht das Subjekt leidet an mangelnder Resilienz, sondern die Organisation lagert ihre strukturellen Defizite systematisch in die biografische Verfügbarkeit der Fachkraft aus, wodurch die institutionelle Verantwortung vollständig verschleiert wird.

5. Diskussion und Schlussfolgerung

Im vorliegenden Beitrag wurde der Frage nachgegangen, *unter welchen Bedingungen resilienzbezogene Orientierungen ihre entlastende Funktion verlieren und in eine Logik der Verantwortungsverschiebung überführt werden*. Zur Beantwortung wurde Resilienz im elementarpädagogischen Handlungsfeld als ambivalent professionelle Ressource rekonstruiert. Es konnte gezeigt werden, dass Resilienz dort problematisch wird, wo sie zur stillschweigenden Voraussetzung pädagogischer Professionalität erhoben und von ihrer strukturellen Bedingtheit entkoppelt wird. In solchen Konstellationen fungiert Resilienz weniger als Schutz, denn als Stabilisierungsleistung, die kontinuierliche Überforderung absorbiert und institutionelle Verantwortung verdeckt.

Vor diesem Hintergrund erscheint es verkürzt, die aktuellen Herausforderungen des elementarpädagogischen Feldes primär über Appelle an individuelle Selbstfürsorge, Teamresilienz oder gesteigerte Reflexionsfähigkeit adressieren zu wollen (u. a. PH NÖ, 2024; Wedewardt & Cantzler, 2022). Wenn Reflexivität, Engagement, Loyalität und Verantwortungsübernahme nicht entlastend organisiert, sondern zugemutet werden, stabilisieren diese habitualisierten Orientierungen – die auch pädagogische Professionalität ermöglichen – strukturelle Zumutungen. Helfermotive fungieren dabei nicht nur als ethische Orientierung, sondern zugleich als Anerkennungsressource und Mechanismus der Selbstzumutung (Seitzer et al., 2026). In dieser Logik erklärt sich die hohe Anschlussfähigkeit resilienzbezogener Diskurse: Sie greifen bestehende professionelle Selbstverständnisse auf und verstärken diese. Machttheoretisch betrachtet operiert hier eine gouvernementale Logik, die nicht primär durch äußeren Zwang regiert, sondern die ethische Selbstverpflichtung des Subjekts als kostengünstige Organisationsressource wirksam werden lässt (Foucault, 2004).

Die Fallanalyse verweist auf die subjektive Stabilisierung dieser Dynamik. Die rekonstruierte Grenzsetzung unterbricht zwar konkrete Situationen, verändert jedoch die zugrundeliegenden organisationalen Zumutungslogiken nicht. Professionalität zeigt sich hier weniger in konfrontativer Durchsetzung als in beweglicher Anpassungsfähigkeit, die kurzfristigen Selbstschutz ermöglicht und Konflikte über Prozesse wie Personalfluktuations oder Dropout aus dem System heraus verlagert. Resilienz erscheint damit nicht als Widerstandskraft gegen strukturelle Überforderung, sondern als eine ihrer zentralen Bearbeitungsformen – und wird, wie Seitzer et al. (2026, S. 67) formulieren, zur Herausbildung souveräner Selbstführung als kulturell tiefverankertes kollektives Sollen. Gerade hierin liegt die professionspolitische Herausforderung: Denn bei genauerer Betrachtung entpuppt sich dieses Sollen als jene verordnete „Technologie des Selbst“ (Foucault, 1993, S. 28), die das Subjekt zur permanenten Arbeit an der eigenen psychischen Belastbarkeit anhält, während die strukturellen Defizite der Meso- und Makroebene unsichtbar bleiben. Um dieser neoliberalen Instrumentalisierung entgegenzuwirken, darf Resilienz nicht unbegrenzt individuell gesteigert werden – sie *muss* vielmehr *strukturell gerahmt sein*. Ihre Funktion liegt nicht im dauerhaften Durchhalten, sondern in der temporären Sicherung pädagogischer Handlungsfähigkeit unter strukturell verantworteten Bedingungen. Wo diese Rahmung fehlt, kippt Resilienz in einen Modus der „Überlebensstrategie“ (Z895) – funktional im Alltag, langfristig jedoch entpolitisiert. Wenn Vulnerabilität als Ausdruck grundlegender Unverfügbarkeit ernst genommen wird, sind resilienzpoltische Aktivierungsstrategien nicht nur unzureichend, sondern kategorial schief: Sie *ver-rücken* die Frage nach strukturellen Bedingungen auf die einzelne Fachkraft und vollziehen damit eine Individualisierung systemischen Versagens. In einer Phase, in der das Kollabieren des Systems diagnostiziert wird (Wehrmann, 2023), könnte diese Perspektive dazu beitragen, Resilienz wieder als das zu bestimmen, was sie professionslogisch sein kann: eine begrenzte Ressource – nicht zur Stabilisierung strukturellen Mangels, sondern zur Ermöglichung verantwortlichen pädagogischen Handelns.

Literaturverzeichnis

- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Brandl, M. (2012). Resilienz in der professionellen Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. *KiTaFachtexte*. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT_Brandl_OV.PDF.
- Breil, C. & Lillich, M. (2024). *Austrian Kindergarten Teacher and Assistant Health Study. Ergebnisse 2024*. Wien: Institut für Gesundheitsförderung und Prävention. <https://www.ifgp.at/cdscontent/load?contentid=10008.791885&version=1732545341>.

- Breithaupt, F. (2017). *Die dunklen Seiten der Empathie*. Berlin: Suhrkamp.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] (2024). *Kompetenzrahmen für Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen*. https://www.bmb.gv.at/Themen/ep/berufsfeld_ez_sp.html.
- Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.). (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dziabel, N. & Scholz, I. (2025). Das Korrektiv der Resilienz. Zur Würdigung von Vulnerabilität. In E. Bešić, D. Ender & B. Gasteiger-Klicpera (Hrsg.), *Resilienz. Inklusion. Lernende Systeme* (S. 65–72). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:32696>
- Foucault, M. (1993). Technologie des Selbst. In M. Foucault, R. Martin, L.H. Martin, W.E. Paden, K.S. Rothwell, H. Gutman, P.H. Hutton (Hrsg.), *Technologien des Selbst* (S. 24–62). Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Foucault, M. (2004). *Geschichte der Gouvernementalität 2. Die Geburt der Biopolitik, Vorlesungen am Collège de France 1978–1979*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Dörner, T. & Rönnau-Böse, M. (2021). *Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen – PRiK. Ein Förderprogramm* (5. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Gabriel, T. (2005). Resilienz – Kritik und Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 207–217. <https://doi.org/10.25656/01:4749>
- Göhlich, M. (2007). „Gute Organisationen“? Organisationsinterne Beratung zwischen Exzellenz und Ethik. In M. Göhlich, E. König & Ch. Schwarzer (Hrsg.), *Beratung, Macht und organisationales Lernen* (S. 23–38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göhlich, M. (2008). Schulentwicklung als Machbarkeitsvision. Eine Re-Vision im Horizont professioneller Ungewissheit. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 263–276). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.

- Hofmann, I. & Kruse, M. (2021). *Wir schaffen das gemeinsam – in der KiTa Resilienz stärken. Themenheft Nr. 37*. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (Nifbe). <https://nifbe.de/wp-content/uploads/2025/02/Resilienz.pdf>
- Hofmann, Y.E., Müller-Hotop, R., Datzer, D., Razinskas, S. & Högl, M. (2021). Belastungserfahrungen im Studium: Wie Hochschulen ihre Studierenden stärken können. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 43(3), 76–92. https://www.bzh.bayern.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Beitraege_zur_Hochschulforschung/2021/2021-3-Hofmann-Mueller_Hotop-Datzer-Razinskas-Hoegel.pdf
- Honneth, A. (2014). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte* (8. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Karr-Meng, A. (2022). *Mehr Resilienz in meinem Kita-Alltag. Übungen, Impulse und Tipps für innere Stärke*. Stuttgart: Klett Kita GmbH.
- Krienzer, D.C. & Mooshammer, V. (2024). *Forschungsbericht - Resilienz von pädagogischen Fachkräften: Resilienz-Profile (elementar-)pädagogischer Fachkräfte in der Steiermark*. <https://www.forschungslandkarte.at/resilienz-von-paedagogischen-fachkraeften>
- Lieder, F.R. & Schäffer, B. (2024). *Qualitative Methodenausbildung zusammen mit generativen Sprachmodellen. Zur Verteilten Interpretation in hybriden Forschungswerkstätten*. https://www.researchgate.net/publication/385026960_Qualitative_Methodenausbildung_zusammen_mit_generativen_Sprachmodellen_Zur_Verteilten_Interpretation_in_hybriden_Forschungswerkstaetten
- Löffler, R., Michitsch, V., Bauer, V., Esterl, A., Geppert, C., Mayerl, M., Petanovitsch, A. & Pirstnig, M. (2022). *Bildungs- und Berufsverläufe von Absolvent/inn/en der Bildungsanstalten und Kollegs für Elementarpädagogik. Synthesebericht an das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf). <https://www.aau.at/wp-content/uploads/2022/12/Loeffler-et-al.-2022-Bildungs-und-Berufsverlaeufo-von-Absolventinnen-.pdf>
- Luhmann, N. & Schorr, K.E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K.E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik* (S. 11–40). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). *Professionelle Haltung - Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. Eine Expertise der Weiterentwicklungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF). München: Deutsches Jugendinstitut. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Expertise_Nentwig-Gesemann.pdf

- Noeker, M. & Petermann, F. (2008). Resilienz: Funktionale Adaption an widrige Umgebungsbedingungen. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 56(4), 239–241. <https://doi.org/10.1024/1661-4747.56.4.255>
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55–77). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Opp, G. (2017). Resilienz: Fakt oder Artefakt? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 86(1), 84–87. https://www.researchgate.net/publication/312244383_Trend_Resilienz_Fakt_oder_Artefakt
- Pädagogische Hochschule Niederösterreich [PH NÖ] im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024). *Selbstfürsorge und Teamresilienz: Online-Toolbox für pädagogisches Personal in elementaren Bildungseinrichtungen*. https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/PHN%C3%96/Department3/Toolbox/Toolbox_Barrierefrei__003_.pdf
- Reh, S. (2004). Abschied von Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 358–372. <https://doi.org/10.25656/01:4815>
- Reh, S. (2008). „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrerkoooperation. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 163–183). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2024). *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne* (3., erweiterte und aktualisierte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rosa, H. (2020). *Unverfügbarkeit* (12. Auflage). Berlin: Suhrkamp.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5314/ssoar-np-1983-3-schutze-biographieforschung_und_narratives_interview.pdf
- Seitzer, P., Krebs, M., Rader, T., Stöhr, R., Dederich, M., & Zirfas, J. (2026). *Pädagogik der Vulnerabilität*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Terhart, E. (1996). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 448–471). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ungar, M., Ghanzinour, M. & Richter, J. (2013). Annual Research Review: What is resilience within the social ecology of human development? *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 348–366. https://michaelungar.com/files/15contributions/4._What_is_Resilience_Within_the_Ecology_of_Human_Development.pdf

-
- Waldenfels, B. (2015). Selbstsorge und Fremdsorge. Vortrag anlässlich der 21. Jahrestagung der Viktor von Weizsäcker Gesellschaft, 9.–11. Oktober 2015 in Freiburg.
- Wedewardt, L. & Cantzler, A. (2022). *Sich seiner selbst bewusst sein. Biografische Selbstreflexion für pädagogische Fachkräfte*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Wehrmann, I. (2023). *Der Kita-Kollaps. Warum Deutschland endlich auf frühe Bildung setzen muss!* Freiburg im Breisgau: Herder.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1989). *Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: Adams-Bannister Cox.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. Ithaca: Cornell University Press.

Zwischen Belastung und Bewusstsein

Eine empirische Querschnittsstudie mittels Voice-Handicap-Index (VHI) zur Erfassung der Stimmgesundheit von Lehrkräften

Anika Ebner^a, Thomas Wagner^b, Stephan Hametner^c

^aBASOP Baumgartenberg, ^bPädagogische Hochschule Oberösterreich, ^cAnton Bruckner Privatuniversität Linz
stephan.hametner@bruckneruni.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2026-02-03>

EINGEREICHT 01 JUL 2026

ÜBERARBEITET 21 AUG 2026

ANGENOMMEN 21 SEP 2026

Die Wichtigkeit der Stimme, einem zentralen Arbeitswerkzeug von Lehrpersonen, wird oft sowohl im Studium als auch im beruflichen Alltag unterschätzt. Als Folgen können situative Überlastungen bzw. chronische Stimmprobleme auftreten. Die vorliegende empirische Querschnittsstudie widmet sich der Bestandsaufnahme solcher Problemfelder. Dazu wurde bei 414 Lehrpersonen aus der Sekundarstufe der sogenannte Voice-Handicap-Index (VHI), ein international anerkannter Indikator für subjektiv wahrgenommene Stimmgesundheit, erhoben und mit potentiellen Prädiktoren in Beziehung gesetzt. Gemischte Regressionsanalysen zeigen unter anderem einen signifikanten Einfluss von Berufserfahrung, stimmlicher Vorerkrankungen und der Selbsteinschätzung der eigenen Stimme. Nach der Diskussion didaktischer Implikationen wird die Notwendigkeit, stimmpräventive Maßnahmen bereits im Lehramtsstudium aber auch im Berufsleben von Lehrpersonen stärker zu verankern, herausgearbeitet.

SCHLÜSSELWÖRTER: Stimmgesundheit, Lehrpersonen, Sekundarstufe, Voice-Handicap-Index

1. Einleitung

Die Stimme zählt zu den zentralen Arbeitswerkzeugen von Lehrkräften und ist für einen gelingenden Unterricht unverzichtbar. Dennoch zeigen internationale Untersuchungen (Roy, Merrill, Thibeault, Parsa, Gray, et al., 2004; Smith, Nichols, Lemke, Verdolini, Gray, et al., 1994), dass stimmliche Beschwerden wie Heiserkeit, Stimmüdigkeit oder funktionelle Dysphonien zu den häufigsten berufsbedingten Gesundheitsproblemen im Lehrberuf gehören.

Lehrpersonen sind aufgrund der hohen Sprechbelastung, ungünstiger Raumakustik sowie erhöhter emotionaler und sozialer Anforderungen in dieser Hinsicht besonders vulnerabel. Außerdem können stimmliche Probleme nicht nur die Unterrichtsqualität beeinträchtigen, sondern auch zu Krankenständen, Einschränkungen im Berufsalltag und langfristigen Beeinträchtigungen der Lebens-

qualität führen. Das ist in zweierlei Hinsicht bedeutsam. Einerseits zeigen Studien, dass Beschwerden häufig subjektiv wahrgenommen werden, bevor sie objektiv messbar sind. Andererseits konnte belegt werden, dass subjektive Wahrnehmung und objektive phoniatische Befunde häufig nicht übereinstimmen (Ilomäki, Lepänen, Kleemola, Tyrmi, Laukkanen, et al., 2009), wodurch die Einschätzung der Betroffenen selbst ein zentraler Aspekt der Diagnostik darstellt.

Trotz dieser hohen Relevanz des Faktors Stimme für Lehrpersonen existieren im deutschsprachigen Raum nur wenige valide empirische Untersuchungen, die die subjektive Stimmgesundheit von Lehrkräften sowie potenzielle berufliche und psychologische Einflussfaktoren systematisch erfassen. Besonders in Österreich ist dies essentiell, da systematische Datenerhebungen weitgehend fehlen.

Die vorliegende Studie versucht daher, diese Forschungslücke zu schließen, indem sie den Status quo der Stimmgesundheit österreichischer Lehrkräfte mithilfe der validierten deutschen Version des Voice-Handicap-Index [VHI] (Jacobson, Johnson, Grywalski, Silbergleit, Jacobson, et al., 1997; Nawka, Wiesmann & Gonnermann, 2003) untersucht. Durch die Kombination der VHI-Subskalen mit subjektiver Selbsteinschätzung sowie berufserfahrungs- und schulformspezifischen Variablen bietet die Untersuchung einen Einblick in potenzielle Faktoren, die zur stimmlichen Belastung beitragen. Die vorliegenden Ergebnisse liefern nicht nur wichtige Impulse für die präventive Arbeit mit der Stimme im Lehrberuf, sondern auch für die musikpädagogische und sprechwissenschaftliche Ausbildung, in der gezielte Maßnahmen zu Stimmenschutz, Wahrnehmungsschulung und Stressbewältigung zunehmend an Bedeutung gewinnen (Gaul & Lang, 2012; Ilomäki et al., 2009; Nawrocka, Garstecka, Mackiewicz-Nartowicz, Kozakiewicz-Rutkowska, Burduk, et al., 2025).

2. Theoretischer Hintergrund

Internationale Forschungen zeigen, dass Lehrpersonen aufgrund hoher Sprechbelastung, ungünstiger akustischer Bedingungen und arbeitsbedingtem Stress besonders anfällig für stimmliche Beeinträchtigungen sind. Zwischen 50 und 60 Prozent berichten im Verlauf ihrer Karriere von Stimmproblemen (Martins, Pereira, Hidalgo, & Tavares, 2014; Nusseck, Immerz, Spahn, Echternach, & Richter, 2021), wobei subjektive Beschwerden oft früher auftreten als objektive Befunde (Ilomäki et al., 2009).

2.1 Stimmgesundheit bei Lehrkräften

Stimmgesundheit ist ein latentes Konstrukt, welches in Forschungskontexten oft in Dimensionen oder Teilbereiche aufgespalten wird, so zum Beispiel in physiologische, funktionale und psychosoziale Aspekte (Jacobson et al., 1997). Ganz

allgemein bezeichnet Stimmgesundheit die Leistungsfähigkeit der Stimme in beruflichen und alltäglichen Kommunikationssituationen und ist insbesondere im Lehrberuf ein entscheidender Faktor, da diese Berufsgruppe besonders risikobelastet ist (Ubillos, Centeno, Ibañez, & Iraurgi, 2015).

Bisherige Studien zeigen, dass die Stimmgesundheit von Lehrpersonen sowohl durch berufsbiografische Faktoren als auch durch arbeitsbezogene Rahmenbedingungen beeinflusst wird. Einerseits wird zum Beispiel die Dauer der Berufstätigkeit als Indikator von Stimmbelastung diskutiert, die langfristig zu funktionellen Veränderungen und erhöhtem Beschwerderisiko führen kann (Meuret, 2017; van Houtte, Claeys, Wuyts, & van Lierde, 2011). Andererseits weisen empirische Befunde darauf hin, dass sich die stimmliche Beanspruchung je nach Schulstufe bzw. Unterrichtskontext unterschiedlich ausgeprägt sein kann, etwa aufgrund unterschiedlicher Lautstärkeanforderungen, Klassenführung oder Kommunikationsbedarf (Byeon, 2019; Munier & Kinsella, 2008).

2.2 Der VHI

Neben objektiven phoniatischen Diagnostiken gelten subjektive Erhebungsinstrumente, wie zum Beispiel der Voice-Related-Quality-of-Life-Index (Gräbel, Hoppe & Rosanowski, 2009), der Vocal-Fatigue-Index (Nanjundeswaran, Jacobson, Gartner-Schmidt & Verdolini Abbott, 2015) oder eben auch der VHI gerade bei Lehrkräften als besonders relevant, da sie subjektiv empfundene Beschwerden leicht messbar machen und psychometrischen Untersuchungen vorausgehen können.

Der VHI erhebt die subjektiv empfundene Beeinträchtigung der Stimme in drei Subskalen. Die Subskala, welche funktionale Faktoren der Stimme beschreibt, beinhaltet Aussagen, die den Einfluss der Stimmstörung einer Person auf ihre täglichen Aktivitäten beschreiben. Ein Beispielitem dafür ist „Meine Familie hat Schwierigkeiten, mich zu hören, wenn ich im Haus/in der Wohnung nach ihnen rufe“. Die Subskala, welche sich auf Emotionalität bezieht, umfasst Aussagen, welche Gefühle und emotionalen Reaktionen, die Menschen hinsichtlich ihrer Stimmprobleme haben, beschreibt. Ein Beispiel für diese Subskala ist das Item „Wegen meines Stimmproblems komme ich weniger aus mir heraus“. Die dritte Subskala, welche physische Aspekte der Stimme umfasst, beschreibt Aussagen, die die Selbstwahrnehmung von Stimmbeschwerden und Stimmmerkmalen widerspiegeln. Ein Item dieser Subskala ist beispielsweise die Aussage „Wenn ich spreche, komme ich außer Atem“.

Der VHI ist international eines der meistgenutzten Instrumente zur Erfassung vokaler Beeinträchtigung. Aufgrund der weiten Verbreitung dieser Skala in der Stimmdiagnostik (er liegt in validierten Übersetzungen für zahlreiche Sprachen vor) und seiner hohen Reliabilität und Validität gilt er in der Forschung und in der

klinischen Praxis als etabliertes Standardinstrument (Alarouj, Althekeallah, AlAli, Ebrahim, & Ebrahim, 2022); Jacobson et al., 1997; Nawka et al., 2003).

Die deutsche Version wurde von Nawka et al. (2003) validiert und zeigt eine sehr hohe interne Konsistenz, mit Cronbachs α zwischen 0,90 und 0,96, eine gute Differenzierungsfähigkeit zwischen pathologischen und gesunden Stimmen sowie vergleichbare Zusammenhänge mit subjektiver Heiserkeit wie in der Originalstudie (Jacobson et al., 1997).

Kritikpunkte in der Fachliteratur betreffen u.a. die möglichen kulturellen Unterschiede in emotionalen Reaktionsmustern, die eingeschränkte Sensitivität des VHI gegenüber schulformspezifischen Belastungen sowie die Debatte, ob die drei Subskalen immer trennscharf abgebildet werden können (Ilomäki et al., 2009; Meuret, 2017; Nawka et al., 2003; Nusseck et al., 2021).

2.3 Forschungsfragen und Hypothesen

Der vorliegende Beitrag verfolgt zwei Forschungsfragen. In der ersten Frage geht es darum, wie die Verteilung der VHI-Werte in der vorliegenden österreichischen Stichprobe ausfällt bzw. wie ausgeprägt potenzielle stimmliche Beeinträchtigungen bei österreichischen Lehrpersonen sind. Frage zwei befasst sich mit dem Einfluss potenzieller Prädiktoren auf solche stimmlichen Beeinträchtigungen.

Hinsichtlich Forschungsfrage eins vermuten wir, dass, ähnlich wie in Alarouj et al. (2022) sowie Ubillos et al. (2015), der VHI eine moderate stimmliche Belastung indizieren wird. Die Vergleichsstudie von Alarouj et al. (2022) zeigte zum Beispiel signifikant höhere VHI-Werte bei Lehrpersonen im Vergleich zur Allgemeinbevölkerung sowie einen höheren Anteil klinisch auffälliger Werte. Darüber hinaus berichteten Ubillos et al. (2015), dass 16,4 % der Lehrkräfte bereits eine Stimmstörung erlebt hatten, wobei viele keine stimmliche Ausbildung erhalten hatten. Beiden Ergebnisse verdeutlichen die erhöhte stimmliche Belastung im Lehrberuf.

Forschungsfrage zwei ist von der Hypothese geleitet, dass der VHI mit bestimmten Einflussfaktoren signifikant assoziiert ist. Unter anderem werden in Studien psychische Faktoren, stimmliche Vorerkrankungen und subjektive Selbstwahrnehmung berichtet (Meuret, 2017; Nawka et al., 2003; Nawrocka et al., 2025), aber auch schultypenspezifische sowie unterrichtliche Einflüsse (Ubillos et al., 2015).

Wir fragen daher, welche Vorhersagekraft Berufserfahrung, Schulform, Rauchverhalten, stimmliche Vorerkrankungen, die Selbsteinschätzung der eigenen Stimme bzw. Gender aufweisen.

3. Methodologie

3.1 Stichprobe

Ursprünglich wurden Daten von 541 österreichischen Lehrpersonen der Sekundarstufe online erhoben. Diese Stichprobe war weder randomisiert, stratifiziert noch vorselektiert und kann daher als convenience sample betrachtet werden. Die Erhebung, genehmigt durch die oberösterreichische Schulaufsichtsbehörde, erstreckte sich über drei Monate Mitte 2024; die Teilnahme erfolgte freiwillig und ohne finanzielle Vergütung. Alle Daten und IP-Adressen blieben anonymisiert.

Aufgrund von zu geringen Dienstzeiten, zum Teil wegen Karenzierung oder sehr geringem Beschäftigungsausmaß wurden 124 Fälle exkludiert. Daten von 417 Lehrpersonen flossen daher in die finalen Analysen ein. In dieser Stichprobe identifizierten sich 289 Lehrpersonen als weiblich, 126 als männlich und zwei als divers. Ein Drittel der Lehrpersonen unterrichtete an der Sekundarstufe 1, zwei Drittel an der Sekundarstufe 2.

3.2 Erhebungsinstrument

Als Erhebungsinstrument diente die deutsche Version¹ des ursprünglich in den USA entwickelten VHI-Fragebogens. Dieser deutsche Fragebogen elizitiert 30 Rückmeldungen zur Häufigkeit, mit der stimmbezogenen Beeinträchtigungen auftreten können. Die 30 Items bilden laut Originalstudie „funktionelle“, „physische“ sowie „emotionale“ Dimensionen mit jeweils 10 Items ab. Fünf Likert-Kategorien (0 = *nie*, 1 = *selten*, 2 = *manchmal*, 3 = *oft*, 4 = *immer*) stehen bei der Beantwortung zur Auswahl, was in individuellen Indizes zwischen 0 und 120 resultiert. Je höher der VHI, desto ausgeprägter sind stimmbezogene Beeinträchtigungen. Neben dem VHI umfasste der eingesetzte Fragebogen außerdem noch Likert-Items zu potenziellen Prädiktoren (sh. Abschnitt *Prädiktoren*).

Alle Items wurden in der browserbasierten Software *SoSciSurvey* (Leiner, 2024) als online-Befragung implementiert. Mittels eines Pilottests ($N = 30$) wurden Angaben sowie Itemformulierungen auf Verständlichkeit und Nutzerfreundlichkeit hin überprüft. Der komplette Fragebogen ist im OSF²-Repositorium abrufbar.

3.3 Prädiktoren

Der erste Prädiktor war Berufserfahrung. Diese wurde durch die Anzahl der Dienstjahre nach Huberman (1989) in vier Abstufungen operationalisiert: 1-6 Jahre, 7-18

¹ Die Validierungsstudie für den deutschsprachigen Raum von Nawka et al. (2003) mit 316 erwachsene Patienten zeigte eine hohe Gesamtreliabilität (Cronbachs $\alpha = 0,96$) der übersetzten Items.

² <https://osf.io/gkhtx>

Jahre, 19-30 Jahre und 31-40 Jahre. Der zweite Prädiktor Schulform wurde binär kodiert, mit den Ausprägungen Sekundarstufe 1 und 2. Das Rauchverhalten, Prädiktor 3, wurde durch eine viertstufige Häufigkeit abgefragt. Die Erhebung stimmlicher Vorerkrankungen waren binär kodiert (ja/nein). Genderidentifizierung war als männlich, weiblich oder divers möglich. Abschließend wurde noch die Selbsteinschätzung der eigenen Stimme als Prädiktor auf einer Likert-Skala (*normal, leicht gestört, mittelgradig gestört, hochgradig gestört*) erhoben.

3.4 Datenkodierung und Analyse

Die Datensätze enthielten keinerlei fehlende Werte (NAs), was Daten-Imputation überflüssig machte. Für die Analyse wurde die Computerumgebung R verwendet, Version 4.5.2, [Not] *Part in a Rumble* (R Core Team, 2025), insbesondere die Pakete *ltm* (Rizopoulos, 2006), *lavaan* (Rosseel, 2012) sowie *ggplot2* (Wickham, 2016).

Regressionsanalysen für die Subskalen wurden mittels linearer gemischter Modelle durchgeführt (Björk, Ruthmann, Granfors, Högväg, Andersson, 2021), basierend auf dem Paket *lme4* (Bates, Mächler, Bolker, Walker, 2015). Potenzielle Effekte der Prädiktoren wurden mittels kumulativer gemischter Modelle über die ursprünglichen Likert-Werte ohne Aggregation modelliert. Dabei kam das Paket *ordinal* (Christensen, 2022, Version 2022.11.16) zur Anwendung. Das finale Modell wurde mittels loglikelihood-Tests aufgebaut und mit der Logit-Link-Funktion und Laplace-Approximation angepasst. Es enthielt alle Prädiktoren als fixed effects sowie random intercepts für TeilnehmerInnen und Items. Haupteffekte werden in Kapitel 4 auf Grundlage von Typ-II-Wald- χ^2 -Tests berichtet, (RVAideMemoire, Hervé, 2022), partielle Effekte als Randeffekte (*emmeans*, Lenth, 2023, mit erweiterter Bonferroni-Methode).

4. Resultate³

4.1 Der VHI in der vorliegenden Stichprobe

Die VHI-Werte weisen mit Cronbachs $\alpha = 0,94$ (95 % CI [0,93; 0,95]) in der vorliegenden Stichprobe eine fast so hohe interne Konsistenz auf wie in der deutschen Validierungsstudie (Nawka et al., 2003). Die Subskalen zeigen ebenfalls eine solch hohe Konsistenz, mit $\alpha = 0,86$ (95 % CI [0,84; 0,88, MacDonalds $\omega = 0,91$) für „emotional“, $\alpha = 0,82$ (95 % CI [0,77; 0,83], MacDonalds $\omega = 0,87$) für „funktionell“, und $\alpha = 0,88$ (95 % CI [0,87; 0,90], MacDonalds $\omega = 0,91$) für „physisch“. Es scheint also, als ob die deutsche Version des Fragebogens das latente Konstrukt grundsätzlich valide misst.

3 Alle Rohdaten sowie das Analyse-Skript aus R sind zusammen mit diversen Zusatzmaterialien im OSF-Repository unter https://osf.io/gkhtx/overview?view_only=bd4566b8f01c4d51ba9fa46e75451de7 zu finden.

Diese drei Subskalen als Binnenstruktur des Fragebogens konnten im vorliegenden Datensatz allerdings nicht wirklich faktorenanalytisch bestätigt werden. Eine konfirmatorische Faktorenanalyse⁴ mittels diagonal gewichteter kleinste Quadrate (DWLS) zur Schätzung polychorischer Korrelationen, basierend auf einem signifikanten Bartlett-Test ($\chi^2(435) = 5549,7, p < 0,001$) sowie einem hohen Kaiser-Mayer-Olkin Kriterium (0,94), zeigte inhomogene Ladungen der Items auf die drei Subskalen. Obwohl die Modellschätzung nach 60 Iterationen erfolgreich war, und obwohl die Fit-Indizes CFI (0,99), TLI (0,98), RMSEA (0,07 (95 % CI[0,065; 0,073])) und SRMR (0,09) akzeptabel waren, passte dieses Modell nicht perfekt zu den Daten ($\chi^2(402) < 0,001$). Da die drei Subskalen jedoch in der deutschen Validierungsstudie bestätigt wurden, wurde diese Struktur nicht weiter hinterfragt bzw. neu modelliert.

Die VHI-Werte streuen in der vorliegenden Studie um den Mittelwert von $M = 44,65$, $SD = 11,96$. Die Verteilung ist allerdings ausgeprägt rechtsschief und scheint signifikant von einer Normalverteilung abzuweichen ($W[415] = 0,83, p < 0,001$). Ein Q-Q-Diagramm zeigt allerdings, dass diese Abweichungen vor allem auf sehr niedrige und hohe VHI-Werte zurückzuführen sind. Der Großteil der Werte ist somit nahezu normalverteilt und liegt vergleichsweise niedrig in der Gesamtskala. Die österreichischen Lehrpersonen weisen also im Mittel eher geringe stimmbezogenen Beeinträchtigungen auf.

Die Mittelwerte der drei Subskalen sind unterschiedlich, mit den niedrigsten Werten im Bereich „emotional“ und den höchsten für „physisch“. Ein lineares gemischtes Regressionsmodell mit random intercepts für TeilnehmerInnen und Items sowie fixed effects für die drei kontrastkodierten Subskalen ergab einen signifikanten Haupteffekt für die Subskalen (Typ-3-ANOVA mit Satterthwaite-Korrektur, $F(2;27) = 6,38, p < 0,01$). Eine Post-hoc-Analyse zeigte, dass die Subskala „emotional“ im Mittel signifikant niedriger als die drei Skalen im Durchschnitt ist ($\beta = -0,21, z = -2,72, p < 0,01$), während die Subskala „physisch“ im Mittel signifikant höher liegt ($\beta = 0,26, z = 3,37, p < 0,01$). Das bedeutet, dass stimmbezogenen Beeinträchtigungen bei österreichischen Lehrpersonen überdurchschnittlich oft im physischen Bereich zu finden sind und sich weiter weniger als emotionale Reaktionen aufgrund der Stimmproblematik äußern. Abbildung 1 illustriert die Varianz über alle 30 Items und alle 417 TeilnehmerInnen hinweg.

4 Korrelationsmatrizes, Ladungen, Standardfehler, Varianzen und Residuen sind im OSF-Repository unter https://osf.io/gkhtx/overview?view_only=bd4566b8f01c4d51ba9fa46e75451de7 zu finden.

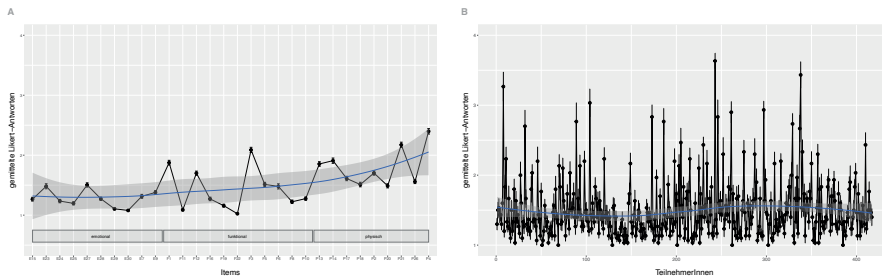


ABB. 1 Varianz der drei Subskalen

Abbildung 1, Panel A und B, zeigen eine ausgeprägte Varianz in den Likert-Antworten, sowohl bei den Items ($s^2 = 0,12$, $SD = 0,35$) als auch bei den TeilnehmerInnen ($s^2 = 0,16$, $SD = 0,41$). Während beispielsweise das Item E30 sehr niedrig bewertet wird ($M = 1,08$), erzielen die Items P4 ($M = 2,4$) und P21 ($M = 2,16$) vergleichsweise hohe Werte.

Diese Variabilität illustriert, dass die Items unterschiedliche Bewertungsmuster bei den österreichischen Lehrpersonen hervorrufen und dass sich diese in ihrer Bewertung der 30 Items erheblich unterscheiden. Die blaue Regressionslinie mit ihren Konfidenzbändern (Glättungsfunktion basierend auf t -Verteilungsapproximationen) in Panel A verdeutlicht darüber hinaus eine Steigung in der Itemvarianz von der Subskala „emotional“ links zu „physisch“ rechts. Aufgrund dieser Varianz – und auch aufgrund inhomogener Varianzen in der Prädiktorausprägungen – wurde der potenzielle Einfluss von Prädiktoren für den VHI mittels kumulativer gemischter Regressionsmodelle modelliert.

4.2 Potenzielle Effekte der Prädiktoren

Ergebnisse von Log-Likelihood-Tests legen nahe, dass das finale Modell lediglich drei signifikante Prädiktoren hat, nämlich Berufserfahrung ($\chi^2(3) = 8,10$, $p < 0,05$), stimmliche Vorerkrankungen ($\chi^2(1) = 21,59$, $p < 0,01$) und die Selbsteinschätzung der eigenen Stimme ($\chi^2(3) = 184,75$, $p < 0,012$). Das finale Modell ist in Tabelle 1 zusammengefasst.

Das kumulative gemischte Regressionsmodell zeigt eine akzeptable Modellpassung (Hessian Index = 2000, absoluter Gradient $< 0,01$). Die erklärte Varianz der abhängigen Variable liegt bei $\geq 20\%$ und scheint damit für den sozialwissenschaftlichen Bereich ausreichend.

TAB. 1 Koeffizienten und Statistiken des finalen kumulativen gemischten Modells (Laplace Approximation) für die Likert-Ratings nach Berufserfahrung, stimmlicher Vorerkrankung sowie Selbsteinschätzung der Stimme

Effekt	Schätzer		SE	z	p	Cohens d approx. ^a
	Logit	OR				
fixed effects						
Schwellenkoeffizienten						
1 2	-1,41	0,24	0,47	-3,00	< 0,001***	-0,78
2 3	1,07	2,92	0,47	2,28	< 0,005**	0,59
3 4	3,45	31,50	0,47	7,31	< 0,001***	1,90
4 5	6,03	415,72	0,50	12,05	< 0,001***	3,32
partielle Effekte für Berufserfahrung						
1 bis 6 Jahre	0,33	1,39	0,11	2,93	0,013*	0,18
07 bis 18 Jahre	-0,04	0,96	0,11	-0,40	0,689	-0,02
19 bis 30 Jahre	-0,14	0,87	0,10	-1,38	0,224	-0,08
31 bis 40 Jahre	-0,15	0,86	0,11	-1,40	0,224	-0,08
partielle Effekte für Vorerkrankung						
ja	0,26	1,30	0,19	1,36	0,173	0,14
nein	-0,26	0,77	0,19	-1,36	0,173	-0,14
partielle Effekte für Stimmeinschätzung						
hochgradig gestört	1,51	4,53	0,93	1,62	0,140	0,83
leicht gestört	-0,27	0,76	0,35	-0,79	0,432	-0,15
mittelgradig gestört	1,32	3,74	0,41	3,2	0,003**	0,73
normal	-2,55	0,08	0,33	-7,73	< 0,001***	-1,41
random intercepts	s2	SD				
TeilnehmerInnen	1,33	1,15				
Items	2,75	1,66				

Anmerkung. Anzahl der partiellen Effekte = 10, Anzahl der Beobachtungen = 12510, N = 417, OR = odds ratio, pseudo-R² (McFadden) = 0,20, Cox und Snell (ML) = 0,29.

^aCohen's d Effektstärken-Approximierung wurde mittels $\log(OR) \times \sqrt{3} / \pi$ (Sánchez-Meca, Marín-Martínez & Chacón-Moscoso, 2003) berechnet. Die Konditionsanzahl (Hessian), welche die empirische Identifizierbarkeit des Regressionsmodells misst, liegt bei 2000 und damit weit unterhalb des kritischen Bereichs. Der maximale absolute Gradient der log-likelihood-Funktion in Bezug auf die Parameter ist < 0,01 und bestätigt damit die Bedingungen für gelungene Modellkonvergenz.

Wie man in Tabelle 1 sehen kann, gibt es einen signifikanten partiellen Effekt für Berufserfahrung, nämlich für das Segment „1 bis 6 Jahre“. Die Regressionsschätzer für diese Effekte werden in den verwendeten gemischten Regressionsmodellen zunächst als Logits⁵ berechnet. Zur besseren Interpretierbarkeit sind diese allerdings auch als relative Chance bzw. Odds Ratios in Tabelle 1 angeführt.

Der Odds Ratio-Wert von 1,39 für 1 bis 6 Jahre Berufserfahrung bedeutet zum Beispiel, dass für diese Altersgruppe eine um 39 % gesteigerte relative Wahrscheinlichkeit gemessen am Durchschnitt vorliegt, höhere VHI-Werte zu bekommen, wenn alle anderen Prädiktoren im Modell konstant gehalten werden. Da höhere VHI-Werte ausgeprägtere stimmbezogene Beeinträchtigungen illustrieren, kann man daher konstatieren, dass österreichische Lehrpersonen mit der wenigsten Berufserfahrung eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit für stimmbezogene Beeinträchtigungen aufweisen als im Mittel. Dieser Effekt ist zwar signifikant, zeigt mit Cohens $d = 0,18$ eine jedoch nur sehr geringe Effektstärke (Cohen, 1988).

Weiterhin lassen sich aus Tabelle 1 zwei partielle Effekte für die eigene Stimm-einschätzung herauslesen („mittelgradig gestört“ und „normal“). Wie man bereits an den mathematischen Vorzeichen der beiden betroffenen Logits sehen kann, gehen diese Effekte in verschiedene Richtungen. Für alle Lehrpersonen, die ihre stimmliche Verfassung als „normal“ einschätzen, ist die relative Wahrscheinlichkeit ($OR = 0,08$), höhere VHI-Werte zu produzieren um mehr als 90 % niedriger (negativer Logit). Mit anderen Worten, diese Lehrpersonen haben sehr wahrscheinlich weniger stimmbezogene Beeinträchtigungen als alle Lehrpersonen im Mittel. Dieser Effekt ist höchst signifikant und auch mittelstark (Cohens $d = 0,73$).

Demgegenüber zeigen Lehrpersonen, welche ihre Stimme als „mittelgradig gestört“ einschätzen, eine mehr als drei Mal so hohe relative Wahrscheinlichkeit ($OR = 3,74$), höhere – also schlechtere – VHI-Werte zu produzieren wie im Mittel (positiver Logit). Und dieser Effekt ist hoch signifikant und sehr effektstark (Cohens $d > 0,8$).

Für den an sich signifikanten Haupteffekt für „stimmliche Vorerkrankungen“ lässt sich in diesem Modell kein signifikanter partieller Effekt berechnen. Der Prädiktor an sich bleibt somit ein signifikantes Element der Modellierung, seine Ausprägungen können aber nicht weiter differenziert werden.

5. Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden empirischen Studie liefern einen ersten Überblick über die subjektiv wahrgenommene Stimmgesundheit von Lehrpersonen der Sekundarstufe in Österreich sowie über potenzielle Prädiktoren für eine solche Wahrnehmung.

⁵ Der Logit oder auch die logistische Einheit ist mathematisch der natürliche Logarithmus einer Chance (Odds Ratio) für eine Wahrscheinlichkeit und liegt im Bereich 0 bis 1.

Zwei Forschungsfragen wurden empirisch verfolgt. Was die Frage nach der grundsätzlichen Verteilung von VHI-Werte in der österreichischen Stichprobe angeht, so sehen wir zunächst eine hohe interne Konsistenzen sowohl für den Gesamtwert als auch für die Subskalen, was nahelegt, dass die deutsche Version des VHI das zugrundeliegende latente Konstrukt der subjektiven Stimmbeeinträchtigung valide zu erfassen scheint.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse niedrige bis moderate VHI-Werte, was darauf hindeutet, dass österreichische Lehrpersonen im Mittel eher geringe stimmbezogene Beeinträchtigungen berichten. Gleichzeitig weist die ausgeprägte Varianz auf relevante individuelle Unterschiede innerhalb der Stichprobe hin.

Bezüglich der VHI-Dimensionen traten die höchsten Werte im physischen Bereich auf, während emotionale Belastungen signifikant niedriger ausgeprägt waren. Stimmbezogene Beeinträchtigungen betreffen somit überwiegend körperliche Aspekte wie Ermüdung oder Anstrengung und weniger emotionale Reaktionen. Dies legt nahe, dass stimmliche Belastungen im schulischen Alltag primär somatisch wahrgenommen werden. Diese Ergebnisse bestätigen Befunde von Alarouj et al. (2022) sowie Ubillos et al. (2015).

Forschungsfrage zwei befasste sich mit dem Einfluss potenzieller Prädiktoren auf stimmlichen Beeinträchtigungen. Hierzu identifizierten Regressionsanalysen drei zentrale Einflussfaktoren: Erstens zeigte sich ein Zusammenhang mit der Berufserfahrung, wobei mit zunehmenden Dienstjahren niedrigere VHI-Werte auftraten. Die höchste Wahrscheinlichkeit, stimmbezogene Beeinträchtigungen vorzuweisen, hatte die Berufsgruppe mit den wenigsten Dienstjahren. Dies könnte auf adaptive Prozesse im Berufsverlauf, ökonomischeren Stimmeneinsatz oder Bewältigungsstrategien hinweisen; alternativ ist ein Healthy-Worker-Effekt denkbar (Chowdhury, Shah & Payal, 2017).

Zweitens erwies sich die Selbsteinschätzung der eigenen Stimme als wirkmächtigster Prädiktor. Eine negative Selbsteinschätzung der eigenen stimmlichen Verfassung, vor allem in den Ausprägungen „mittelgradig“ und „hochgradig“ gestört, waren mit deutlich schlechteren VHI-Werten assoziiert. Für die Selbsteinschätzung „mittelgradig gestört“ war dieser Effekt überdies hochsignifikant und effektstark. Dieser Befund unterstreicht die zentrale Rolle subjektiver Wahrnehmungsprozesse für die Einschätzung der Stimmgesundheit und steht im Einklang mit Ergebnissen von Ilomäki et al. (2009), die zeigen, dass Selbstbewertungen der Stimme eng mit arbeitsbezogenen Faktoren und phoniatischen Befunden zusammenhängen.

Drittens zeigten stimmliche Vorerkrankungen zwar einen signifikanten Zusammenhang mit VHI-Werten im Gesamtmodell, signifikante partielle Effekte blieben jedoch aus. Dies deutet darauf hin, dass deren Einfluss durch andere Variablen überlagert werden könnte (Nawrocka et al., 2025).

Im Gegensatz zu Byeon (2019) sowie Munier und Kinsella (2008) ergaben sich in der vorliegenden Untersuchung keine signifikanten Effekte für die Schulform (Sekundarstufe I vs. II). Während diese Studien schulstufenspezifische Unterschiede in der Stimmgesundheit berichten, könnte der fehlende Effekt in der vorliegenden Stichprobe darauf hindeuten, dass institutionelle Unterschiede durch individuelle Anpassungsstrategien der Lehrpersonen kompensiert werden.

Auch für das Rauchverhalten zeigte sich kein signifikanter Effekt, was im Einklang mit Ergebnissen von Alarouj et al. (2022) steht, die ebenfalls keinen Zusammenhang zwischen Rauchen und VHI-Werten fanden. Ein möglicher Grund hierfür ist, dass der VHI subjektive Wahrnehmung erfasst, während rauchbedingte stimmliche Veränderungen nicht zwingend als Beeinträchtigung erlebt werden.

Im Gegensatz zu Befunden von Byeon (2019), die Geschlecht als signifikanten Risikofaktor für Stimmstörungen identifizieren, konnten in der vorliegenden Studie allerdings keine entsprechenden Effekte nachgewiesen werden. Dies könnte darauf hindeuten, dass geschlechtsspezifische Unterschiede durch andere Einflussfaktoren überlagert werden oder in der untersuchten Stichprobe weniger stark ausgeprägt sind.

Mit Blick auf die Praxis unterstreichen die vorliegenden Befunde insbesondere die Bedeutung früher Stimmprävention im Lehramtsstudium, die Förderung der stimmlichen Selbstwahrnehmung sowie für eine systematische Integration von Belastungs- und Stressmanagement in Aus- und Fortbildungsprogrammen. Da vor allem subjektive Faktoren eng mit der Stimmgesundheit verknüpft sind, sollten präventive Maßnahmen über rein stimmtechnische Trainingsangebote hinausgehen und gezielt weitere physische, aber auch psychosoziale Aspekte systematisch berücksichtigen.

Bisheriger Studien empfehlen bereits wiederholt ein verpflichtendes Stimmtraining in der Lehramtsausbildung, die Förderung der Selbstwahrnehmung der Stimme, Integration von Stress- und Belastungsmanagement in Aus- und Weiterbildung sowie stimmhygienische Schulungen (Ilomäki et al., 2009; Jacobson et al., 1997; Kooijman, Jong, de Thomas, Huinck, Donders, et al., 2006; Meuret, 2017; Nawka et al., 2003; Nusseck et al., 2021). Diese Erkenntnisse sind direkt auf den österreichischen Kontext übertragbar, denn gerade dort fehlen bislang institutionalisierte Präventionsprogramme.

Abschließend bleibt zu bemerken, dass die vorliegende Studie einige Limitationen aufweist und dass mehrere Einschränkungen bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen sind. Erstens basiert die Studie auf einer Convenience-Stichprobe, die nicht repräsentativ für alle österreichischen Lehrpersonen ist. Zweitens handelt es sich um ein Querschnittsdesign. Somit sind zum Beispiel keine zeitlich bedingten kausalen Schlussfolgerungen über Zusammenhänge zwischen Prädiktoren und Stimmgesundheit möglich. Drittens wurden ausschließlich Selbstberichtsdaten erhoben. Objektive phoniatische oder akustische Messungen

lagen nicht vor. Darüber hinaus könnte ein Selbstselektionsbias vorliegen, da besonders belastete oder besonders interessierte Personen eventuell motivierter waren, an einer solchen Studie teilzunehmen.

Grundsätzlich treffen auch die bereits im Abschnitt „Der VHI“ erwähnten Kritikpunkte in der Fachliteratur auf diese Studie zu (Ilomäki et al., 2009; Meuret, 2017; Nawka et al., 2003; Nusseck, et al., 2021). Neben potenziell problematischen psychometrischen Aspekten, wie der internen Konsistenz des Erhebungsinstruments, lassen VHI-Werte zum Beispiel keinerlei Einsichten zu potenziellen kulturellen Unterschieden in emotionalen Reaktionsmustern von Lehrpersonen zu. Außerdem hat sich gezeigt, dass schulformspezifische Belastungen mittels des VHI scheinbar nur schwer zu eruieren sind.

Zukünftige Studien sollten daher versuchen, repräsentative Stichproben zu ziehen, querschnittsartige Untersuchungen mit longitudinale Daten zu ergänzen, quantitative und qualitative Daten zu berücksichtigen und subjektive Selbsteinschätzungen mit phoniatischen oder akustische Messungen zu flankieren.

Literatur

- Alarouj, H., Althekerallah, J. M., AlAli, H., Ebrahim, M. A. & Ebrahim, M. A. K. (2022). A comparative study utilizing the Voice Handicap Index-10 (VHI-10) in teachers and the general population of Kuwait. *Journal of Voice*, 36(2), 289.e1–289.e10. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2020.05.006>
- Bates, D., Mächler, M., Bolker, B. & Walker, S. (2015). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1–48. <https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01>
- Björk, C., Ruthmann, S. A., Granfors, M., Högväg, J. & Andersson, S. (2021). The potential of a mixed-methods approach for research on learning to theorise music. *Music Education Research*, 23(3), 374–390. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1853085>
- Byeon, H. (2019). The risk factors related to voice disorder in teachers: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(19). <https://doi.org/10.3390/ijerph16193675>
- Chowdhury, R., Shah, D. & Payal, A. R. (2017). Healthy worker effect phenomenon: Revisited with emphasis on statistical methods – a review. *Indian Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 21(1), 2–8. https://doi.org/10.4103/ijoom.IJOEM_53_16
- Christensen, R. H. B. (2022). *ordinal*. Regression models for ordinal data. R package (Version 2022.11.16) [Computer software]. <https://CRAN.R-project.org/package=ordinal>
- Cohen J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Lawrence Erlbaum Associates.

- Gaul, M. & Lang, S. (Hrsg.). (2012). *Voice coaching: Zum richtigen Umgang mit der Stimme im Lehrberuf*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Gräsel, E., Hoppe, U. & Rosanowski, F. (2009). Graduierung des Voice-Related-Quality-of-Life-Index. *HNO*, 57, 896–901. <https://doi.org/10.1007/s00106-009-1953-9>
- Hervé, M. (2022). *RVAideMemoire: Testing and plotting procedures for biostatistics*. R package (Version 0.9–81-2) [Computer software]. <http://127.0.0.1:22992/library/RVAideMemoire/html/RVAideMemoire-package.html>
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 91(1), 31–57. <https://doi.org/10.1177/016146818909100107>
- Ilomäki, I., Leppänen, K., Kleemola, L., Tyrmi, J., Laukkanen, A.-M. & Vilkman, E. (2009). Relationships between self-evaluations of voice and working conditions, background factors, and phoniatic findings in female teachers. *Logopedics, phoniatrics, vocology*, 34(1), 20–31. <https://doi.org/10.1080/14015430802042013>
- Jacobson, B.H., Johnson, A., Grywalski, C., Silbergleit, A., Jacobson, G., Benninger, M. S. & Newman, C. W. (1997). The Voice Handicap Index (VHI): Development and validation. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 6(3), 66–70. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0603.66>
- Kooijman, P.G.C., Jong, F.I.C.R.S.de, Thomas, G., Huinck, W., Donders, R., Graamans, K. & Schutte, H.K. (2006). Risk factors for voice problems in teachers. *Folia phoniatrica et logopaedica: official organ of the International Association of Logopedics and Phoniatrics (IALP)*, 58(3), 159–174. <https://doi.org/10.1159/000091730>
- Leiner, D. (2024). *SoSci Survey* (Version 3.5.07) [Computer software]. <https://www.soscsurvey.de/>
- Lenth, R. (2023). *emmeans: Estimated marginal means, aka least-squares means*. R package (Version 1.8.4-1) [Computer software]. <https://CRAN.R-project.org/package=emmeans>
- Martins, R.H.G., Pereira, E.R.B.N., Hidalgo, C.B. & Tavares, E.L.M. (2014). Voice disorders in teachers. A review. *Journal of Voice*, 28(6), 716–724. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2014.02.008>
- Meuret, S. (2017). Welche Faktoren beeinflussen die Gesundheit der Pädagogenstimme? In M. Fuchs (Hrsg.), *Kinder- und Jugendstimme: Bd. 11. Die Stimme im pädagogischen Alltag* (S. 49–54). Logos.
- Munier, C. & Kinsella, R. (2008). The prevalence and impact of voice problems in primary school teachers. *Occupational Medicine*, 58(1), 74–76. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqm104>
- Nanjundeswaran, C., Jacobson, B.H., Gartner-Schmidt, J. & Verdolini Abbott, K. (2015). Vocal Fatigue Index (VFI): Development and validation. *Journal of Voice*, 29(4), 433–440. doi: 10.1016/j.jvoice.2014.09.012

- Nawka, T., Wiesmann, U. & Gonnermann, U. (2003). Validierung des Voice Handicap Index (VHI) in der deutschen Fassung [Validation of the German version of the Voice Handicap Index]. *HNO*, 51(11), 921–930. <https://doi.org/10.1007/s00106-003-0909-8>
- Nawrocka, L., Garstecka, A., Mackiewicz-Nartowicz, H., Kozakiewicz-Rutkowska, A., Burduk, P. & Sinkiewicz, A. (2025). Relationship between voice impairment and stress coping styles in professionally active teachers. *Irish Journal of Medical Science*, 194(1), 333–338. <https://doi.org/10.1007/s11845-024-03816-0>
- Nusseck, M., Immerz, A., Spahn, C., Echternach, M. & Richter, B. (2021). Long-Term effects of a voice training program for teachers on vocal and mental health. *Journal of Voice*, 35(3), 438–446. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2019.11.016>
- R Core Team (2025). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.
- Rizopoulos, D. (2006). *ltm*: An R package for latent variable modelling and item response theory analyses. *Journal of Statistical Software*, 17(5), 1–25. <https://doi.org/10.18637/jss.v017.i05>
- Rosseel, Y. (2012). *lavaan*: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. doi:10.18637/jss.v048.i02
- Roy, N., Merrill, R. M., Thibeault, S., Parsa, R. A., Gray, S. D. & Smith, E. M. (2004). Prevalence of voice disorders in teachers and the general population. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(2), 281–293. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/023\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/023))
- Sánchez-Meca, J., Marín-Martínez, F. & Chacón-Moscoso, S. (2003). Effect-size indices for dichotomized outcomes in meta-analysis. *Psychological Methods*, 8(4), 448–467. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.8.4.448>
- Smith, E., Nichols, S., Lemke, J., Verdolini, K., Gray, S. D., Barkmeier, J., Dove, H. & Hoffman, H. (1994). Effects of voice disorders on patient lifestyle: Preliminary results. *NCVS Status and Progress Report*, 4, 237–248.
- Ubillos, S., Centeno, J., Ibañez, J. & Iraurgi, I. (2015). Protective and risk factors associated with voice strain among teachers in Castile and Leon, Spain: recommendations for voice training. *Journal of Voice*, 29(2), 261.e1–12. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2014.08.005>
- van Houtte, E., Claeys, S., Wuyts, F. & van Lierde, K. (2011). The impact of voice disorders among teachers: vocal complaints, treatment-seeking behavior, knowledge of vocal care, and voice-related absenteeism. *Journal of Voice*, 25(5), 570–575. doi:10.1016/j.jvoice.2010.04.008
- Wickham, H. (2016). *ggplot2: Elegant graphics for data analysis*. Springer.

Pädagogischer Takt als professionstheoretische Leitfigur einer meta-reflexiven Theorie-Praxis-Relationierung

Verena Hainschink

*Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
verena.hainschink@ph-linz.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2026-02-04>*

EINGEREICHT 20 JAN 2026

ÜBERARBEITET 07 JUL 2026

ANGENOMMEN 10 JUL 2026

Der vorliegende Beitrag untersucht den pädagogischen Takt als Schlüsselkategorie für die relationierende Verbindung von Theorie, Praxis und professioneller Haltung. Vor diesem Hintergrund wird der Begriff in Relation zu strukturtheoretischen, kompetenzorientierten und berufsbiografischen professionstheoretischen Ansätzen entfaltet und als mehrdimensionales Konzept beschrieben, das ethisch-normative, reflexiv-analytische und performativ-situative Dimensionen vereint. Zentral ist die Frage, wie pädagogischer Takt als verbindende Kategorie zur Entwicklung meta-reflexiver Professionalität bei Studierenden beitragen kann. Pädagogischer Takt wird dabei nicht als spontane Intuition verstanden, sondern als Ergebnis eines habitualisierten, wissenschaftlich fundierten Reflexionsprozesses. Im Anschluss an das Konzept der Meta-Reflexivität wird gezeigt, dass professionelle Handlungsfähigkeit insbesondere dort entsteht, wo unterschiedliche theoretische Perspektiven exemplarisch auf schulische Praxis bezogen und kritisch zueinander in Beziehung gesetzt werden, ohne sie zu integrieren oder zu vereinheitlichen. Der pädagogische Takt dient in diesem Gefüge als strukturierendes Bindeglied, das die Pluralität theoretischer Zugänge für die konkrete Situationsdeutung erst handlungsrelevant macht. Der Beitrag argumentiert, dass pädagogischer Takt als reflexive Haltung und als situatives Orientierungswissen den Raum zwischen exemplarisch-typisierenden und real-situativen Deutungen markiert, in dem professionelle Handlungsoptionen entwickelt werden. Damit wird er als zentrales Bindeglied zwischen Wissenschaftswissen, praktischer Handlungssituation und professionellem Selbstverständnis ausgewiesen. Abschließend wird aufgezeigt, dass eine auf Meta-Reflexivität ausgerichtete schulpraktische Ausbildung pädagogischen Takt systematisch anbahnen kann, indem sie Theorie als Reflexionsinstanz von Praxis nutzt und Studierende zu einem professionellen Umgang mit der strukturellen Ungewissheit pädagogischen Handelns befähigt.

SCHLÜSSELWÖRTER: pädagogischer Takt, professionstheoretische Ansätze,
Meta-Reflexivität, professionelle Lehrer:innenbildung

1. Einleitung

Ungeachtet der Debatte, ob der Lehrberuf eine Profession ist oder nicht, spricht man in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern von Professionalisierung. Was darunter zu verstehen ist, hängt auch von den jeweiligen Positionen der für diesen Prozess herangezogenen professionstheoretischen Paradigmen ab. Cramer, König, Rothland & Blömeke (2020, S. 141–203) identifizieren acht Ansätze mit unterschiedlichen Modellierungen der Professionalität von Lehrpersonen. In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden drei davon im deutschsprachigen Raum bevorzugt herangezogen: der kompetenzorientierte, der (berufs-)biografische und der strukturtheoretische Ansatz. Werden an den Ausbildungsplätzen und den die praktische Ausbildung begleitenden Seminaren unterschiedliche Schwerpunkte in den professionstheoretischen Ansätzen gesetzt, trägt dies, neben vielen anderen Faktoren, zu einer Wahrnehmung von Inkohärenz der (schulpraktischen) Ausbildung bei Studierenden bei.¹ Ritter, Erpenbach & Fussangel (2024) haben in einer qualitativen Studie in NRW festgestellt, dass zwar insgesamt in den Interviews mit an der praxisorientierten Ausbildung von Studierenden beteiligten Personen, 2,5-mal so viele Aussagen dem kompetenzorientierten Ansatz zuzuordnen waren wie den anderen, es aber innerhalb der Zusammensetzung der interviewten Personengruppen Unterschiede gab. So sind Lehrende, die an Universitäten tätig sind, eher den strukturtheoretischen und kompetenzorientierten Ansätzen verbunden, Ausbildungspersonen der Schulpraxis bevorzugen den (berufs-)biografischen Ansatz und Lehrpersonen an Schulen (Mentor:innen) lassen sich eher im Persönlichkeitsansatz² verorten. Dies kann zu unterschiedlichen subjektiven Ausbildungskonzepten führen, was die Herstellung von „informell-individueller Kohärenz“ (Cramer, 2020b, S. 270) seitens der Studierenden erschwert.

Eine weitere Hürde im Professionalisierungsprozess von Lehramtsstudierenden ist, dass einer pädagogischen Situation mit technischer Rationalität nicht beizukommen ist. Schnell finden sich Studierende in dem Dilemma von Stringenz oder Relevanz, welches die Lücke zwischen der wissenschaftlichen Grundlage des Fachwissens und den Anforderungen der Praxis hervorbringt (Schön, 1984, S. 47). Schön fordert daher: „*Let us search [, instead,] for an epistemology of practice implicit in the artistic, intuitive processes which some practitioners do bring to situations of uncertainty, instability, uniqueness, and value conflict*“ (ebd., S. 49). Luhmann und Schorr (1982, S. 19) attestieren der pädagogischen Profession ein „Technologiedefizit“ und Helsper (2016, S. 108) spricht von wissenschaftlichem Wissen, das nicht standardisierbar anwendbar ist. Aufgrund dieses Mangels an Technologie der Profession, auf deren Grundlage eine Lehrperson sichergehen kann, dass geschieht, was sie tun und bewirken will, ist Ungewissheit ein konstitutives Merkmal unterrichtlichen

¹ Zur Kohärenzdebatte siehe ausführlicher Hellmann et al. (2019) und Cramer (2020b)

² Zum eigenschaftstheoretischen Persönlichkeitsansatz siehe ausführlicher Mayr, Hanfstingl & Neuweg (2020)

Handelns (Gruschka, 2018, S. 19). Von Foerster (2023) erklärt die Nicht-Anwendbarkeit von Techniken, welche bei Interaktionen mit lebenden Organismen einem Kausalitätsprinzip folgen, mit der Metapher der „nichttrivialen Maschinen“. Diese seien „synthetisch determiniert, vergangenheitsabhängig, analytisch unbestimmbar und nicht voraussagbar“ (ebd., S. 59). Und trotzdem muss es (angehenden) Lehrpersonen gelingen, auf der Grundlage von vielfältigen theoretischen Wissensbeständen angemessene Handlungsentscheidungen für ihre Praxis unter Ungewissheit zu treffen. Wenn sie dabei professionell und nicht bloß intuitiv handeln wollen, ist ihre Fähigkeit zur Relationierung von Theorie und Praxis gefordert - ein Ausverhandeln von theoretischen Wissensbeständen mit und in praktischen Situationen, mit dem Ziel, pädagogisch taktvoll zu handeln.

2. Theoretische Bezüge und Fragestellung

Unterschiedliche und oftmals intransparent vermittelte subjektive Konzepte in der theoretischen und auch schulpraktischen Ausbildung in Bezug auf referentielle Professionstheorien, eine – unter vielen anderen Faktoren – auch daraus resultierende Inkohärenzerfahrung, die der Profession inhärente Kontingenz im unterrichtlichen Handeln, das Fehlen von kausalen Techniken zur Generierung optimaler Handlungsoptionen und eine oft mangelhafte Einübung in die Formen der Relationierung von Theorie und Praxis, zeichnen sicherlich auch dafür verantwortlich, dass Studierende die Bearbeitung beobachteter oder erlebter Praxissituationen zu „Rezeptfällen“ verkürzen. Das sind Fälle, die zwar großes Potenzial zur multiperspektivischen Diskussion hätten, von Studierenden aber meist einseitig und wenig reflexiv in rezepthafte Handlungsoptionen aufgelöst werden.

Ein Beispiel: Eine Studentin berichtet, dass sie ungern in (sogenannten) Laptop-Klassen unterrichtet, weil sie nie wirklich weiß, was die Schüler:innen hinter den aufgeklappten Bildschirmen tatsächlich machen. Ihre daran anschließend erarbeiteten Handlungsoptionen speisen sich ausschließlich aus dem Classroom Management (klare Regeln, positive/negative Sanktionen, zeitlich begrenzter Einsatz der Laptops, Allgegenwärtigkeit, nur wenige Laptop-Arbeitsplätze etc.). Es lässt vermuten, dass hier aufgrund des kompetenzorientierten Ansatzes gearbeitet wurde, und trotzdem fehlen weitere Maßnahmen in den Tiefenstrukturen der kognitiven Aktivierung (z.B. respektvolle Aufgaben) und konstruktiver Unterstützung (z.B. Individualisierungsmaßnahmen oder gezieltes Prozess-Feedback). Des Weiteren hat die Studentin nicht darüber nachgedacht, ob ihre Abneigung eventuell aus den Erfahrungen ihrer eigenen Schulzeit resultiert und wie sie heute – aufgrund der Erlebnisse von damals – ihren Unterricht planen könnte. Ebenso wenig hat sie sich damit auseinandergesetzt, welche Dispositionen und Fertigkeiten hilfreich sein könnten, um die Spannung zwischen Vertrauen und Kontrolle ausbalancieren zu können.

Bemerkenswert ist, dass die Studentin im Analyseprozess ihres Falles sehr wohl die Vertrauensantinomie als theoretischen Bezugspunkt erwähnt, diesen dann aber für die Herleitung ihrer Handlungsoptionen nicht weiter aufgegriffen hat. Das lässt vermuten, dass Studierende vielfach nicht wissen, wie theoretisches Wissen und praktisches Können relationiert werden können.

Dieser Beitrag geht der Frage nach, ob der pädagogische Takt, verstanden als Kern der pädagogischen Professionalität (Burghardt & Zirfas, 2019, S. 9), einen Rahmen darstellt, in dem die Sachverhalte zwischen Theorie und Praxis ausgehandelt werden können, und welche Bedeutung dabei eine meta-reflexive Vorgehensweise für eine Entwicklung multiperspektivischer Handlungsoptionen hat, die aus den Traditionen gängiger professionstheoretischer Ansätze hervorgehen.

2.1 Der pädagogische Takt als Rahmen für eine Relationierung von Theorie und Praxis

Aufgrund der inhärenten Kontingenz der pädagogischen Profession ist theoretisches Wissen zwar die beste Grundlage, auf die Praktiker:innen zurückgreifen können, es eignet sich jedoch nicht, um direkt in viable Handlungsoptionen übersetzt werden zu können. Selbst wenn eine Lehrperson in einer bestimmten Situation mit einer konkreten Handlung erfolgreich ist, heißt das noch lange nicht, dass dieselbe Handlung in einer gleichen oder ähnlichen Situation ebenfalls zum Erfolg führt. Nicht einmal, wenn es sich um dieselbe Lehrperson handelt. Implizite praktische Wissensbestände, die mit der Erfahrung anwachsen, liefern zwar nützliche Hinweise für die Bewältigung pädagogischer Handlungsanforderungen, haben - sofern sie sich als viabel herausstellen - einen positiven Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung und tragen zur Routinisierung im Lehrer:innen-Handeln bei. Sie ersetzen aber keinesfalls universal die reflexive Relationierung von Theorie und Praxis. Die Theorie-Praxis-Relationierung beinhaltet aber viele Hindernisse. Ein zentrales Konstrukt zu deren Überwindung lässt sich im pädagogischen Takt verorten (Patry, 2023, S. 22). Der Takt fungiert hierbei nicht bloß als eine pragmatische Brücke, sondern als das notwendige kognitive und habituelle Fundament, welches die Transformation von abstraktem Professionswissen in situationsspezifisches Handeln unter den Bedingungen struktureller Ungewissheit überhaupt erst ermöglicht.

Dieser von Johann Friedrich Herbart (1776–1841) geprägte Begriff ist seit über zweihundert Jahren Bestandteil der pädagogischen Diskussion und Gegenstand einer Theoriebildung über den pädagogischen Takt (Gastager & Patry, 2018; Burghardt & Zirfas, 2019).

In seiner ersten Göttinger Pädagogikvorlesung von 1802 unterscheidet Herbart zwischen „Pädagogik als Wissenschaft“ und der „Kunst der Erziehung“ (Herbart, 1802/1964, S. 124). Des Weiteren unterscheidet er die „Kunst des ausgelernten

Erziehers“ von den „einzelnen Ausübungen dieser Kunst“ und stellt fest, dass offenbar die Gelegenheiten zur wirklichen Ausübung und zu ausreichenden Übungen fehlen, durch welche die Kunst allein gelernt werden könnte (ebd.). Es bedarf also einer Theorie, von welcher der Einzelne in der Ausübung „nur einen unendlich kleinen Teil berührt“ (ebd.). Er folgert daraus, dass in der Theorie immer zugleich zu viel und zu wenig gelernt wird und sich Praktiker daher lieber auf ihre Erfahrungen und Beobachtungen (subjektive Theorien) stützen. Bloße Praxis sei aber nur „Schlendrian“ (ebd., S. 125); pädagogisches Handeln bleibt so in der Beliebigkeit verhaftet. Die Erfahrung weiß nichts über den Erfolg, der sich eingestellt hätte, wenn anders gehandelt worden wäre, wenn „Er [der Erzieher] pädagogische Mittel, deren Möglichkeit vielleicht ihm nur nicht träumte, in seiner Gewalt gehabt hätte.“ (ebd.). Zwischen Theorie und Praxis bedarf es eines „Mittelgliedes“, eines gewissen Taktes, der „in die Stellen eintrete, welche die Theorie leer ließ, und so der unmittelbare Regent der Praxis werde“ (ebd., S. 126). Dieser Takt, der ebenfalls ein „gehorsamer Diener der Theorie“ sein muss (ebd.), bildet sich während der Praxis durch die Einwirkung der Erfahrungen auf das Gefühl. Gemäß einer ethischen Haltung³ soll durch die Beschäftigung mit der Wissenschaft „der Erzieher [...] sich selbst, sein Gemüt, seinen Kopf und sein Herz zum richtigen Aufnehmen, Auffassen und Empfinden und Beurteilen der Erscheinungen“ vorbereiten (ebd., S. 127). Es gibt eine Vorbereitung auf die Kunst durch die Beschäftigung mit der Wissenschaft, im Handeln dann lernt man die Kunst, erlangt man den Takt.

Als Resultat des geisteswissenschaftlichen Denkens Herbarts steht „die Doppelfrage, wie eine allgemeine Gültigkeit beanspruchende Theorie im Verhältnis zu einer immer speziellen und besonderen Praxis von Erziehung zu stehen habe, und umgekehrt, wie eine *subjektiv* singuläre Praxis Eingang finden könne in eine sich *objektiv* verstehende allgemeingültige Theorie“ (Seichter, 2018, S. 59).

Der Taktbegriff stellt dabei einen Orientierungsrahmen für autonomes und eigenverantwortliches Handeln dar (Seichter, 2023, S. 429). Er ist ein „Vermittlungsprinzip“, das pädagogische Paradoxien und Antinomien zu behandeln verspricht (Burghardt & Zirfas, 2019, S. 31), und jener Ort, an dem die Differenz zwischen Theorie und Praxis von Praktikern erkannt und ausgehalten wird (Seichter, 2023, S. 430). Die Lehrperson bereitet sich durch die Beschäftigung mit wissenschaftlichen Theorien darauf vor, im Bewusstsein des pädagogischen Taktes, verstanden als Mittelglied zwischen Theorie und Praxis, pädagogisch taktvolle Handlungsoptionen entwickeln zu können.

Bei der Erläuterung seines Modells baut Herbart den Experimentbegriff aus der damals neuzeitlichen Wissenschaft und Technologie in ein Theorie-Praxis-

3 Welche Bedeutung Moral und Sitte bei Herbart zukommt, zeigt sich in seiner zweiten Vorlesung: „[...] es gibt eine Moral, es gibt eine Pädagogik. Beide, wenn sie ihr Amt kennen, werden durch ihre Vorstellungen dahin arbeiten, statt vieler einzelner Regeln vielmehr diejenigen Hauptüberzeugungen in den Gemütern zu erzeugen [...], welche Überzeugungen jenem künftigen zu erwerbenden Takt seine wahre Richtung zu sichern imstande sind.“ (Herbart, 1802, S. 131)

Modell ein, welches reflexive Spielräume und neue Möglichkeiten der Weiterentwicklung der theoretischen Pädagogik erschließt, und der Praxis Zugänge zu einer theoretisch orientierten und experimentell auszuübenden Kunst eröffnet (Benner, 2018, S. 46). Dieses Modell anerkennt die Beziehung *und* die pädagogische Differenz zwischen Theorie und Praxis. Beides ist im pädagogischen Takt (also gleichsam in der Person der Erzieherin oder des Erziehers) verortet, der zugleich der „gehorsame Diener der Theorie“ *und* der „unmittelbare Regent der Praxis“ ist. Die pädagogische Ausbildung müsste demnach konsequenterweise auf die Aneignung einer „taktvollen“ Haltung der Studierenden abzielen, welche dadurch die Antinomien pädagogischer Praxis erkennen und beurteilen können, um darauf aufbauend viabel handeln zu können. „In dieser Sicht wird der Takt zu einem konstitutiven Element einer zu kultivierenden und zu etablierenden Urteils- und Reflexionsinstanz“ (Seichter, 2018, S. 66).

Problematisch dabei könnten sich die subjektiven Theorien der Studierenden auswirken, die laut Patry & Präauer (2018) bedeutsam für die Konzeption des pädagogischen Takts sind, wenn sie das theorieorientierte Studium als formale Hürde wahrnehmen, die es zu überspringen gilt, und nicht als grundlegend für den Professionalisierungsprozess. Oder aber, wenn sie die Bedeutung der Theorien überschätzen und den Problemen und Hindernissen der Praxis zu wenig Beachtung schenken (S. 155). Dahingehend ist konsequenterweise auch der pädagogische Takt der Ausbilder:innen reflexionswürdig.

Das vor über zweihundert Jahren von Herbart entwickelte Modell des pädagogischen Takts ist noch immer zeitgemäß und kann helfen, wissenschaftliche Theorien besser nutzbar zu machen. In der heutigen Anwendung wird der Takt nicht mehr nur als Mittelglied zwischen Theorie und Praxis gesehen. Es geht nicht mehr nur darum, empirische Theorien bei praktischen Entscheidungen zu berücksichtigen, sondern auch darum, normative Theorien und Kontingenz zu konkretisieren (Gastager & Patry, 2018, S. 215).

Patry hat in einer aktuellen Ausformulierung unter Berücksichtigung des Standes der Forschung eine Theorie des Takts, die 17 Komponenten umfasst, entworfen⁴. Diese Theorie kann als Ausgangspunkt für die Entwicklung weiterer Konzepte herangezogen werden, wie beispielsweise die pädagogische Methode der „Values and Knowledge Education (VaKE)“, einem Ansatz zur Verbesserung von praktischen Entscheidungen in beruflichen Situationen (Weinberger, Patry & Weyringer, 2009). Die Komponenten der Theorie können aber auch als Checkliste zur Beurteilung von Unterricht (Gastager & Patry, 2018, S. 216) in einem Reflexionskontext herangezogen werden. Diese Beurteilung erfolgt dabei im Hinblick auf Kriterien der Wahrheit (wissenschaftliche Theorien) und der Angemessenheit (schulpraktisches Handeln) (Schneider & Cramer, 2020, S. 30). Nochmals sei an

4 Die Theorie und deren 17 Komponenten werden hier aus Platzgründen nicht erläutert. Siehe dazu ausführlicher Patry (2018).

dieser Stelle die zentrale Rolle der subjektiven Theorien bei allen Komponenten der Theorie des Takts hervorgehoben. Diese lassen sich aber durch u.a. reflexive Momente in der Aus- und Weiterbildung positiv beeinflussen, was die Probleme, mit denen sich Praktiker:innen konfrontiert sehen, verringern könnte (Gastager & Patry, 2018, S.219). Der pädagogische Takt kann demnach als eine Folie für die meta-reflexive Relationierung von Theorie und Praxis dienen.

2.2 Professionstheoretische Ansätze als Fundament von Professionalisierung

Im Rahmen eines differenzierten, theoriegeleiteten Verständnisses von Professionalität haben sich insbesondere drei Ansätze als maßgeblich in der pädagogischen Ausbildung der ersten Phase herauskristallisiert: der strukturtheoretische, der kompetenzorientierte und der (berufs-)biografische professionstheoretische Ansatz. Sie bieten jeweils eigenständige, aber in manchen Bereichen miteinander verknüpfbare Perspektiven auf Lehrer:innen-Professionalität. Nachfolgend werden die Theorien in ihren wesentlichsten Punkten skizziert. Für die mehrperspektivische Relationierung von Theorie und Praxis wird dabei auf drei zentrale Komponenten fokussiert, deren Bedeutung alle drei Ansätze betonen: die Notwendigkeit der Reflexion, die Ungewissheit und die Bedeutung der Haltung beziehungsweise einer habituellen Orientierung, für die Entwicklung viabler Handlungsoptionen im Rahmen des pädagogischen Takts.

Der strukturtheoretische Professionsansatz

Der strukturtheoretische Ansatz geht auf Oevermann (1969) zurück. Ausgehend von einem ausdifferenzierten Professionsverständnis in einem Therapeut:innen-Klientel-Setting fasst er auch den Lehrberuf als Profession, weil die ausübenden Akteure „stellvertretend für Laien, d.h. für die primäre Lebenspraxis, deren Krisen [...] bewältigen“ (Oevermann, 2002, S.23). In einer sich entwickelnden Gesellschaft, in der die primäre Sozialisation durch die Familie die beständige Krisenbewältigung nicht mehr leisten kann und die Prozesse der Autonomisierung ihrer zu sozialisierende Subjekte daher u. a. an die Schule auslagern muss, ist das Ziel des professionellen Handelns, die Autonomie der Lebenspraxis zu ermöglichen oder wieder herzustellen (Helsper, 2016, S.107).

Für diese stellvertretende Bearbeitung von Krisen brauchen Lehrpersonen eine reflexiv-wissenschaftliche Haltung. Dafür reicht das Alltagswissen aber nicht aus. Professionelle müssen einen wissenschaftlich-erkenntniskritischen Habitus entwickeln, der es ihnen ermöglicht, ihr eigenes Handeln reflexiv im Hinblick auf Angemessenheit zu analysieren (Helsper, 2016, S.107). In ihren Handlungen haben es Professionelle mit denkenden, fühlenden und interpretierenden Menschen zu tun, sodass nicht gewährleistet ist, ob ihre wissenschaftlich gesicherten Erklärungen auf den Einzelfall zutreffen. „Professionelles Handeln fußt damit auf

der Grundlage eines wissenschaftlichen Wissens, das aber nicht standardisiert anwendbar ist, sondern einzelfallbezogen überprüft und „flüssig“ gehalten werden muss“ (Helsper, 2016, S. 108).

Aufgrund dieser Ungewissheit, ob das pädagogische Handeln angemessen ist, wird es fehleranfällig. Die Struktur der quasi-therapeutischen Tätigkeit im professionellen Handeln führt unter den Bedingungen staatlicher Schulen zu Widersprüchen und Dilemmata, die das Scheitern zur Normalität machen. Damit die Routinen des Unterrichts nicht zusammenbrechen, bedarf es eines Arbeitsbündnisses zwischen Lehrperson und Lernenden, das interaktiv erzeugt und im sozialen Prozess immer wieder neu ausgehandelt werden muss. Weil es sich also nur in einer gemeinsamen sozialen Praxis selbst konstituieren kann, ist es fragil und störanfällig (Helsper, 2021, S. 152f). Darüber hinaus ist eine professionelle Praxis, die stellvertretend für eine noch nicht autonome Lebenspraxis Krisen lösen muss, in ihrem professionellen Handeln – auch bei funktionierenden Arbeitsbündnissen – von Spannungen betroffen (Helsper, 2021, S. 167). Diese Spannungen, Helsper bezeichnet sie als Formenkreis von Antinomien, resultieren aus Ambivalenzen der Interaktion bzw. aus widerstreitenden Spannungen jedweder Lebenspraxis. Ein zweiter Formenkreis ergibt sich aus den Spannungen zweier Handlungslogiken: einer diffus und in persönlicher Beziehung stehenden Orientierung und einer rollenförmigen Beziehungen folgenden Orientierung (Helsper, 2021, S. 168). Pädagogische Antinomien sind konstitutiv, d. h., die beiden Pole einer Antinomie haben entweder beide Gültigkeit oder können nicht aufgelöst werden (Helsper, 2016, S. 111). Hier zeigt sich die direkte theoretische Notwendigkeit des pädagogischen Taktes: Da diese strukturellen Antinomien rein logisch oder technologisch unauflösbar sind, kann die fundamentale Handlungsspannung in der konkreten Situation nur durch taktvollen, situationsadäquaten Vollzug balanciert werden. Aus strukturtheoretischer Perspektive hat eine professionelle Lehrperson die Fähigkeit, diese antinomischen Spannungen wahrzunehmen, zu reflektieren und im sozialen Gefüge in Balance zu bringen (Cramer, 2020c, S. 115).

Strukturtheoretisch wird der Professionalisierungsprozess als Habitualisierung verstanden, bei dem Sozialisations- und Bildungsprozesse bedeutsam sind und der einer bewussten reflexiven Begleitung bedarf, um in antagonistischen Geltungsansprüchen bestehen zu können (Oevermann, 1969, 2002; Helsper, 2002, 2016, 2018, 2021). Der pädagogische Takt erweist sich in diesem Paradigma somit nicht als bloßes intuitives Beiboot, sondern fungiert als der genuine Ort der Relationierung von Theorie und Praxis. Indem er eine Handlungsorientierung innerhalb der komplexen und oftmals widersprüchlichen Anforderungen der Praxis liefert, übersetzt er den wissenschaftlich-erkenntniskritischen Habitus in situatives Können. Als „Diener der Theorie“ rekurriert der Takt auf wissenschaftliche Erkenntnisse, als „Regent der Praxis“ fundiert er die darauf aufbauenden Handlungsoptionen. Professionelle Lehrpersonen erwerben im Zuge dessen kontinuierlich

eine routinierte Praxis, die das Aushandeln von Arbeitsbündnissen sowie eine reflexive Positionierung im Spannungsfeld paradoxer oder antinomischer Anforderungen an das pädagogische Handeln ermöglicht. Pädagogischer Takt als habituelle Orientierung verstanden, verlangt weder nach Rezepten oder Technologien, noch überlässt er die Praxis intuitiven Entscheidungen. Dieser Prozess kann an den Universitäten durch eine interpretative Rekonstruktion der Antinomien im Lehrer:innen-Handeln unterstützt werden.

Der kompetenzorientierte Professionsansatz

Theoretische und empirische Grundlagen von Shulman zur Topologie der Wissensdomänen im Lehrberuf (2013; Original 1986) und Erkenntnisse aus der Expertiseforschung von Bromme (1992) bilden die Grundlage für die Entwicklung des kompetenzorientierten professionstheoretischen Ansatzes. Im Fokus stehen hier notwendige Wissensbestände, die im Sinne des Kompetenzbegriffs als Voraussetzungen verstanden werden, um zentrale berufliche Anforderungen bewältigen zu können (König, 2020, S. 164). Weinert (2001) versteht in diesem Zusammenhang die Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, unbestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (ebd., S. 27f). Zentrale Dimensionen von Kompetenz sind demnach Wissen, Können, aber auch Wollen.

Vor allem für die empirische Forschung wurden Modelle professioneller Kompetenzen generiert. Diese enthalten sowohl kognitives Wissen als auch affektiv-motivationale Aspekte (König, 2020, S. 164). In einem allgemeinen Modell professioneller Handlungskompetenz ist neben dem Professionswissen, mit den Komponenten Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen, auch ein affektiv-motivationaler Bereich dargestellt, mit den Komponenten Überzeugungen/Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten (Baumert & Kunter, 2006, S. 482). Laut empirischer Untersuchungen haben folgende allgemeine pädagogische Kompetenzen, welche eine Lehrperson am Ende ihrer universitären Ausbildung entwickelt haben sollte, das größte Gewicht: Klassenführung und Orchestrierung des Lernprozesses, Wissen über Entwicklung und Lernen, Diagnostik und Leistungsbeurteilung sowie professionelles Verhalten im Kontext von Schule und schulischer Umwelt (ebd., S. 484). Bei erfolgreichen Handlungen in den Kompetenzbereichen rekurriert die Lehrperson auf theoretisch-formales Wissen sowie auf praktisches Wissen und Können. Aus argumentativer Sicht bildet dieses kompetenztheoretische Fundament die kognitive und motivationale Basis, auf der pädagogischer Takt überhaupt erst aufbauen kann. Wenn praktisches Wissen und Können „die erfolgreiche intuitive Feinabstimmung im Handlungsvollzug erlaubt“ (ebd., S. 484), so ist es nicht

als bloßer Automatismus zu verstehen, sondern genuin an den pädagogischen Takt anschlussfähig. „Gerade in der Feinabstimmung beruht das erfolgreiche Expertenhandeln offensichtlich auf einer intuitiven Interpretation der Situation, die erlaubt, das sachlich Gebotene zum rechten Zeitpunkt und in einer sozial und moralisch vertretbaren Form zu tun.“ (ebd., S. 484). Dies setzt jedoch eine pädagogische Haltung, eine professionelle habituelle Orientierung voraus.

Auch der kompetenzorientierte professionstheoretische Ansatz negiert Momente der Unbestimmtheit und Unsicherheit nicht, leitet daraus aber kein systematisches Technologiedefizit ab. Wissen, welches notwendig für die Planung und Artikulation von Unterricht ist, gehört in diesem Ansatz zu den Techniken. Im Kompetenzansatz wird versucht, den Spalt zwischen Professionswissen (Disposition) und Praxis (Performance) durch situationsspezifische Kompetenzen, wie Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidung (situation-specific skills), zu überwinden (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015, S. 7). In der Synthese des Beitrags wird deutlich, dass diese situation-specific skills das empirisch-messbare Werkzeug darstellen, mit dem der pädagogische Takt operiert: Die Fähigkeit zur reflexiven, situationsspezifischen Interpretation ist genau jene Instanz, die den Takt vor bloß unreflektierter Intuition schützt und ihn theoretisch fundiert.

Der (berufs-)biografische Professionsansatz

Der berufsbiografische Ansatz beruht auf zwei Forschungslinien. Zum einen beschäftigen sich Studien mit der gesamten Lebensbiografie von Lehrpersonen. In dieser erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung (Krüger & Marotzki, 1995) wird Biografie als Grundkategorie erziehungswissenschaftlichen Denkens verstanden, deren weitgehend qualitative Forschungsmethoden sich als Zugang zu Bildungs- und Lernprozessen über alle Lebensalter hinweg etablieren (Fabel-Lamla, 2018, S. 85).

Parallel und anfangs unabhängig von der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung entwickelte sich andererseits eine berufsbiografische Linie (Terhart, 1995a). Hauptsächlich quantitative Erhebungsverfahren fokussieren hier den gesamten Berufsverlauf. Terhart (1995b) postuliert, dass berufsbiografische Forschung zeigen kann, dass Lehrpersonen im Laufe ihres Berufslebens ihre Haltung zum Beruf und zu ihrer Schwerpunktsetzung ändern (ebd., S. 241). Die Dualität dieser beiden Forschungsrichtungen drückt sich durch den Klammerausdruck (Berufs-)biografischer Professionsansatz aus. Zentrales Merkmal ist die Bedeutung der biografischen Reflexion als zentraler Bestandteil von Profession (Fabel-Lamla, 2018, S. 86). Die pädagogische Professionsforschung aus berufsbiografischer Perspektive sucht den Aufbau, die Weiterentwicklung und gegebenenfalls den Verlust von Professionalität zu rekonstruieren (Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, 2022, S. 649).

Den Kern dieses Ansatzes bilden als Herausforderung wahrgenommene und bearbeitete berufliche Entwicklungsaufgaben (u.a. Rollenfindung im Nähe-

Distanz-Dilemma, Vermittlung, Anerkennung und Kooperation), um in der individuellen Professionalisierung voranzukommen (ebd. S. 649f). Die Entwicklungsaufgaben sind berufsphasenspezifisch geprägt, beginnen bereits in der schulpraktischen Ausbildung und wandeln sich im Laufe der Zeit. Ein Kontinuum dabei sind typische Entwicklungsfelder des Lehrer:innenhandelns, die über die gesamte Berufsbiografie hinweg bestehen bleiben: Person, Sache, Schüler:innen und Institution. Der eigene Unterricht steht im Brennpunkt dieser vier Felder (ebd. S. 651). Anforderungssituationen werden dabei als Krisen gedeutet und in Abhängigkeit von habituellen Orientierungen wahrgenommen und bearbeitet. Für die übergeordnete Fragestellung dieses Beitrags ist der (berufs-)biografische Ansatz deshalb von fundamentaler Bedeutung, weil er das Subjekt der Lehrperson und dessen Gewordenheit in den Fokus rückt. Pädagogischer Takt ist kein unpersönliches Instrument, sondern untrennbar mit der professionellen Identität und dem Habitus der Lehrperson verwoben. Über die Bedeutung des Habitus-Konstrukts drückt sich die Nähe der (berufs-)biografischen zur strukturtheoretischen Perspektive aus (Junghans, 2022, S. 24). Eine weitere Verbindung stellt auch die Frage dar, wie Lehrpersonen die widersprüchlichen Anforderungen professionellen Handelns handhaben. Eine Affinität zeigt sich aber auch zum kompetenztheoretischen Ansatz, da es auch in der (berufs-)biografischen Perspektive um die Frage der Entwicklung von Kompetenzen und Expertise im beruflichen Verlauf geht. Die Bedeutung von (selbst-)reflexiven Bildungsprozessen zur Förderung der individuellen Professionalität wird dabei ebenfalls - wie in den beiden anderen - auch im (berufs-)biografischen Ansatz betont. Dieser Ansatz lässt sich demnach als *querliegend* zu den beiden anderen beschriebenen Ansätzen verstehen (Fabel-Lamla, 2018, S. 90–91). Terhart (2011) sieht den (berufs-)biografischen Ansatz als Klammer zwischen struktur- und kompetenztheoretischem Ansatz, „da er die in beiden anderen Ansätzen zwar angelegte, aber nicht im Mittelpunkt stehende dynamische Entwicklungsperspektive zum Kernanliegen macht, [und] Berufs- und Privatleben miteinander verschränkt sieht“ (S. 209).

Indem Professionalität hier als subjektiv, erfahrungsbasiert und reflexiv gerahmt wird, liefert der (berufs-)biografische Ansatz die Erklärung dafür, wie sich pädagogischer Takt biografisch entwickelt: Er bildet sich nicht rein akademisch, sondern als Resultat der reflexiven Bewältigung biografischer Krisen und Entwicklungsaufgaben. Damit lässt sich eine stringente Anknüpfung an das Konzept des pädagogischen Takts herstellen, da dieser erst durch die fortlaufende Reflexion der eigenen (Berufs-)Biografie davor bewahrt wird, in unbewusste, rezepthafte Verhaltensmuster – wie im eingangs erwähnten Fall der Laptop-Klasse – zu verfallen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die skizzierten professionstheoretischen Ansätze das komplexe Handlungsfeld der Lehrer:innenbildung aus jeweils unterschiedlichen, sich ergänzenden Perspektiven beleuchten. Während der Strukturansatz die konstitutive Ungewissheit betont, fokussiert der Kompetenzansatz die

handlungsleitenden Fähigkeiten und der biografische Ansatz die Habitustransformation. Diese Paradigmen dürfen im Rahmen einer professionalisierenden Lehrer:innenbildung jedoch nicht isoliert oder additiv nebeneinander stehen bleiben. Die entscheidende Herausforderung für angehende Lehrpersonen besteht darin, die Pluralität dieser theoretischen Angebote in der konkreten Unterrichtssituation handlungsrelevant zu machen. Hier erweist sich der pädagogische Takt als die entscheidende Vermittlungsinstanz: Er markiert genau jenen Raum, in dem das allgemeine wissenschaftliche Wissen auf das spezifische, ungewisse Ereignis der Praxis bezogen wird. Um diesen Takt jedoch vor reiner Intuition oder Beliebigkeit zu schützen, bedarf es einer systematischen Verknüpfung mit Konzepten der Meta-Reflexivität. Wie diese relationierende Verknüpfung im Detail theoretisch begründet und für die schulpraktische Ausbildung fruchtbar gemacht werden kann, wird im folgenden Kapitel näher entfaltet.

3. Professionalisierung durch Meta-Reflexion

Um den pädagogischen Takt als wissenschaftlich fundierte Vermittlungsinstanz zu verankern, ist eine systematische Reflexion unterrichtlichen Handelns unerlässlich. Diese Notwendigkeit ist im Professionalisierungsprozess der Lehrer:innenbildung ein fester Bestandteil und muss Studierenden bereits in der ersten Ausbildungsphase nahegebracht werden. Angesichts der Pluralität der professionstheoretischen Ansätze und aufgrund einer gewissen „Theorieverdrossenheit“ bei angehenden Lehrpersonen besteht jedoch die Gefahr, dass potenzielle Lerngelegenheiten durch Reflexion nicht wahrgenommen werden. Dies vor allem, wenn die skizzierten Professionsansätze als zueinander in Konkurrenz stehend antizipiert werden und bei Studierenden der Eindruck entsteht, man müsse sich überhaupt nur einem Ansatz verschreiben. Hier erweist sich der pädagogische Takt als ein notwendiger Bezugspunkt: Er kann verhindern, dass theoretische Vielfalt in Beliebigkeit umschlägt, indem er die Reflexion gezielt auf das Abwägen von Handlungsoptionen im Spannungsfeld von wissenschaftlichem Anspruch und konkreter Situation ausrichtet.

Die Tatsache, dass einem erfolgreichen Lehrer:innenhandeln plurale Wissensbestände aus Fachwissenschaft, Fach- und allgemeiner Didaktik, Schulpraxis und Bildungswissenschaften zugrunde liegen, verlangt von Studierenden einen reflexiven Umgang mit einem breiten Theorieangebot. Meta-Reflexivität, als Element von Professionalität, vermag „auf Grundlage der Durchdringung multipler theoretischer und empirischer Zugänge zu exemplarischen Situationsdeutungen von Schulpraxis“ zu führen (Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich, 2019, S. 401). Dabei wird Meta-Reflexion als eine Strategie angesehen, um mit der fortwährenden Ungewissheit im Lehrer:innenhandeln adäquat umgehen zu können (Cramer, 2020c, S. 118). Cramer et al. (2019, S. 410) definieren:

Professionalität als Meta-Reflexivität ist die Kenntnis unterschiedlicher, auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf bezogener theoretischer Zugänge und empirischer Befunde, die Fähigkeit, diese mit Blick auf ihre jeweiligen Grundlagen und Geltungsansprüche verorten, in ein Verhältnis setzen und sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen zu können sowie exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen des komplexen Handlungsfeldes Schule vornehmen zu können. (Cramer et al., 2019, S. 410)

Professionelle, meta-reflexive Lehrpersonen können auf möglichst viele exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen zugreifen und darauf aufbauend – oder auch in Abgrenzung dazu – in der Praxis situative Deutungen erzielen, die grundlegend für Handlungsoptionen und Handlungsentscheidungen sein können. Dieser Prozess anerkennt, dass Praxis immer mehrdeutig ist und es diese eine richtige Handlungsoption nicht gibt, jedoch Meta-Reflexivität die Wahrscheinlichkeit von angemessenen situativen Deutungen erhöht und somit zum sicheren Umgang mit Unsicherheit beiträgt (Cramer, 2020c, S. 120–121). Voraussetzung ist eine parallele Beschäftigung mit mehreren Theorien, ohne diese integrieren zu wollen (Cramer et. al., 2019, S. 402). Professionstheoretische Ansätze können zwar die Sensibilität für professionelles Handeln in einem Berufsfeld der doppelten Ungewissheit – resultierend aus dem Handlungsfeld *und* aus der Eigenlogik des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses – grundlegen, aber erst eine vergleichende Reflexion kann den Mehrwert einer differenzierten Betrachtung schulischer Praxis verdeutlichen (Cramer et. al., 2019, S. 409). Meta-Reflexivität ist demnach eine Möglichkeit, wie sich Lehrpersonen in einem komplexen Berufsfeld, das von Kohärenz und Kontingenz bestimmt wird, professionalisieren können (Cramer, 2023, S. 19).

In der universitären Ausbildung werden Studierende in Theorien und empirischen Befunden unterwiesen, mit denen sie sich in einem zweiten Schritt kritisch auseinandersetzen. Das wiederum erhöht die Wahrscheinlichkeit, vielfältige exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen des komplexen Handlungsfeldes Schule zu generieren. In der realen Praxis entwickeln Studierende unter Rekurs darauf angemessene situative Deutungen, die grundlegend für die Entwicklung individuell situationsadäquater Handlungsoptionen sind und zu Handlungsentscheidungen und praktischem Handeln führen. Im realen Handlungsfeld entsteht dabei eine Differenz zwischen den exemplarisch-typisierenden Situationsdeutungen und den real-situativen Deutungen. Das ist der Raum, in dem das ungewisse Besondere auf Grundlage des bereits bekannten Allgemeinen gedeutet wird. An dieser Stelle übernimmt der pädagogische Takt eine wichtige argumentative Vermittlungsfunktion: Er bildet den theoretischen und praktischen Rahmen, in dem diese gedankliche Differenzierung in der konkreten Unterrichtssituation handlungsrelevant wird. Theorien, wie beispielsweise professionstheoretische Ansätze, können Anregungen, aber keine Anleitungen für angemessene situative Deutungen professionellen

Handelns geben (Cramer et. al., 2019, S. 410–412). Mehrperspektivität wird dabei aus meta-reflexiver Perspektive nicht als kohärenzerzeugende Herausforderung interpretiert, sondern stellt die Voraussetzung für Meta-Reflexivität dar, mit dem Anspruch, verschiedene wissenschaftliche Zugänge zu relationieren (Scheidig, 2023, S. 196). „Meta-reflexiv ist es erforderlich, unterschiedliche Perspektiven auf denselben Gegenstand einzunehmen, die Grundlagen der Perspektiven zu verstehen sowie den Modus der jeweiligen Betrachtung mit Blick auf Potenziale und Grenzen nachvollziehen und im Verhältnis zu den anderen Perspektiven deuten zu können“ (Cramer, 2020a, S. 205). Eine solche, auf Basis wissenschaftlichen Wissens entwickelte individuelle, situationsspezifische und meta-reflexive Situationsdeutung, fördert vor allem in Praxisphasen die Einsicht in das strukturelle Technologiedefizit pädagogischen Handelns (Scheidig, 2023, S. 199). Meta-Reflexivität vertieft das Verständnis dafür, dass Theorien nicht im Sinne einer Rezeptologie umgesetzt werden können, sondern in kritischer Auseinandersetzung in exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen überführt werden, welche grundlegend für zu entwickelnde professionelle Handlungsoptionen sein können. Die Relationierung von Theorie und Praxis erfolgt dabei, indem bei der Deutung von real-praktischen Situationen auf vielfältige theoretische Wissensbestände rekurriert wird – als Voraussetzung für adäquate Handlungsentscheidungen.

Meta-Reflexivität transformiert dabei das klassische Verständnis des pädagogischen Taktes von einer bloß situativen Vermittlungsinstanz zu einer professionstheoretischen Kontroll- und Steuerungskompetenz. Während Herbarts historischer Ansatz den Takt als jenes notwendige Bindeglied begreift, das in der unmittelbaren Handlungssituation die Kluft zwischen wissenschaftlicher Theorie und praktischem Vollzug überbrückt, erweitert das Konzept der Meta-Reflexivität diese Dynamik um eine kritische Meta-Ebene. Auf Herbarts Konzept angewandt bedeutet dies, dass der pädagogische Takt nicht mehr als rein intuitive oder habitualisierte Handlungsbereitschaft operiert. Vielmehr wird er durch meta-reflexive Prozesse permanent dahingehend überprüft, auf *welche* theoretischen Bezüge er im Moment des konkreten Vollzugs rekurriert und *wie* diese im Angesicht struktureller Ungewissheit legitimiert werden. Die Synthese beider Konzepte mündet folglich in einer professionalisierten Praxis, in der das situative, taktvolle Handeln selbst zum Gegenstand einer kontinuierlichen, wissenschaftlich distanzierten Reflexion wird. Dadurch lässt sich der pädagogische Takt als eine Kernkategorie der Professionalisierung beschreiben, die Struktur-, Kompetenz- und Biografieansätze nicht unverbunden nebeneinanderstehen lässt, sondern sie im Sinne der Fragestellung systematisch zusammenführt.

4. Resümee

Die vorhandene Pluralität von Theorien, die Nicht-Technologisierbarkeit pädagogischen Handelns und die in der Ausübung dieser Profession konstitutive Ungewissheit stellen die schulpraktische Ausbildung vor große Herausforderungen. Es braucht in der Lehrer:innenbildung einen Weg, der es Studierenden erlaubt, produktiv mit dieser Multiperspektivität umzugehen, die teils widersprüchlichen Angebote der wissenschaftlichen Bezüge zu einem komplexen Gesamtbild zu vereinen und die Relevanz wissenschaftlicher Erkenntnisse für die Berufsausübung anzuerkennen (Cramer, 2018, S. 111), um in Situationen, die sie als ungewiss wahrnehmen, angemessene Handlungsentscheidungen treffen zu können, ohne nach einer rezepthaften Anleitung zu verlangen.

Allen in diesem Beitrag skizzierten Konstrukten – den drei professionstheoretischen Ansätzen, dem pädagogischen Takt und der Meta-Reflexivität – ist die Forderung nach Reflexion und das Ziel der Entwicklung eines professionellen Habitus oder zumindest einer habituellen Orientierung gemeinsam, um durch die Relationierung von Theorie und Praxis angemessen und professionell handeln zu können. Die Meta-Reflexivität liefert dafür den theoretischen Bezugsrahmen, aus dem heraus Methoden und Anleitungen für die schulpraktische Ausbildung entwickelt werden können. Die professionstheoretischen Ansätze sind Teil der zur Auswahl stehenden Theorien und liefern Studierenden Anregungen für eine kritische Auseinandersetzung mit deren wissenschaftlichen Erkenntnissen, um vielfältige exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen zu elaborieren. Der pädagogische Takt ist dabei jener Ort der Differenz zwischen den exemplarisch-typisierenden Situationsdeutungen und den real-situativen Deutungen, an dem *professionelle* Handlungsoptionen – und nicht nur *intuitive* und dadurch beliebige Handlungsalternativen – entwickelt werden. Professionell – daher auch die Hervorhebung – sind die daraus abgeleiteten Handlungen, wenn sie mit einem professionellen „Lehrerhabitus als Ausdruck der Orientierungen, der fachlichen und pädagogischen Praxen der jeweiligen Lehrertätigkeit, wie sie über berufsbiographische Phasen im Kontext konkreter Schulkulturen entfaltet werden“ (Helsper, 2018, S. 23) korrespondieren. Der pädagogische Takt repräsentiert hier jenen dritten Raum, in dem Professionalität entsteht (Schneider & Cramer, 2020, S. 30), in dem wissenschaftliches Wissen und Handlungssituationen in Relation zueinander gebracht werden können (Herzig & Wiethoff, 2019, S. 8) und in dem die Differenz zwischen Theorie und Praxis von Praktikern erkannt und ausgehalten wird.

Aus dieser theoretischen Verbindung ergibt sich die zentrale Schlussfolgerung für den Beitrag: Die Vorbereitung auf die schulische Praxis sollte sich nicht in einem bloßen Nebeneinander der verschiedenen professionstheoretischen Paradigmen erschöpfen. Die theoretische Pluralität gewinnt ihre Begründung erst dadurch, dass sie auf den pädagogischen Takt bezogen wird. In der schulpraktischen

Ausbildung stehen idealerweise jene Theorien im Fokus praxisbegleitender Lehrveranstaltungen, die als Reflexionsinstanz von Praxis dienen können. Die „Vorbereitung auf die Kunst“ im Sinne Herbarts erfolgt somit durch die kritische Beschäftigung mit diesen wissenschaftlichen Zugängen. In praxisbegleitenden Seminaren können real-praktische Situationen unter Anleitung meta-reflexiv bearbeitet werden, indem Theorien zueinander ins Verhältnis gesetzt und deren jeweilige Geltungsansprüche offengelegt werden (Scheidig, 2023, S. 200). Der pädagogische Takt fungiert hierbei als eine reflexive Instanz, die es den Studierenden erlaubt, die Ungewissheit des Einzelfalls auszuhalten und wissenschaftlich begründete Handlungsentscheidungen zu treffen. Eine solche schulpraktische Ausbildung fördert folglich systematisch die „Sicherheit im Umgang mit Ungewissheit“ (Cramer et al., 2019, S. 413). Der pädagogische Takt ist somit das performative Produkt einer kontinuierlichen Meta-Reflexion. Sie sichert die theoretische Fundierung des Taktes in der Sekunde des Handelns und schützt ihn vor der unreflektierten Reproduktion fremder Rezepte oder beliebiger Erfahrungen. Takt erweist sich damit als die im Habitus verankerte Fähigkeit, wissenschaftliches Wissen im Angesicht des konkreten Einzelfalls in situatives, verantwortungsvolles Können zu übersetzen.

Literaturverzeichnis

- Baumert, J. & Kuntner, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Benner, D. (2018). Pädagogischer Takt nach Herbart: Ein Dauerthema pädagogischer Theoriediskurse, ein Faktum im Prozess pädagogischer Professionalisierung. In A. Gastager, & J.-L. Patry (Hrsg.), *Pädagogischer Takt. Analysen zu Theorie und Praxis* (S. 43–58). Graz Wien: Leykam.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R.J. (2015). Beyond dichotomies. Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. doi:<https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte*. Bern: Huber.
- Burghardt, D. & Zirfas, J. (2019). *Der pädagogische Takt. Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Cramer, C. (2018). Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Implikationen für die Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 103–118). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2020a). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–214). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Cramer, C. (2020b). Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 269–279). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2020c). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In H. Martin, K. Uwe & T. Philipp (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 111–128). Tübingen: University Press.
- Cramer, C. (2023). Meta-Reflexivität in der Diskussion. Erweiterung der Theorie und empirische Perspektiven. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven* (S. 1–39). Münster: Waxmann.
- Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C., Merk, S., Drahmman, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik. Beltz*, 65(3), 401–423.
- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biografische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaften und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82–100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gastager, A. & Patry, J.-L. (2018). Der pädagogische Takt – ein zeitgemäßer Ansatz! In A. Gastager & J.-L. Patry (Hrsg.), *Pädagogischer Takt. Analysen zu Theorie und Praxis* (S. 213–222). Graz Wien: Leykam.
- Gastager, A. & Patry, J.-L. (Hrsg.). (2018). *Pädagogischer Takt: Analysen zu Theorie und Praxis*. Graz Wien: Leykam.
- Gruschka, A. (2018). Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 15–30). Wiesbaden: Springer VS.
- Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M. & Zaki, K. (Hrsg.). (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki, C. Schweppe, M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: ein Studienbuch* (S. 103–125). Münster, New York: Waxman.
- Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus. Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Kosinar & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierung in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Herbart, J. F. (1802/1964). Die ersten Vorlesungen über Pädagogik. In W. Asmus (Hrsg.), *Pädagogische Schriften* (Bd. 1, S. 121–131). Düsseldorf/München: Küpper.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2022). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 647–658). Münster: Waxmann.
- Herzig, B. & Wethoff, C. (2019). Konzeptionelle, strukturelle und inhaltliche Gestaltungsaspekte des Praxissemesters an der Universität Paderborn. In C. Caruso, & J. Woppowa (Hrsg.), *Praxissemester (Religion) in NRW. Bilanz und Perspektiven* (S. 6–20). <https://digital.ub.uni-paderborn.de/urn/urn:nbn:de:hbz:466:2-33607>
- Junghans, C. (2023). *Seminardidaktik: Wege und Werkzeuge für die zweite Phase der Lehrer*innenbildung*. Berlin: Cornelsen.
- König, J. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 163–203). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (Hrsg.). (1995). *Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (Hrsg.). (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreflexion. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: suhrkamp.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen. In M. Heinrich, & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183–206). Münster: LIT.
- Mayr, J., Hanfstingl, B. & Neuweg, G. H. (2020). Persönlichkeitsansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 141–147). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neuweg, G. H. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 1–26). Münster: LIT.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe, *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Patry, J.-L. (2018). Entwurf einer Theorie des Takts. In A. Gastager & J.-L. Patry (Hrsg.), *Pädagogischer Takt. Analysen zu Theorie und Praxis* (S. 101–130). Graz Wien: Leykam.
- Patry, J.-L. (2023). Der Pädagogische Takt. Vom Wissen und Können zum Tun. *SEMINAR*, 29, 22–37. <https://doi.org/10.3278/SEM2303W>
- Patry, J.-L. & Präauer, V. (2018). Subjektive Theorien zum Theorie-Praxis-Verhältnis. In A. Gastager & J.-L. Patry (Hrsg.), *Pädagogischer Takt. Analysen zu Theorie und Praxis* (S. 155–174). Graz Wien: Leykam.
- Ritter, R., Erpenbach, A. L. & Fussangel, K. (1/ 2024). Der Blick verschiedener an der Lehrer*innenbildung beteiligter Akteursgruppen auf die Professionalität von Lehrpersonen. (HLZ, Hrsg.) *Herausforderung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 7, 237–258. <https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/view/6635/6489>
- Scheidig, F. (2023). Praxisphasen aus meta-reflexiver Sicht. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven* (S. 193–208). Münster: Waxmann.
- Schneider, J. & Cramer, C. (2020). Relationierung von Theorie und Praxis: Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In K. Rheinländer, D. Schöll, K. Rheinländer & D. Schöll (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 24–36). Bad Heilbrunn: Klinkhart.
- Schön, D. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Seichter, S. (2018). Pädagogischer Takt – aus geisteswissenschaftlicher Perspektive betrachtet. Oder: Über die Interpersonalität pädagogischen Handelns. In A. Gastager & J.-L. Patry (Hrsg.), *Pädagogischer Takt. Analysen zu Theorie und Praxis* (S. 59–68). Graz Wien: Leykam.
- Seichter, S. (2023). Pädagogischer Takt. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 427–433). Wiesbaden: Springer VS.
- Shulman, L. S. (2013). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *The Journal of Education*, 193(3), 1–11. <http://www.jstor.org/stable/24636916>
- Terhart, E. (1995a). Lehrerbiographien. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung. Bd. II: Methoden* (S. 225–264). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Terhart, E. (1995b). Lehrerprofessionalität. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (S. 225–266). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. (W. Helsper, & R. Tippelt, Hrsg.) *Zeitschrift für Pädagogik*(57), 202–224.

-
- Von Foerster, H. & Pörksen, B. (2023). *Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker* (13. Ausg.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Weinberger, A., Patry, J.-L. & Weyringer, S. (2009). Werterziehung im Fachunterricht – Gelingesbedingungen für VaKE-Unterricht. In A. Weinberger, & C. Seyfried (Hrsg.), *Auf der Suche nach Werten. Ansätze und Modelle zur Wertereflection in der Schule. Austria: Forschung und Wissenschaft - Erziehungswissenschaft* (S. 181–210). Wien: LIT.
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.

Zugehörigkeit als Orientierungsproblem in der Adoleszenz

Eine dokumentarische Rekonstruktion zu Jugendlichen der sogenannten dritten Migrationsgeneration

Danièle Hollick, Aleksandra Jaramaz

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
daniele.hollick@ph-linz.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2026-02-05>

EINGEREICHT 01 APR 2026

ÜBERARBEITET 05 AUG 2026

ANGENOMMEN 21 SEP 2026

Zugehörigkeit zählt zu den zentralen Orientierungsaufgaben der Adoleszenz und gewinnt unter den Bedingungen der Migrationsgesellschaft besondere Bedeutung. Während bisherige Forschung vor allem Identitätskonstruktionen, Integrationsverläufe und gesellschaftliche Teilhabe untersucht, richtet der vorliegende Beitrag den Blick auf die Frage, wie Jugendliche der sogenannten dritten Migrationsgeneration Zugehörigkeit als Orientierungsproblem bearbeiten. Grundlage der Studie bilden sechs leitfadengestützte Interviews, die mithilfe der dokumentarischen Methode ausgewertet wurden. Rekonstruiert werden die impliziten Orientierungsrahmen, anhand derer die Jugendlichen familiale Erwartungen, gesellschaftliche Zuschreibungen und eigene Zukunftsentwürfe aufeinander beziehen. Der fallvergleichende Vergleich rekonstruiert drei Handlungslogiken: Zugehörigkeit wird an Selbstbestimmung gebunden, entsteht durch tragfähige Beziehungen und wird über gemeinsam geteilte Erfahrungsräume hergestellt. Fallübergreifend zeigt sich zudem ein gemeinsamer Orientierungsmodus, in dem soziale Erwartungen auf ihre Vereinbarkeit mit dem eigenen Lebensentwurf geprüft werden. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Zugehörigkeit nicht als stabile Eigenschaft oder Identitätskategorie wirksam wird, sondern als sozial hervorgebrachte und praktisch bearbeitete Orientierung. Der Beitrag erweitert die rekonstruktive Migrations- und Jugendforschung, indem er Zugehörigkeit als impliziten Orientierungsrahmen der alltäglichen Praxis rekonstruiert und damit den Fokus von kategorialen Zuschreibungen auf die Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen verschiebt.

SCHLÜSSELWÖRTER: Zugehörigkeit, Adoleszenz, dokumentarische Methode,
Orientierungsrahmen, dritte Migrationsgeneration

1. Einleitung

Zugehörigkeit gehört zu den grundlegenden sozialen Erfahrungen der Adoleszenz. Jugendliche setzen sich mit Erwartungen aus Familie, Peergroup, Schule und weiteren sozialen Kontexten auseinander und entwickeln Orientierungen für ihren

eigenen Lebensweg. Unter den Bedingungen der Migrationsgesellschaft erhält diese Auseinandersetzung eine besondere Dynamik. Gerade Jugendliche der sogenannten dritten Migrationsgeneration wachsen zwar selbstverständlich im Einwanderungsland auf, können jedoch mit unterschiedlichen sozialen Erwartungen und Zuschreibungen konfrontiert sein, die ihre Zugehörigkeit zum Gegenstand alltäglicher Aushandlungen machen.

Die bisherige Forschung untersucht vor allem, wie Jugendliche Identität entwickeln, gesellschaftliche Teilhabe erfahren oder ihre Zugehörigkeit explizit beschreiben (Foroutan, 2019; El-Mafaalani, 2018). Weniger im Mittelpunkt steht bislang die Frage, wie Jugendliche Zugehörigkeit unter unterschiedlichen sozialen Erwartungen im Alltag bearbeiten und welche handlungsleitenden Orientierungen sich dabei dokumentieren.

Vor diesem Hintergrund untersucht der vorliegende Beitrag, wie Jugendliche der sogenannten dritten Migrationsgeneration Zugehörigkeit als Orientierungsproblem bearbeiten. Grundlage der Untersuchung bilden sechs leitfadengestützte Interviews, die mithilfe der dokumentarischen Methode ausgewertet werden. Ziel ist es, fallübergreifend jene handlungsleitenden Orientierungen zu rekonstruieren, anhand derer die Jugendlichen gesellschaftliche Erwartungen, familiäre Bezüge und eigene Zukunftsentwürfe aufeinander beziehen und Zugehörigkeit im Alltag hervorbringen.

2. Theoretische Referenzrahmen

2.1 Die sogenannte dritte Migrationsgeneration

Der Begriff *dritte Migrationsgeneration* bezeichnet Personen, deren Großeltern nach Österreich oder Deutschland migriert sind, deren Eltern bereits im Einwanderungsland geboren oder dort überwiegend sozialisiert wurden und die selbst ebenfalls im Einwanderungsland geboren und aufgewachsen sind (Alba & Nee, 2003, S. 11–15; King & Christou, 2010, S. 105). Im deutschsprachigen Diskurs wird der Begriff jedoch nicht einheitlich verwendet. Er beschreibt weniger eine klar abgrenzbare demografische Gruppe als vielmehr eine analytische Kategorie, mit der generationenübergreifende Wirkungen von Migration sowie familiäre Tradierungen und gesellschaftliche Zuschreibungen untersucht werden (Foroutan, 2019, S. 18–23).

Die Bezeichnung *Migrationsgeneration* ist dabei keineswegs wertneutral. Zahlreiche Autor:innen weisen darauf hin, dass Personen der dritten Generation häufig weiterhin über ihre familiäre Herkunft kategorisiert werden, obwohl sie selbst keine eigene Migrationserfahrung besitzen (El-Mafaalani, 2018, S. 19–27; Mecheril, 2010, S. 14–19). Migration bleibt damit ein gesellschaftlich wirksames Deutungsmuster, das soziale Zugehörigkeit strukturiert. Foroutan (2019, S. 39–46) beschreibt diesen Wandel als Kennzeichen der postmigrantischen Gesellschaft.

Migration stellt darin nicht länger eine Ausnahme dar, sondern bildet einen konstitutiven Bestandteil gesellschaftlicher Normalität. Dennoch wirken Grenzziehungen fort, sodass Menschen mit familiärer Migrationsgeschichte häufig weiterhin als „nicht selbstverständlich zugehörig“ markiert werden.

Für die vorliegende Untersuchung ist die dritte Migrationsgeneration daher nicht primär als demografische Kategorie relevant, sondern als sozial konstruierte Position innerhalb gesellschaftlicher Zugehörigkeitsordnungen. Infolgedessen steht im Mittelpunkt nicht die objektive Generationenzugehörigkeit, sondern die Frage, wie Jugendliche ihre Zugehörigkeit angesichts familialer Traditionen, gesellschaftlicher Erwartungen und eigener biografischer Erfahrungen praktisch bearbeiten.

Die internationale Migrationsforschung konzentrierte sich über viele Jahrzehnte vor allem auf die erste und zweite Migrationsgeneration. Im Mittelpunkt standen Fragen der Integration, Assimilation sowie der Entwicklung ethnischer Identitäten (Alba & Nee, 2003, S. 1–27; Portes & Rumbaut, 2014, S. 1–24). Demgegenüber liegen zur sogenannten dritten Migrationsgeneration bislang wenige empirische Untersuchungen vor.

Vorhandene Studien zeigen, dass ethnische oder nationale Bezüge auch über mehrere Generationen hinweg bedeutsam bleiben können, obwohl sich die Lebenslagen der Jugendlichen zunehmend an jene der Mehrheitsgesellschaft angleichen (Jiménez, 2010, S. 3–18). Familiäre Erinnerungen, kulturelle Praktiken oder sprachliche Bezüge werden dabei selektiv aufgegriffen und in individuelle Identitätskonstruktionen integriert. Identität erscheint folglich weniger als stabile Eigenschaft, denn als situativer und kontextabhängiger Aushandlungsprozess (King & Christou, 2010, S. 111–114).

Frühere Forschungen beschrieben Jugendliche mit Migrationsgeschichte häufig als Akteur:innen, die sich „zwischen zwei Kulturen“ oder „zwischen zwei Welten“ bewegen. Dieses Deutungsmuster prägte insbesondere Untersuchungen zur zweiten Migrationsgeneration und stellte kulturelle Konflikte zwischen Herkunftsfamilie und Mehrheitsgesellschaft in den Mittelpunkt. Neuere Forschung macht jedoch deutlich, dass diese Perspektive für Jugendliche der sogenannten dritten Generation nur noch eingeschränkt trägt. Ihre Bildungsbiografien, sozialen Beziehungen und Zukunftsentwürfe sind überwiegend selbstverständlich im Einwanderungsland verankert (Foroutan, 2019, S. 83–88; El-Mafaalani, 2018, S. 67–74). Die Besonderheit ihrer Lebenslage besteht daher weniger darin, zwischen zwei Kulturen zu leben, sondern vielmehr darin, dass ihre gesellschaftliche Zugehörigkeit trotz selbstverständlicher Teilhabe situativ infrage gestellt werden kann. Sie erleben weniger kulturelle Zwischenwelten als unterschiedliche gesellschaftliche Erwartungen darüber, wer als selbstverständlich zugehörig gilt und wer seine Zugehörigkeit immer wieder begründen oder legitimieren muss. Damit verschiebt sich der Fokus von kulturellen Differenzen hin zu Prozessen gesellschaftlicher Anerkennung und Zugehörigkeit.

Diese Perspektive wird insbesondere in der Forschung zur postmigrantischen Gesellschaft aufgegriffen. Sie zeigt, dass Jugendliche trotz erfolgreicher sozialer Teilhabe weiterhin Erfahrungen des Othering, der Fremdzuschreibung und der eingeschränkten Anerkennung machen können (Foroutan, 2019, S. 51–61; Mecheril, 2010, S. 70–77). Gerade in der Adoleszenz gewinnen solche Erfahrungen an Bedeutung, da Entwicklungsaufgaben dieser Lebensphase eng mit Fragen nach Identität, Anerkennung und sozialer Positionierung verbunden sind (King, 2020, S. 95–108).

Obwohl die Forschung zur postmigrantischen Gesellschaft in den vergangenen Jahren erheblich zugenommen hat, bestehen weiterhin Forschungslücken hinsichtlich der dritten Migrationsgeneration. Die meisten Studien untersuchen Identitätskonstruktionen, Integrationsverläufe oder explizite Selbstbeschreibungen von Jugendlichen. Weitgehend ungeklärt bleibt hingegen, wie Jugendliche Zugehörigkeit in ihrem Alltag praktisch herstellen und welche impliziten Orientierungen ihrem Handeln zugrunde liegen.

Insbesondere rekonstruktive Untersuchungen, die mithilfe der dokumentarischen Methode den konjunktiven Erfahrungsraum Jugendlicher erschließen, liegen bislang kaum vor (Bohnsack, 2021, S. 36–42). Dadurch bleibt offen, welche habitualisierten Orientierungsrahmen Jugendliche der sogenannten dritten Migrationsgeneration entwickeln und wie sich diese jenseits expliziter Identitätsbekundungen dokumentieren.

Die bisherigen Studien machen deutlich, dass über die dritte Migrationsgeneration zwar zunehmend Wissen zu Identitätskonstruktionen, kulturellen Bezügen und gesellschaftlicher Teilhabe vorliegt. Weniger erforscht ist jedoch, wie Zugehörigkeit als soziale Praxis hergestellt, erfahren und bearbeitet wird. Damit verschiebt sich der Fokus der vorliegenden Arbeit von der Frage nach Identität hin zur Frage nach Zugehörigkeit als Orientierungsproblem. Um diese Perspektive theoretisch zu fundieren, wird im folgenden Kapitel Zugehörigkeit als gesellschaftliche Ordnungs- und Orientierungskategorie entfaltet.

2.2 Zugehörigkeit als Orientierungsproblem

Zugehörigkeit wird nicht als personale Eigenschaft verstanden, sondern als relationales Verhältnis zwischen Individuum und sozialem Kontext (Mecheril, 2003, S. 122–123). Sie entsteht in Zugehörigkeitsordnungen, in denen Einbeziehung und Ausgrenzung sozial hervorgebracht werden und über Prozesse der Anerkennung bestimmt wird, wer als legitimer Teil einer Gemeinschaft gilt (Mecheril, 2016, S. 18). Gerade in der Migrationsgesellschaft zeigt sich, dass Zugehörigkeit weder selbstverständlich noch eindeutig ist, sondern immer wieder hergestellt, zugeschrieben und ausgehandelt werden muss.

do Mar Castro Varela & Mecheril (2026, S. 72) verstehen Zugehörigkeit als Ausdruck gesellschaftlicher Ordnungen. Diese bestimmen, wer einem gesellschaftlichen Wir zugerechnet wird und welche Merkmale als Ausdruck legitimer Zugehörigkeit gelten. Neben rechtlichen Kriterien wirken dabei Sprache, Name, Religion, Aussehen oder familiäre Herkunft als soziale Orientierungspunkte. Zugehörigkeit entsteht damit im Spannungsfeld zwischen Selbstverortung und gesellschaftlicher Fremdverortung. Besonders unter Bedingungen von Migration treffen unterschiedliche Zugehörigkeitsordnungen aufeinander und eröffnen widersprüchliche Erwartungen an Individuen.

Hirschauer (2017, S. 35) konkretisiert diese Perspektive, indem er Zugehörigkeit als Ergebnis von „Humandifferenzierung“ beschreibt. Das bedeutete, dass Gesellschaften Menschen anhand von „menschlichen Körpern, Sprachen, Geburtsorten, Überzeugungen oder Leistungen“ unterscheiden und diese Unterschiede mit sozialer Bedeutung versehen. Personenkategorien beschreiben dabei keine individuellen Eigenschaften, sondern ordnen Menschen kulturell verfügbaren Deutungsmustern zu. Mit einer Kategorie verbinden sich zugleich Erwartungen darüber, welche Verhaltensweisen, Kompetenzen oder Lebensweisen als passend gelten. Humandifferenzierung erzeugt somit soziale Orientierungsmuster, über die Zugehörigkeit zugeschrieben, bestätigt oder infrage gestellt wird. Für Hirschauer (2017, S. 30) entsteht Zugehörigkeit jedoch nicht ausschließlich über Kategorien. Menschen gehören zugleich unterschiedlichen sozialen Gebilden wie Familien, Freundeskreisen, Schulklassen oder Vereinen an. Er unterscheidet daher zwischen kategorialer Zugehörigkeit, die auf sozialer Klassifikation beruht, und relationaler Zugehörigkeit, die sich aus konkreten sozialen Beziehungen entwickelt. Beide Formen stehen in einem wechselseitigen Verhältnis. Jugendliche können sich einer Schulkasse oder einem Freundeskreis selbstverständlich zugehörig fühlen und gleichzeitig aufgrund gesellschaftlicher Kategorisierungen als anders markiert werden. Umgekehrt können kategoriale Zuschreibungen durch tragfähige relationale Zugehörigkeiten an Bedeutung verlieren.

Damit rückt weniger die Frage in den Mittelpunkt, ob Jugendliche dazugehören, sondern wie sie Zugehörigkeit unter unterschiedlichen sozialen Erwartungen herstellen und aufrechterhalten. Mecherils (2008, S. 47) Konzept der Mehrfachzugehörigkeit beschreibt diese Gleichzeitigkeit verschiedener Zugehörigkeitskontexte. Familie, Schule, Peers und gesellschaftliche Öffentlichkeit folgen jeweils eigenen Zugehörigkeitskonzepten und formulieren unterschiedliche Erwartungen an Anerkennung, Loyalität und Lebensführung. Orientierungsprobleme entstehen dort, wo diese Erwartungen nicht deckungsgleich sind und Jugendliche zwischen ihnen vermitteln müssen.

Für Jugendliche der dritten Generation besitzt diese Perspektive besondere Relevanz. Ihre Lebenswelt kann von einer selbstverständlichen Teilhabe an der österreichischen Gesellschaft geprägt sein. Gleichzeitig können familiäre Migrations-

erfahrungen und gesellschaftliche Zuschreibungen ihre Zugehörigkeit immer wieder zum Gegenstand sozialer Aushandlung machen. Zugehörigkeit zeigt sich damit als biographische Orientierungsaufgabe, die sich in der alltäglichen Bearbeitung verschiedener Zugehörigkeitskontexte vollzieht.

Die bisherigen Überlegungen verdeutlichen, dass Zugehörigkeit nicht als statischer Zustand verstanden werden kann, sondern als sozialer Prozess, der insbesondere in der Adoleszenz zu einer zentralen Orientierungsaufgabe wird. Im folgenden Kapitel wird daher der Zusammenhang zwischen Adoleszenz und Zugehörigkeit näher entfaltet.

2.3 Zugehörigkeit in der Adoleszenz

In der Adoleszenz gewinnt die Frage nach sozialer Zugehörigkeit eine besondere Bedeutung. Jugendliche sind zunehmend gefordert, sich zu unterschiedlichen sozialen Erwartungen zu verhalten und eigene Vorstellungen davon zu entwickeln, wer sie sind, wo sie dazugehören und wie sie sich in unterschiedlichen sozialen Kontexten positionieren.

In ihrer Unterscheidung zwischen Pubertät als „Phase der Geschlechtsreifung und den damit verbundenen psychologischen Veränderungen“ und Adoleszenz als „Lebensphase zwischen Ende der Kindheit und dem Beginn des Erwachsenseins“ verweisen King und Benzel (2025, S.2) auf die vielfältigen Herausforderungen, mit denen Jugendliche in dieser Lebensphase konfrontiert sind. Adoleszenz umfasst dabei weit mehr als biologische Reifungsprozesse, denn sie ist durch tiefgreifende „psychische, kognitive und soziale Umgestaltungen“ gekennzeichnet. Jugendliche bewegen sich in „adoleszenten Möglichkeitsräumen“ (King, 2013, S. 51), deren gesellschaftliche und biografische Bedingungen individuelle Entwicklungsverläufe eröffnen, begrenzen oder verändern können.

Auch Hurrelmann und Quenzel (2022, S.207) verstehen Adoleszenz als eine Lebensphase, in der Jugendliche die gleichzeitigen Anforderungen von Individuation und sozialer Integration bewältigen müssen. Die Entwicklung eigenständiger Lebensentwürfe vollzieht sich dabei auch in sozialen Beziehungen und in der damit verbundenen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Erwartungen, die aus Familie, Schule, Peergroups und weiteren gesellschaftlichen Kontexten an Jugendliche herangetragen werden.

Wie Jugendliche diese unterschiedlichen Erwartungen im Alltag bearbeiten, lässt sich entwicklungsbezogen allein jedoch nicht hinreichend erklären. Hierfür erscheint das Positionierungskonzept von Bronwyn Davies und Rom Harré (1990) anschlussfähig. Im Unterschied zum statischen Rollenbegriff verstehen die Autor:innen Positionierung als einen dynamischen diskursiven Prozess, in dem Subjektpositionen durch diskursive Praktiken bereitgestellt werden und Personen sich zugleich selbst positionieren oder von anderen positioniert werden (Davies

& Harré, 1990, S. 43, 46, 48). Mit diesen Positionen sind jeweils spezifische Deutungsmöglichkeiten sowie Rechte, Pflichten und Erwartungen verbunden (ebd., S. 46). Zugehörigkeit wird damit nicht allein als individuelles Empfinden verstanden, sondern auch darüber hervorgebracht, welche Positionen Jugendlichen in sozialen Interaktionen angeboten oder zugeschrieben werden und wie sie sich zu diesen verhalten (ebd., S. 46, 48–50). Selbst- und Fremdpositionierungen können dabei übereinstimmen, auseinanderfallen oder einander widersprechen (ebd., S. 48–50). Jugendliche können angebotene Positionen übernehmen, umdeuten oder zurückweisen, bleiben dabei jedoch auf gesellschaftlich verfügbare Kategorien und Deutungsordnungen bezogen (ebd., S. 46, 50, 62).

Gerade für Jugendliche der sogenannten dritten Migrationsgeneration erhalten diese Prozesse besondere Relevanz. Unterschiedliche familiäre, schulische und gesellschaftliche Erwartungshorizonte können verschiedene Zugehörigkeitsangebote und Positionierungen hervorbringen, die nicht selbstverständlich miteinander vereinbar sind. Zugehörigkeit erscheint damit weniger als gegebener Zustand, sondern mehr als ein fortlaufend zu bearbeitendes Orientierungsproblem. In der vorliegenden Studie wird daher der Fokus darauf gerichtet, wie Jugendliche diese Erwartungen bearbeiten und welche impliziten Orientierungen sich in dieser Bearbeitung dokumentieren. Die Frage, wo sie dazugehören, wie sie sich zu unterschiedlichen Erwartungen verhalten und in welchem Verhältnis eigene Selbstentwürfe zu sozialen Zuschreibungen stehen, gewinnt damit den Charakter einer zentralen Orientierungsfrage der Adoleszenz.

3. Forschungsdesign

3.1 Erkenntnisinteresse und methodologische Ausrichtung

Die Untersuchung fragt danach, wie Jugendliche der sogenannten dritten Migrationsgeneration Zugehörigkeit als Orientierungsproblem bearbeiten und welche impliziten Orientierungen sich dabei dokumentieren. Im Zentrum stehen damit weder individuelle Einstellungen noch explizite Selbstbeschreibungen von Zugehörigkeit. Rekonstruiert werden die handlungsleitenden Orientierungen, anhand derer die Jugendlichen familiäre Erwartungen, gesellschaftliche Zuschreibungen und eigene Selbstentwürfe aufeinander beziehen. Dieses Erkenntnisinteresse begründet die Wahl der dokumentarischen Methode.

Ihr methodologischer Ausgangspunkt liegt in der Unterscheidung zwischen einem reflexiv zugänglichen Wissen und einem impliziten, handlungspraktischen Erfahrungswissen. Letzteres ist den Akteur:innen nicht begrifflich verfügbar, strukturiert jedoch ihre Wahrnehmung und ihre Praxis. Dokumentarische Interpretation schreibt den Forschenden dabei keinen privilegierten Zugang zu einer hinter dem Akteurswissen liegenden Wirklichkeit zu. Sie setzt vielmehr am Wissen der

Erforschten an und bringt jene handlungsleitenden Wissensbestände zur Explikation, die in ihrer Praxis wirksam sind, von ihnen selbst jedoch nicht vollständig theoretisiert werden können (Bohnsack, 2021, S. 60–66).

Die für die Studie relevante Differenz verläuft somit nicht zwischen subjektiven Aussagen und einer vermeintlich objektiven Realität, sondern zwischen dem kommunizierbaren Gehalt einer Äußerung und dem in ihr dokumentierten *modus operandi*.

Diese Perspektive erfordert einen Wechsel der AnalyseEinstellung vom *Was* zum *Wie*. Während der immanente Sinn auf den thematischen Gehalt einer Aussage verweist, richtet sich die dokumentarische Interpretation darauf, in welchem Orientierungsrahmen ein Thema behandelt wird. Damit werden Erfahrungen von Zugehörigkeit nicht lediglich inhaltlich bzw. thematisch zusammengefasst, sondern als Dokumente jener Orientierungen gelesen, die ihre Darstellung und Bearbeitung strukturieren. Nohl konkretisiert diese methodologische Differenz für die Interviewinterpretation, indem er die thematisch zusammenfassende formulierende Interpretation von der reflektierenden Rekonstruktion des Orientierungsrahmens unterscheidet (Nohl, 2017, S. 30–31).

Mit diesem Wechsel ist die methodische „Einklammerung des Geltungscharakters“ verbunden. Die Analyse entscheidet nicht darüber, ob die von den Jugendlichen geschilderten Erfahrungen faktisch zutreffen oder normativ angemessen bewertet werden. Sie fragt, welche Orientierung sich darin dokumentiert, wie Erfahrungen von Anerkennung, Erwartung, Grenzziehung oder Nichtzugehörigkeit erzählt und bearbeitet werden (Bohnsack, 2021, S. 67–68).

Konjunktives Erfahrungswissen ist in gemeinsamen oder gleichartigen Erfahrungszusammenhängen fundiert, ohne deshalb an eine konkrete, interagierende Gruppe gebunden zu sein. Konjunktive Erfahrungsräume können sich unter anderem in generations-, bildungs- oder migrationsbezogenen Lagerungen konstituieren und überschneiden sich regelmäßig mit weiteren Erfahrungsdimensionen (Bohnsack, 2021, S. 64–66). Die Bezeichnung der Befragten als Jugendliche der sogenannten dritten Migrationsgeneration wird daher nicht als Erklärung ihrer Orientierungen vorausgesetzt. Sie markiert zunächst einen gemeinsamen Gegenstandsbezug, dessen empirische Bedeutung erst in der Analyse zu prüfen ist. Auf diese Weise soll vermieden werden, Zugehörigkeitsbearbeitungen vorschnell auf eine migrationsbezogene Kategorie zurückzuführen und dabei ihre Verschränkung mit Adoleszenz, Familie, Bildung, Geschlecht oder sozialen Positionierungen auszublenden. Auch in der Einleitung des Sammelbandes *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* wird darauf hin, dass Orientierungsprobleme im Kontext von Migration methodisch nicht vorschnell als migrationsspezifisch interpretiert werden dürfen. Vielmehr sind sie im Verhältnis zu weiteren Erfahrungsdimensionen, etwa Geschlecht oder Lebensphase, rekonstruktiv zu analysieren (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 16–17).

3.2 Datengrundlage und Auswahl des Materials

Die Datengrundlage bilden sechs leitfadengestützte Interviews mit Jugendlichen der sogenannten dritten Migrationsgeneration. Insgesamt wurden fünfzehn Jugendliche, die bei einem Philosophieworkshop teilnahmen, eingeladen, wobei sich sechs zu einem Interview bereit erklärten.

Im leitfadengestützten Interview wird ein gemeinsamer thematischer Fokus mit der Möglichkeit verbunden, Erfahrungen narrativ darzustellen. Nohl (2017, S. 50–51) zeigt, dass Narrativität nicht auf vollständig offene biografische Interviews beschränkt ist, sondern auch innerhalb leitfadengestützter Interviews zur Geltung gebracht und dokumentarisch ausgewertet werden kann. Voraussetzung ist, dass die Fragen nicht nur Stellungnahmen erzeugen, sondern Erzählungen und Beschreibungen konkreter Erfahrungen anregen (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 19–20). Für die vorliegende Studie ist dieser Zugang besonders geeignet, weil Zugehörigkeit nicht ausschließlich in direkten Selbstpositionierungen sichtbar wird. Sie dokumentiert sich ebenso in Erzählungen über Familie, Sprache, Schule, Freundschaften, Herkunftszuschreibungen, Anerkennung und Zukunftsentwürfe.

3.3 Dokumentarische Interpretation und fallvergleichende Verdichtung

Die Auswertung beginnt mit der Rekonstruktion des thematischen Verlaufs der einzelnen transkribierten Interviews. Dieser erste Arbeitsschritt dient dazu, die im Material gesetzten Relevanzen zu erfassen und jene Passagen zu identifizieren, in denen Zugehörigkeit als Orientierungsproblem artikuliert oder in konkreten Erfahrungen bearbeitet wird. Nohl (2017, S. 30–31, 50–51) ordnet sowohl die Rekonstruktion des thematischen Verlaufs als auch die Auswahl relevanter Interviewpassagen der formulierenden Interpretation zu. Daran schließt die formulierende Feininterpretation ausgewählter Sequenzen an.

Die Analyse stützt sich auf thematisch vergleichbare Schlüsselsequenzen, die sich auf ein gemeinsames Orientierungsproblem beziehen. Dabei geht es nicht um eine inhaltliche Übereinstimmung der Erfahrungen, sondern um ihre Vergleichbarkeit hinsichtlich der jeweiligen Bearbeitung dieses Problems. Einbezogen werden beispielsweise Passagen, in denen familiäre Erwartungen, gesellschaftliche Zuschreibungen, sprachliche Positionierungen oder eigene Zugehörigkeitsentwürfe relevant werden. Die formulierende Interpretation rekonstruiert zunächst den thematischen Gehalt der jeweiligen Passage. Darauf aufbauend richtet sich die reflektierende Interpretation auf die Frage, wie das Thema bearbeitet wird und welcher Orientierungsrahmen sich darin dokumentiert. Sie umfasst nach Nohl (2017, S. 30–31) eine formale Interpretation der Textsorte sowie eine semantische Interpretation, die bereits sequenzanalytisch und komparativ angelegt ist.

Orientierungsrahmen werden folglich nicht aus einzelnen Aussagen oder Selbstauskünften abgeleitet. Sie gewinnen ihre empirische Kontur erst im Verhältnis mehrerer Sequenzen und Fälle. Der Vergleich daher ist von Beginn an Bestandteil des Rekonstruktionsprozesses. Empirisch gewonnene Vergleichshorizonte machen unterschiedliche Formen der Bearbeitung desselben Orientierungsproblems sichtbar und ermöglichen zugleich eine methodische Kontrolle der Vorannahmen der Interpretierenden. Bohnsack (2021, S. 92–93) beschreibt die komparative Analyse entsprechend als ein Verfahren, das Erkenntnisgewinn und Kontrolle des Vorwissens miteinander verbindet.

Die fallvergleichende Analyse richtet sich nicht auf die Klassifikation der Jugendlichen als Personen, sondern auf den Vergleich der rekonstruierten Orientierungen. Nentwig-Gesemann (2013, S. 312–314) zeigt, dass die fallübergreifende komparative Analyse wesentlich dazu beiträgt, von fallspezifischen Besonderheiten zu abstrahieren und Orientierungsrahmen empirisch zu konturieren. Hierzu werden thematisch vergleichbare Passagen zunächst auf gemeinsame Bezugspunkte und anschließend auf relevante Kontraste hin untersucht (ebd.). Dieser Logik folgt auch die vorliegende Studie, ohne den anschließenden Schritt einer dokumentarischen Typenbildung zu vollziehen.

Ziel der Analyse ist weder die Entwicklung einer Typologie Jugendlicher noch die Konstruktion vermeintlich migrationsspezifischer Typen. Eine solche Zuordnung würde der Mehrdimensionalität der Fälle nicht gerecht. Zudem erlaubt das begrenzte Sample keine belastbare dokumentarische Typenbildung. Angestrebt wird vielmehr eine fallübergreifende Verdichtung unterschiedlicher Orientierungsrahmen, in denen sich verschiedene Weisen der Bearbeitung von Zugehörigkeit dokumentieren. Erste Interpretationshypothesen werden dazu an weiteren Sequenzen geprüft, kontrastiert, präzisiert oder verworfen. Das gemeinsame Orientierungsproblem bildet den Vergleichshorizont, während seine unterschiedlichen Bearbeitungen die rekonstruierten Orientierungsrahmen konturieren.

Das Ergebnis der Analyse sind somit keine Typen von Jugendlichen, sondern fallübergreifend rekonstruierte Orientierungsrahmen, die sichtbar machen, wie Zugehörigkeit unter unterschiedlichen biografischen und sozialen Bedingungen bearbeitet wird. Auf dieser Grundlage werden im folgenden Kapitel die rekonstruierten Orientierungsrahmen dargestellt und vergleichend verdichtet.

4. Ergebnisse

Die fallbezogenen Rekonstruktionen bilden den Ausgangspunkt für den kontrastierenden Vergleich der sechs Interviews. Ziel dieses Vergleichs besteht darin, wiederkehrende Bearbeitungsweisen von Zugehörigkeit als Orientierungsproblem herauszuarbeiten und die impliziten Orientierungen zu rekonstruieren, die sich über mehrere Fälle hinweg zeigen. Im Zentrum der Ergebnisdarstellung stehen

daher nicht die einzelnen Interviewpersonen, sondern die über den Fallvergleich gewonnenen rekonstruierten Handlungslogiken. Diese beschreiben unterschiedliche Weisen, Zugehörigkeit im Spannungsfeld persönlicher Biografie, sozialer Beziehungen und gemeinsamer Erfahrungsräume zu bearbeiten. Ergänzend tritt ein fallübergreifendes Strukturmerkmal hervor, das sämtliche rekonstruierten Handlungslogiken verbindet. Im Folgenden werden die Ergebnisse entlang dieser rekonstruierten Orientierungen dargestellt.

4.1 Zugehörigkeit wird an Selbstbestimmung gebunden

Der Vergleich der sechs Interviews macht eine wiederkehrende Weise sichtbar, Zugehörigkeit als Orientierungsproblem zu bearbeiten. Mehrere Interviewpassagen verweisen darauf, dass Zugehörigkeit ihren Wert aus der Möglichkeit gewinnt, eigenständig zu entscheiden und den eigenen Lebensentwurf zu gestalten. Persönliche Handlungsspielräume bilden dabei den maßgeblichen Bezugspunkt. Anpassungserwartungen, verpflichtende Rollen oder ein als einengend erlebter sozialer Rahmen lösen dagegen Orientierungsarbeit aus. Aus dieser über mehrere Fälle hinweg wiederkehrenden Bearbeitungsform kristallisiert sich eine rekonstruierte Handlungslogik heraus, die Zugehörigkeit an Selbstbestimmung bindet. Besonders deutlich trägt sich diese Orientierung in den Fällen Ana und Nina, während Mila ihr eine weitere Facette hinzufügt.

Mehrere Interviewpassagen von Ana weisen in dieselbe Richtung. Feste Gruppenzugehörigkeiten verlieren an Verbindlichkeit, sobald sie den eigenen Handlungsspielraum begrenzen. Stattdessen richtet sich der Blick auf die Möglichkeit, eigene Entscheidungen zu treffen und den persönlichen Lebensweg selbst zu gestalten. Die Relativierung eindeutiger Gruppenzugehörigkeiten (Z. 39–67), die eigenständige Auseinandersetzung mit elterlichen Erwartungen (Z. 69–122) sowie die Beschreibung von Zugehörigkeit als etwas „Gezwungenem“ (Z. 142–157) fügen sich zu einer Orientierung zusammen, die Selbstbestimmung als Voraussetzung gelingender Zugehörigkeit erkennen lässt.

Auch in Ninas Interview zeigt sich dieses Orientierungsmuster. Zugehörigkeit erhält ihren Stellenwert durch Freiwilligkeit und durch die Möglichkeit, den eigenen Weg konsequent weiterzuverfolgen. Ihre Beschreibung von Zugehörigkeit als „kein Muss“ (Z. 44–68), die Unterscheidung zwischen freiwilliger und verpflichtender Zugehörigkeit (Z. 190–221) sowie das Festhalten am eigenen Lebensentwurf gegenüber Erwartungen anderer (Z. 157–178; Z. 245–250) weisen in dieselbe Richtung. Die Interviewpassagen machen sichtbar, dass persönliche Entscheidungsfreiheit den Maßstab bildet, an dem Zugehörigkeit bewertet wird.

Mila erweitert diese rekonstruierte Handlungslogik um einen weiteren Akzent. Ihre Erzählungen lenken den Blick auf Individualität als tragendes Element sozialer Verbundenheit. Die Distanzierung von festen Zuschreibungen (Z. 44–90),

die Loslösung von Perfektionsansprüchen (Z. 121–159) sowie die Betonung eines eigenen Standpunktes gegenüber Mehrheitsmeinungen (Z. 279–332) lassen erkennen, dass Zugehörigkeit Raum für Verschiedenheit eröffnet. Individualität erscheint dadurch als Bedingung einer Zugehörigkeit, die persönliche Entwicklung unterstützt.

Über die Fälle hinweg zeichnet sich damit eine implizite Orientierung ab, die Zugehörigkeit eng mit dem Erhalt eigener Entscheidungsspielräume verbindet. Selbstbestimmung entwickelt sich zum gemeinsamen Bezugspunkt, an dem Zugehörigkeit ausgerichtet und bewertet wird. Die Bearbeitung des Orientierungsproblems erfolgt folglich über die fortlaufende Abstimmung zwischen sozialer Verbundenheit und dem eigenen Lebensentwurf.

4.2 Zugehörigkeit entsteht durch tragfähige Beziehungen

Der fallübergreifende Vergleich macht eine zweite rekonstruierte Handlungslogik sichtbar, in der Zugehörigkeit aus tragfähigen Beziehungen hervorgeht. Wiederkehrend zeigen die Interviews, dass Vertrauen, Loyalität und Verlässlichkeit den Rahmen bilden, innerhalb dessen Zugehörigkeit erlebt und gestaltet wird. Beziehungen dienen dabei als soziale Bezugspunkte, an denen Entscheidungen ausgerichtet, Unsicherheiten bearbeitet und Zukunftsperspektiven entwickelt werden. Besonders klar tritt diese Bearbeitungsweise im Fall Luka hervor, Nikola und Jelena erweitern sie um weitere Facetten.

Ein zentrales Muster lässt sich in Lukas Erzählungen erkennen. Familie und langjährige Freundschaften bilden für ihn den Ausgangspunkt von Zugehörigkeit (Z. 39–58; Z. 51–58). Bedeutsame Entscheidungen entstehen im Austausch mit vertrauten Personen, deren Erfahrungen und Einschätzungen Sicherheit vermitteln (Z. 149–166). Auch dort, wo Luka eigene Entscheidungen trifft, bleibt der Bezug zu diesen Beziehungen erhalten (Z. 220–229). Die verschiedenen Sequenzen fügen sich zu einem Orientierungsrahmen zusammen, in dem tragfähige Beziehungen Halt geben und Zugehörigkeit im gemeinsamen Handeln wachsen lassen.

Nikola akzentuiert dieselbe Handlungslogik aus einer anderen Perspektive. Freundschaften und Loyalität prägen sein Selbstverständnis (Z. 1–17), gleichzeitig verbindet er soziale Nähe mit gemeinsamer Sprache und reflektierten Aushandlungsprozessen (Z. 53–80). Seine Schilderungen zeigen, dass Vertrauen eigenständige Entscheidungen nicht ersetzt, sondern deren Entwicklung begleitet (Z. 176–198). Beziehungen entfalten damit ihre Bedeutung als Ressource, die Orientierung ermöglicht und persönliche Urteile stützt.

Auch Jelenas Interview verweist auf diese Bearbeitungsweise. Vertraute Beziehungen entstehen für sie im gemeinsam gelebten Alltag und gewinnen durch wiederkehrende Erfahrungen Stabilität (Z. 97–130). Erwartungen werden innerhalb dieser Beziehungen aufgenommen, abgewogen und in eigene Entscheidungen in-

tegiert (Z. 171–233). Dadurch erscheint Zugehörigkeit als ein Prozess, der sich im alltäglichen Miteinander kontinuierlich entwickelt und festigt.

Über alle drei Fälle hinweg kristallisiert sich eine implizite Orientierung heraus, nach der Zugehörigkeit aus verlässlichen Beziehungen erwächst. Vertrauen, Loyalität und gemeinsam getragene Erfahrungen schaffen einen sozialen Rahmen, der Entscheidungen begleitet und Sicherheit vermittelt. Tragfähige Beziehungen bilden damit den gemeinsamen Bezugspunkt dieser rekonstruierten Handlungslogik.

4.3 Zugehörigkeit wird über geteilte Erfahrungsräume hergestellt

Eine dritte rekonstruierte Handlungslogik zeichnet sich dort ab, wo Zugehörigkeit aus gemeinsam geteilten Erfahrungsräumen hervorgeht. Wiederkehrende Alltagserfahrungen, gemeinsame Sprache und kulturelle Selbstverständlichkeiten schaffen Vertrautheit und bilden den Rahmen, innerhalb dessen Zugehörigkeit erlebt wird. Orientierung entsteht in diesen Fällen aus dem Erleben gemeinsamer Praxis und aus dem Gefühl, ähnliche Erfahrungen, Gewohnheiten und Deutungen miteinander zu teilen. Diese Bearbeitungsweise tritt besonders deutlich bei Jelena hervor; Nikola greift sie auf und erweitert sie, während Mila ihre Konturen im Kontrast schärft.

Jelenas Interview eröffnet den Zugang zu dieser Handlungslogik besonders eindrucklich. Sie beschreibt Zugehörigkeit über gemeinsame Sprache, vertraute Formen des Zusammenlebens und alltagspraktische Selbstverständlichkeiten (Z. 97–106; Z. 107–130). Darüber hinaus verweist sie auf eine gemeinsam geteilte Mentalität und kulturell geprägte Erfahrungen, die Begegnungen strukturieren und wechselseitiges Verstehen erleichtern (Z. 139–165). Aus diesen Sequenzen entwickelt sich das Bild eines Erfahrungsraums, in dem Vertrautheit Orientierung schafft und Zugehörigkeit im Alltag fortlaufend hergestellt wird.

Nikola setzt einen anderen Akzent. Seine Erzählungen verdeutlichen, dass gemeinsame Sprache soziale Nähe erleichtert und Begegnungen im Alltag trägt (Z. 53–80). Gleichzeitig bleibt die eigene Herkunft ein selbstverständlicher Bestandteil seines Selbstverständnisses (Z. 1–17). Beide Aspekte greifen ineinander und zeigen, wie kulturelle Erfahrungen Brücken zwischen unterschiedlichen sozialen Bezügen schlagen können. Geteilte Erfahrungsräume wirken dadurch verbindend, ohne andere Zugehörigkeiten auszuschließen.

Die Gegenüberstellung mit Mila hebt die Eigenart dieser Handlungslogik hervor. Mila entwickelt Zugehörigkeit aus Empathie, Individualität und der Wertschätzung von Verschiedenheit (Z. 44–90; Z. 91–120). Gerade dieser Kontrast macht sichtbar, dass die hier rekonstruierte Orientierung ihren Ausgangspunkt weniger in individuellen Haltungen als in gemeinsam gelebten Erfahrungen findet. Vertrautheit entsteht aus dem Teilen von Alltag, Sprache und kulturellen Bezugnahmen.

Über die drei Fälle hinweg kristallisiert sich eine implizite Orientierung heraus, nach der Zugehörigkeit durch gemeinsam geteilte Erfahrungsräume wächst. Sprache, kulturelle Praktiken und alltägliche Erfahrungen eröffnen Möglichkeiten gegenseitigen Verstehens und schaffen einen gemeinsamen Bezugsrahmen. Diese rekonstruierten Erfahrungsräume prägen die Bearbeitung des Orientierungsproblems und verleihen Zugehörigkeit ihre soziale Verankerung.

4.4 Fallübergreifendes Strukturmerkmal: Erwartungen werden auf ihre Vereinbarkeit mit dem eigenen Lebensentwurf geprüft

Neben den drei rekonstruierten Handlungslogiken tritt im fallübergreifenden Vergleich ein gemeinsames Strukturmerkmal hervor. Unabhängig davon, auf welche Weise Zugehörigkeit hergestellt wird, setzen sich alle Jugendlichen mit Erwartungen ihres sozialen Umfelds auseinander. Familie, Freundeskreis, Schule und weitere soziale Kontexte eröffnen Orientierungsmöglichkeiten, die in den Interviews wiederkehrend aufgegriffen und eigenständig bewertet werden. Auffällig ist dabei weniger der Inhalt einzelner Erwartungen als die Art ihrer Bearbeitung: Die Jugendlichen prüfen ihre Passung zum eigenen Lebensentwurf und entwickeln daraus ihren weiteren Weg.

Besonders deutlich zeigt sich dieser Orientierungsmodus in den Erzählungen von Ana. Eigene Entscheidungen entstehen im Spannungsfeld familiärer Erwartungen und persönlicher Zukunftsvorstellungen (Z. 69–122). Die Beschreibung des eigenen Weges als Ausdruck ihres Ich-Selbst-Seins (Z. 142–157) verdeutlicht, dass äußere Erwartungen erst durch die individuelle Auseinandersetzung handlungsrelevant werden. Maßgeblich erscheint die Frage, welche Erwartungen den eigenen Lebensentwurf unterstützen.

Auch Jelena setzt sich intensiv mit Erwartungen aus Familie, Schule und gesellschaftlichem Umfeld auseinander (Z. 171–233; Z. 236–343). Ihre Schilderungen machen sichtbar, wie soziale Einbindung und persönliche Zukunftsgestaltung miteinander in Beziehung treten. Erwartungen wirken als Bezugspunkte, die sie aufgreift, reflektiert und mit ihren eigenen Vorstellungen verbindet.

In den weiteren Fällen zeigt sich derselbe Bearbeitungsmodus in unterschiedlichen Ausprägungen. Luka entwickelt Entscheidungen im Austausch mit vertrauten Bezugspersonen und übernimmt zugleich Verantwortung für seinen eigenen Lebensweg (Z. 69–148; Z. 149–166). Nikola wägt Erwartungen von Autoritätspersonen im Hinblick auf seine Bildungsentscheidungen ab (Z. 81–129; Z. 130–168). Mila unterscheidet zwischen Erwartungen, die persönliche Entwicklung fördern, und solchen, die sie begrenzen (Z. 121–159; Z. 333–430). Nina richtet ihren Blick darauf, welchen Beitrag Erwartungen für ihren eigenen Lebensentwurf leisten (Z. 84–128; Z. 157–178; Z. 220–244). Trotz unterschiedlicher Kontexte verbindet die Fälle ein gemeinsamer Umgang mit äußeren Anforderungen.

Über alle sechs Interviews hinweg zeichnet sich damit ein gemeinsamer Orientierungsmodus ab. Erwartungen entfalten ihre Bedeutung erst im Zusammenhang mit persönlichen Wertvorstellungen, Zukunftsplänen und biografischen Erfahrungen. Die Jugendlichen übernehmen Erwartungen weder schematisch noch situativ, sondern entwickeln aus ihrer Auseinandersetzung eigenständige Entscheidungen. Dieses Strukturmerkmal durchzieht sämtliche rekonstruierten Handlungslogiken und verbindet die unterschiedlichen Weisen, Zugehörigkeit als Orientierungsproblem zu bearbeiten.

Der fallübergreifende Vergleich macht deutlich, dass Zugehörigkeit von den befragten Jugendlichen auf unterschiedliche Weise bearbeitet wird. Drei rekonstruierte Handlungslogiken beschreiben charakteristische Orientierungen, mit denen Zugehörigkeit im Alltag hergestellt, gestaltet und bewertet wird. Darüber hinaus verbindet ein fallübergreifendes Strukturmerkmal alle rekonstruierten Fälle: Erwartungen werden im Licht des eigenen Lebensentwurfs geprüft und in individuelle Entscheidungen einbezogen. Die Ergebnisse verweisen damit auf unterschiedliche implizite Orientierungen, ohne diese auf individuelle Einzelfälle zu reduzieren. Im folgenden Kapitel werden die rekonstruierten Handlungslogiken und das fallübergreifende Strukturmerkmal im Lichte der theoretischen Perspektiven dieses Beitrags diskutiert und im Hinblick auf Zugehörigkeit als Orientierungsproblem in der Adoleszenz eingeordnet.

5. Diskussion

Die Rekonstruktionen zeigen, dass die befragten Jugendlichen Zugehörigkeit als Orientierungsproblem bearbeiten und nicht als gegebene soziale Kategorie erfahren. Damit entsprechen die Ergebnisse Mecherils (2010) Verständnis von Zugehörigkeit als gesellschaftlich hervorgebrachtem Verhältnis, das innerhalb von Anerkennungs- und Zugehörigkeitsordnungen fortlaufend hergestellt wird. Zugleich konkretisieren sie diese Perspektive, indem sie den Blick auf die praktische Bearbeitung von Zugehörigkeit richten. Im Zentrum der rekonstruierten Orientierungen steht nicht die Entscheidung zwischen unterschiedlichen nationalen oder kulturellen Zugehörigkeiten, sondern die reflexive Auseinandersetzung mit sozialen Erwartungen. Die Befunde legen nahe, dass Zugehörigkeit im Prozess der Entwicklung eigener Selbst- und Zukunftsentwürfe entsteht und handlungsleitend wird.

Die rekonstruierten Handlungslogiken verdeutlichen, dass Jugendliche Zugehörigkeit im Spannungsfeld von Selbstbestimmung, tragfähigen Beziehungen und gemeinsam geteilten Erfahrungsräumen bearbeiten. Konflikthaft werden dabei vor allem Erwartungen, die sich mit den eigenen Zukunftsentwürfen nicht vereinbaren lassen. Damit verbinden sich Mecherils (2010) Verständnis von Zugehörigkeit als gesellschaftlichem Orientierungsproblem und Kings (2025) Konzept

der Adoleszenz als Phase der Individuation. Gerade weil Zugehörigkeit sozial vermittelt ist, wird ihre Bearbeitung Teil der Entwicklung neuer Selbstverhältnisse. Zugleich zeigen die Rekonstruktionen im Anschluss an Davies und Harré (1990), dass Positionierungen auf impliziten Orientierungen beruhen, die das Handeln der Jugendlichen strukturieren.

Die Ergebnisse unterstreichen zudem die Bedeutung sozialer Beziehungen und gemeinsam geteilter Erfahrungsräume. Familie, Freundschaften, Sprache und gemeinsam gelebter Alltag bilden jene Kontexte, in denen Zugehörigkeit hergestellt und Erwartungen ausgehandelt werden. Hier lassen sich die Befunde mit Überlegungen von Hirschauer und Boll (2017) zur Humandifferenzierung verbinden. Herkunft und Ethnizität werden vor allem dort bedeutsam, wo sie gemeinsame Erfahrungsräume strukturieren. Auffällig ist zugleich, dass Migration zwar Teil der Biografien bleibt, jedoch nicht den zentralen Bezugspunkt der Orientierungsarbeit bildet.

Das fallübergreifende Strukturmerkmal verdichtet diese Rekonstruktionen zu einem gemeinsamen Orientierungsrahmen. Die Jugendlichen setzen sich reflexiv mit sozialen Erwartungen auseinander und entwickeln daraus eigenständige Orientierungsperspektiven. Aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2021) dokumentiert sich darin ein gemeinsamer impliziter Orientierungsmodus. Die Studie konkretisiert Mecherils theoretische Perspektive, indem sie rekonstruiert, wie Jugendliche Zugehörigkeit im Alltag praktisch hervorbringen.

Die Ergebnisse sind vor dem Hintergrund des rekonstruktiven Forschungsdesigns zu interpretieren. Aufgrund der kleinen Stichprobe erlauben sie keine verallgemeinernden Aussagen. Offen bleibt, ob die rekonstruierten Orientierungsrahmen spezifisch für Jugendliche der sogenannten dritten Migrationsgeneration sind oder allgemeine adoleszente Entwicklungsprozesse widerspiegeln. Ihr Erkenntniswert liegt in der theoretisch fundierten Rekonstruktion impliziter Orientierungen und eröffnet Anschlussmöglichkeiten für weitere rekonstruktive Forschung zu Zugehörigkeit in migrationsgesellschaftlichen Kontexten.

Der wissenschaftliche Beitrag der Studie besteht darin, den Blick von kategorialen Zuschreibungen auf die impliziten Orientierungsweisen zu verschieben, mit denen Jugendliche Zugehörigkeit im Alltag hervorbringen. Für die rekonstruktive Migrations- und Jugendforschung eröffnet dies die Perspektive, Zugehörigkeit als reflexive soziale Praxis der Orientierung zu verstehen.

6. Fazit

Die vorliegende Studie rekonstruiert Zugehörigkeit als Orientierungsproblem Jugendlicher der sogenannten dritten Migrationsgeneration. Die Ergebnisse zeigen, dass Zugehörigkeit nicht als gegebene soziale Kategorie wirksam wird, sondern in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Erwartungen, tragfähigen Be-

ziehungen und eigenen Zukunftsentwürfen fortlaufend hervorgebracht wird. Die rekonstruierten Handlungslogiken sowie das fallübergreifende Strukturmerkmal machen unterschiedliche Weisen sichtbar, mit denen Jugendliche Zugehörigkeit im Alltag bearbeiten und Orientierung für ihren weiteren Lebensweg gewinnen.

Der Beitrag erweitert die rekonstruktive Forschungsperspektive auf Zugehörigkeit, indem er den Blick auf die impliziten Orientierungen richtet, die dieser Bearbeitung zugrunde liegen. Damit verschiebt sich der Fokus von der Beschreibung sozialer Kategorien auf die Rekonstruktion jener handlungsleitenden Orientierungen, durch die Zugehörigkeit im Alltag hergestellt wird.

Die Ergebnisse verdeutlichen zugleich das Potenzial der dokumentarischen Methode für die Migrations- und Jugendforschung. Sie eröffnet einen Zugang zu impliziten Orientierungen, die in expliziten Selbstbeschreibungen nur begrenzt sichtbar werden. Auf diese Weise trägt die Studie dazu bei, Zugehörigkeit als soziale Praxis der Orientierung empirisch zu rekonstruieren und für weitere rekonstruktive Forschung anschlussfähig zu machen.

Literaturverzeichnis

- Alba, R. & Nee, V. (2003). *Remaking the American mainstream: Assimilation and contemporary immigration*. Harvard University Press.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (10. Aufl.). Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Aufl., S. 9–32). Springer VS.
- Castro Varela, M. do M. & Mecheril, P. (2026). Grenzen, Ordnungen und Bewegungen. Die Produktion von Migrant:innen. In P. Mecheril, M. do M. Castro Varela, I. Dirim, C. Melter & S. Shure (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 39–78). Beltz.
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43–63.
- El-Mafaalani, A. (2018). *Das Integrationsparadox: Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt*. Kiepenheuer & Witsch.
- Foroutan, N. (2019). *Die postmigrantische Gesellschaft: Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. transcript.
- Hirschauer, S. (2017). Humandifferenzierung: Modi und Grade sozialer Zugehörigkeit. In S. Hirschauer (Hrsg.), *Un/doing Differences: Praktiken der Humandifferenzierung* (S. 29–79). Velbrück Wissenschaft.

- Hirschauer, S. & Boll, T. (2017). Un/doing Differences: Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms. In S. Hirschauer (Hrsg.), *Un/doing Differences: Praktiken der Humandifferenzierung* (S. 7–26). Velbrück Wissenschaft.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2022). Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Beltz Juventa.
- Jiménez, T.R. (2010). *Replenished ethnicity: Mexican Americans, immigration, and identity*. University of California Press.
- King, V. (2020). *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz: Individuation, Generativität und Geschlecht* (2., überarbeitete Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28171-5>
- King, V. & Benzel, S. (2025). Adoleszenz. Lebensphase zwischen Kindheit und Erwachsensein. In B. Kortendiek et al. (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12500-4_59-2
- King, R. & Christou, A. (2010). Cultural geographies of counter-diasporic migration: Perspectives from the study of second-generation “returnees” to Greece. *Population, Space and Place*, 16(2), 103–119. <https://doi.org/10.1002/psp.579>
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Waxmann.
- Mecheril, P. (2008). Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeiten. Eine Leitlinie für Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 58(1), 41–49.
- Mecheril, P. (2010). *Migrationspädagogik*. Beltz Juventa.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Aufl., S. 295–323). Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* (5., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Springer VS.
- Portes, A. & Rumbaut, R. G. (2014). *Immigrant America: A portrait* (4th ed.). University of California Press.

Die Feldforschungs-Pyramide

Ein integratives Modell für Ethik, Methodik und persönliche Voraussetzungen in der Bildungsforschung

Thomas Benesch

Private Pädagogische Hochschule Burgenland
thomas.benesch@ph-burgenland.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2026-02-06>

EINGEREICHT 25 FEB 2026

ÜBERARBEITET 26 APR 2026

ANGENOMMEN 05 JUN 2026

Wie lässt sich wissenschaftliche Integrität in der konkreten Praxis pädagogischer Feldforschung verwirklichen? Dieser Beitrag versucht, diese Frage durch die Entwicklung eines integrativen Pyramidenmodells zu beantworten, das die praxisnahen „10 Gebote der Feldforschung“ von Roland Girtler (2009) und die universellen CUDOS-Prinzipien der Wissenschaftsethik von Robert K. Merton (1973) systematisch verbindet und strukturiert. Durch das hier entwickelte dreistufige Pyramidenmodell (ethisch, methodisch, persönlich) wird ein heuristischer Rahmen hergestellt. Es wird argumentiert, dass erst das synergetische Zusammenspiel dieser drei Ebenen eine gelingende und verantwortungsvolle Forschung in Bildungskontexten ermöglicht. Das Modell übersetzt die abstrakten ethischen Normen Mertons und die Praxismaxime Girtlers in eine anwendungsorientierte Struktur zur Planung, Durchführung und Reflexion von Forschungsarbeiten. Damit bietet die Pyramide ein didaktisches Instrument vor allem für die Aus-, Fort- und Weiterbildung für Pädagog:innen in der empirischen Bildungsforschung an, um angehende Forscher:innen an (Fach-)Hochschulen für die Mehrdimensionalität ihres Handelns zu sensibilisieren. Das Fazit betont die Relevanz der bewussten Einbeziehung aller drei Ebenen für eine verantwortungsvolle Forschung.

SCHLÜSSELWÖRTER: Feldforschung, Bildungsforschung, Ethik, CUDOS-Prinzipien, Heuristik

1. Einleitung

Qualitative Forschung in Bildungskontexten bewegt sich stets im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Rigorosität und der Unberechenbarkeit des Feldes. Qualitative Forschung ist dabei nicht nur methodisch, sondern in besonderem Maße ethisch fundiert. Ethik stellt kein externes Zusatzkriterium dar, sondern ist integraler Bestandteil der Qualität qualitativer Forschung und durchzieht alle Phasen des Forschungsprozesses (Tracy, 2010, S.846; Guillemin & Gillam, 2004, S.262–263). Insbesondere in der Feldforschung entstehen fortlaufend situationsgebundene „ethically important moments“, die reflexive Entscheidungen der Forschenden erfordern (Guillemin & Gillam, 2004, S.262). Vor diesem Hintergrund

besteht weniger ein Mangel an ethischen Konzepten als vielmehr eine Herausforderung in deren systematischer Strukturierung und praxisnaher Integration in den Forschungsalltag. Während Robert K. Merton (1973) mit seinen CUDOS-Prinzipien (Kommunalität, Universalismus, Uneigennützigkeit, organisierter Skeptizismus) den universalen normativen Rahmen für wissenschaftliche Integrität (d.h. die Übereinstimmung von Forschungshandeln mit ethischen und methodischen Standards) liefert, fehlte es bislang an einem greifbaren Modell, das diese Prinzipien in die alltägliche Forschungspraxis übersetzt. Die „10 Gebote der Feldforschung“ des österreichischen Soziologen Roland Girtler (2009) füllen diese Lücke mit praxisnahen Handlungsmaximen, bleiben in ihrer Gesamtheit jedoch unstrukturiert.

Während sowohl Mertons CUDOS-Prinzipien als auch Girtlers Gebote jeweils eigenständige Perspektiven auf wissenschaftliches Ethos und Forschungspraxis eröffnen, bleibt ihre systematische Verbindung bislang unbestimmt. Es stellt sich daher die Frage, wie sich diese beiden Ebenen analytisch aufeinander beziehen lassen und welche Struktur sich daraus für die Praxis ableiten lässt. Dieser Beitrag schlägt eine Brücke zwischen beiden Ansätzen, indem ein dreistufiges Pyramidenmodell entwickelt wird und dessen Möglichkeiten betrachtet werden. Das Modell ordnet Girtlers Gebote den drei fundamentalen Dimensionen der Forschungspraxis zu: der ethischen (Basis), der methodischen (Mitte) und der persönlichen (Spitze). Das Ziel ist, diesen heuristischen Rahmen vorzustellen und zu demonstrieren, dass erst die aktive Integration aller drei Ebenen eine Forschungspraxis hervorbringt, die sowohl den normativen Ansprüchen Mertons als auch den Herausforderungen des pädagogischen Feldes gerecht wird. Darüber hinaus wird die Pyramide explizit als didaktisches Werkzeug für die Hochschullehre positioniert, um die komplexe Kompetenzentwicklung angehender Bildungsforscher:innen zu unterstützen. Dieser Artikel richtet sich an mindestens drei Zielgruppen: (1) Nachwuchsforscher:innen, die lernen wollen, wie sie ethische Prinzipien in ihrer Feldarbeit umsetzen; (2) Methodenlehrende, die nach didaktischen Modellen für die Vermittlung von Forschungsethik suchen; (3) erfahrene Forscher:innen, die ihre Praxis kritisch reflektieren möchten.

2. Theoretische Grundsteine: Mertons CUDOS-Ethos und Girtlers Gebote der Praxis als Basis

Mertons CUDOS-Prinzipien – Communism, Universalism, Disinterestedness und Organized Scepticism – bilden das normative Ethos der modernen Wissenschaft ab und dienen im Folgenden als ethische Referenzfolie für das entwickelte Modell.

Robert King Merton formulierte das Ethos der Wissenschaft in seinem Aufsatz „The normative structure of science“ (1942). Er gelangte so zum Ethos der Wissenschaft, das unter der Bezeichnung CUDOS in der wissenschaftstheoretischen Literatur bekannt ist.

- (1) *Communism* (Kommunalität): Offenlegen der Daten und Resultate für alle: „The substantive findings of science are a product of social collaboration and are assigned to the community. They constitute a common heritage in which the equity of the individual producer is serverely limited” (Merton, 1973, S.273). Der einzige „Besitz“ von Wissenschaftler:innen sei ihre Anerkennung, nicht aber seien es exklusive Verfügungsrechte über ihre Erkenntnisse. In der deutschsprachigen Rezeption wird Communism häufig mit Kommunalität übersetzt, um Missverständnisse mit politischen Begriffen zu vermeiden.
- (2) *Universalism* (Universalismus): Die wissenschaftliche Forschung ist unabhängig von der jeweils forschenden Person, der jeweiligen sozialen Stellung und/oder politischen Einstellung zu bewerten. Es gibt keine nationale Wissenschaft, keine Klassenwissenschaft und auch keine religiöse Wissenschaft. Nur die wissenschaftliche Leistung zählt: „The acceptance or rejection of claims entering the lists of science is not to depend on the personal or social attributes of their protagonist; his race, nationality, religion, class, and personal qualities are as such irrelevant” (Merton, 1973, S.270).
- (3) *Disinterestedness* (Uneigennützigkeit): Wissenschaft steht jenseits von Ideologien; es werden keine Ergebnisse unterdrückt, geforscht wird uneigennützig mit wissenschaftlicher Neugier. „Disinterestedness is not to be equated with altruism (...) it is a distinctive pattern of institutional control, ensuring that the pursuit of science remains focused on truth rather than utility or ideology” (Merton, 1973, S.275f.).
- (4) *Organized Scepticism* (Organisierter Skeptizismus): Wissenschaftler:innen müssen systematisch zweifeln, jeder Dogmatismus ist abzulehnen. Jede Aussage muss kritisierbar und bezweifelbar sein: „Organized scepticism involves a latent questioning of certain bases of established routine, authority, vested procedures, and the realm of the ‘sacred’ generally” (Merton, 1973, S.264). Wissenschaft verlangt systematisches Hinterfragen – auch gegenüber etablierten Autoritäten, Institutionen oder gesellschaftlichen Normen (Girtler, 2020).

Die „10 Gebote der Feldforschung“ nach Roland Girtler (2009) sind für die Anwendung tief in der Praxis verankert. Der Begriff „Gebote“ ist dabei nicht im Sinne normativer Vorschriften zu verstehen, sondern als verdichtete, erfahrungsbasierte Handlungsorientierung, die im Forschungsprozess reflexiv anzuwenden ist. Diese Perspektive entspricht methodologischen Ansätzen, die weniger auf starre Regeln als auf situative Angemessenheit und Reflexivität abzielen (Tracy, 2010, S.847). Sie geben Forscher:innen Empfehlungen für das Verhalten im Feld und lauten wie folgt (Tabelle 1):

	Gebot	Kernaussage	Schlüsselbegriffe	Fokus
1.	Du sollst einigermassen nach jenen Sitten und Regeln leben, die für die Menschen, bei denen du forschst, wichtig sind. Dies bedeutet Achtung ihrer Rituale und heiligen Zeiten, sowohl in der Kleidung als auch beim Essen und Trinken.	Forscher:innen müssen den Respekt gegenüber den Mitforschenden wahren, ethisch korrekt handeln und Vertrauen aufbauen: Respekt, Ethik und Vertrauensaufbau im Feld	Achtung Rituale Sprache „Going Native“	ethische Grundhaltung
2.	Du sollst zur Großzügigkeit und Unvoreingenommenheit fähig sein, um Werte zu erkennen und nach Grundsätzen zu urteilen, die nicht die eigenen sind. Hinderlich ist es, wenn du überall böse und hinterlistige Menschen vermutest.	Forscher:innen sollen Nähe zu den Mitforschenden suchen, aber professionelle Distanz bewahren: Nähe und Distanz balancieren	Toleranz Vorurteilsfreiheit kritische Reflexion	persönliche Haltung
3.	Du sollst niemals abfällig über deine Gastgeber und jene Leute reden und berichten, mit denen du Bier, Wein, Tee oder sonst etwas getrunken hast.	Forschungsergebnisse sollten möglichst unverfälscht und authentisch sein: Authentizität der Darstellung	Würde Vertrauen keine Herabwürdigung	wissenschaftliche Redlichkeit
4.	Du sollst dir ein solides Wissen über die Geschichte und die sozialen Verhältnisse der dich interessierenden Kultur aneignen. Suche daher zunächst deren Friedhöfe, Märkte, Wirtshäuser, Kirchen oder ähnliche Orte auf.	Forscher:innen sollten flexibel sein und Überraschungen im Feld zulassen: Offenheit für Unerwartetes	historische Einordnung Sozialstruktur	methodische Vorbereitung
5.	Du sollst dir ein Bild von der Geographie der Plätze und Häuser machen, auf und in denen sich das Leben abspielt; das du erforschen willst. Liebe die Natur und damit auch die menschliche Natur – beides kann ungemein reizvoll sein. Gehe zu Fuß die betreffende Gegend ab und steige auf einen Kirchturm oder einen Hügel.	Methoden und Vorgehen müssen an das Feld und die Situation angepasst werden: Situationsbezogenheit	räumliche Erkundung Naturbeobachtung	Feldzugang

6.	Du sollst, um dich von den üblichen Reisenden zu unterscheiden, das Erlebte mit dir forttragen und darüber möglichst ohne Vorurteile berichten. Daher ist es wichtig, ein Forschungstagebuch zu führen, in das du dir jeden Tag deine Gedanken, Probleme und Freuden der Forschung, aber auch den Ärger bei dieser einträgst. Dies regt zu ehrlichem Nachdenken über dich selbst und deine Forschung an, aber auch zur Selbstkritik.	bewusstes Reflektieren der eigenen Rolle und des Einflusses im Forschungsprozess: Rollenreflexion und Selbstkritik	Dokumentation Vorurteilsprüfung	methodische Reflexion
7.	Du sollst die Muße zum „ero-epischen“ (freien) Gespräch aufbringen. Das heißt, die Menschen dürfen nicht als bloße Datenlieferanten gesehen werden. Mit ihnen ist so zu sprechen, dass sie sich geachtet fühlen. Man muss sich selbst als Mensch einbringen und darf sich nicht aufzwingen. Erst so lassen sich gute Gesprächs- und Beobachtungsprotokolle erstellen.	Feldforschung erfordert nachhaltige Beziehungen zu den Mitforschenden: langfristige Beziehungen aufbauen	ero-episches Gespräch kein Datenabgreifen	Interaktionsethik
8.	Du sollst dich bemühen, deine Gesprächspartner einigermaßen einzuschätzen. Sonst kann es sein, dass du hereingelegt oder bewusst belogen wirst.	Kombination verschiedener Methoden zur Erhöhung der Validität: methodische Triangulation einsetzen	Triangulation Misstrauen versus Vertrauen	Methodensicherheit
9.	Du sollst dich nicht als Missionar oder Sozialarbeiter aufspielen. Es steht dir nicht zu, „erzieherisch“ auf die vermeintlichen „Wilden“ einzuwirken. Du bist kein Richter, sondern lediglich Zeuge!	Bewusstsein über Machtstrukturen im Feld und deren Einfluss auf Forschung und Darstellung: Reflexion über Machtverhältnisse	Neutralität Zeug:innenrolle	ethische Distanz
10.	Du musst eine gute Konstitution haben, um dich am Acker, in stickigen Kneipen, in der Kirche, in noblen Gasthäusern, im Wald, im Stall, auf staubigen Straßen und auch sonst wo wohlfühlen. Dazu gehört die Fähigkeit, jederzeit zu essen, zu trinken und zu schlafen.	Ehrlichkeit, Transparenz und Sorgfalt bei der Datenerhebung und Darstellung: wissenschaftliche Redlichkeit und Resilienz im Feld bewahren	Anpassungsfähigkeit körperliche Belastbarkeit	persönliche Voraussetzung

TAB. 1 Die 10 Gebote von Girtler und deren Merkmale für die Feldforschung

Diese praxisnahen Maximen Girtlers finden sich in zentralen Prinzipien ethnographischer und qualitativ-reflexiver Forschungsmethodik wieder (Breuer, 2010; Emerson, Fretz & Shaw, 2011). Es gilt jedoch kritisch zu reflektieren, dass Girtlers Gebote – ebenso wie Mertons CUDOS-Prinzipien – einem spezifischen, europäisch geprägten wissenschaftshistorischen Kontext entstammen. Ihre uneingeschränkte Übertragbarkeit auf globale, postkoloniale oder indigene Forschungskontexte kann daher nicht unhinterfragt vorausgesetzt werden. Postkoloniale und dekoloniale Forschungsansätze weisen darauf hin, dass Wissen stets situiert ist und in Machtverhältnisse eingebettet entsteht (Tuhiwai Smith, 1999, S. 1–3). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer systematischen Reflexion der eigenen Positionalität sowie der epistemischen Voraussetzungen des Forschungsprozesses (Rose, 1997, S. 305; England, 1994, S. 82). Um dieser Gefahr des Essentialismus zu begegnen, ließe sich ein elftes, meta-reflexives Gebot formulieren:

11. Du sollst dir stets bewusst machen, dass deine eigenen wissenschaftlichen und ethischen Grundsätze – auch diese Gebote und Prinzipien – in einem spezifischen kulturellen und historischen Kontext entstanden sind. Sei demütig genug, ihre universelle Anwendbarkeit zu hinterfragen, und bereit, sie im Dialog mit dem Forschungsfeld kritisch zu reflektieren und anzupassen.

Dieses Gebot der kulturellen Demut und kontextuellen Legitimation soll nicht als weitere Ebene wirken, sondern als durchgängige Reflexionsschleife, die alle anderen Gebote permanent begleitet und ihre dogmatische Verwendung verhindert. Das hier formulierte Prinzip der Demut lässt sich im Sinne methodologischer Diskussionen als Ausdruck reflexiver Forschungshaltung verstehen. Gemeint ist weniger eine moralische Forderung als vielmehr eine epistemische Haltung, die die Begrenztheit des eigenen Wissens anerkennt und die eigene Perspektive systematisch hinterfragt (England, 1994, S. 82).

Die Stärke der 10 Gebote der Feldforschung liegt nicht in ihrer theoretischen Abstraktion, sondern in ihrer impliziten normativen Struktur. Girtlers Maximen lassen sich als feldpraktische Übersetzungen der CUDOS-Prinzipien lesen. Während Merton das Ethos der Wissenschaft auf einer abstrakt-institutionellen Ebene formuliert, konkretisiert Girtler dieses Ethos in handlungsleitenden Regeln für die alltägliche Forschungspraxis.

Die nachfolgende Systematisierung macht diese Entsprechung explizit. Die CUDOS-Prinzipien bilden den normativen Horizont, Girtlers Gebote deren situative Operationalisierung im Feld. Die hier vorgestellte Feldforschungs-Pyramide soll dabei als strukturierendes Bindeglied zwischen beiden Ebenen fungieren.

3. Die Feldforschungs-Pyramide

Die Pyramide verbindet den abstrakten Wissenschaftsethos Mertons (CUDOS) und die praxisnahen Erfahrungsregeln Girtlers, indem sie normative Prinzipien, methodische Umsetzung und personale Voraussetzungen systematisch aufeinander bezieht.

Die Analyse von Girtlers Geboten zeigt, dass diese sich drei fundamentalen Dimensionen zuordnen lassen, die in einem hierarchischen Abhängigkeitsverhältnis zueinander stehen: ethische, methodische sowie persönliche Gebote. Die Entwicklung dieser Struktur erfolgt als heuristische Rekonstruktion der in Girtlers Text implizit angelegten Ordnung. Die Zuordnung der einzelnen Gebote zu den drei Dimensionen basiert auf einer funktionalen Analyse ihrer jeweiligen Bedeutung im Forschungsprozess. Damit stellt die Systematisierung eine eigenständige konzeptionelle Leistung dar, die über eine bloße Rezeption hinausgeht (Maxwell, 2013, S. 223). Auf dieser Grundlage wird das Pyramidenmodell als Beitrag zur Methodendiskussion entwickelt (Abbildung 1).

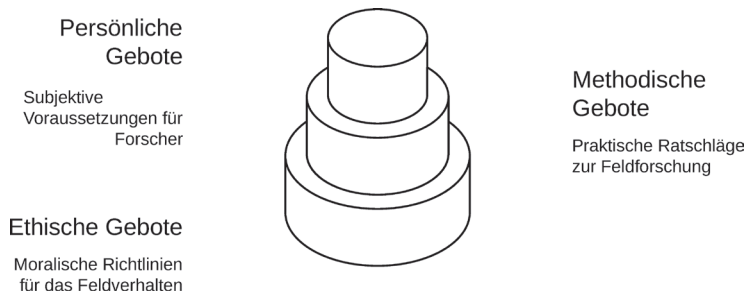


ABB. 1 Feldforschungs-Pyramide (eigene Darstellung)

Diese Dreiteilung wird nicht von außen an die Gebote herangetragen, sondern wird aus der sprachlichen und inhaltlichen Struktur der Texte Girtlers selbst entwickelt. Zur Veranschaulichung dieser Zuteilung dient folgende Übersicht (Tabelle 2):

Ebene der Pyramide	Girtlers Gebote	Merkmal
Ethische Ebene	1, 3 und 9	regeln die moralischen Grundhaltungen für das Verhalten im Feld
Methodische Ebene	4, 5, 7 und 8	geben praktische Hinweise zur Durchführung von Feldforschung
Persönliche Ebene	2, 6 und 10	benennen die individuellen Voraussetzungen und Haltungen der Forschenden

TAB. 2 Die drei Ebenen der Feldforschungs-Pyramide in Verbindung mit Girtlers Geboten

Girtlers Gebote verbinden Beobachtungen, Empfehlungen und Reflexionen zu einem Erfahrungswissen, das mit drei Ebenen differenziert werden kann: Menschlichkeit, Professionalität und Charakter.

Die ethische Ebene fordert von Forschenden moralisches Verhalten gegenüber den Menschen im Feld. Gebot 1 verlangt Respekt gegenüber den Sitten und Ritualen der erforschten Personen – ein zentraler Aspekt forschungsethischen Handelns. Gebot 3 verbietet abfällige Rede über Gastgebernde – dies schützt deren Würde und bewahrt Vertrauensverhältnisse. Gebot 9 fordert die Distanz zur Rolle von Sozialreformenden oder Missionierenden – eine kritische Reflexion von Machtverhältnissen und der Rolle von Forschenden. Diese Ebene bildet in dem Modell das nicht verhandelbare Fundament. Sie umfasst den respektvollen Umgang mit den Forschungsteilnehmer:innen (Gebot 1), die Wahrung ihrer Würde in der Darstellung (Gebot 3) und die kritische Reflexion der eigenen Rolle und der Machtverhältnisse (Gebot 9).

Die Gebote 1, 3 und 9 definieren somit den ethischen Rahmen, der auf gegenseitiger Achtung, Wahrhaftigkeit und Zurückhaltung beruht. Die ethischen Gebote stehen in Verbindung zu Universalism und Disinterestedness von CUDOS. Diese Ebene schafft in der Pyramidenlogik die soziale Lizenz zum Forschen. Ohne dieses Fundament des Vertrauens und Respekts sind alle weiteren Forschungsschritte gefährdet.

Die vorgenommene Fundierung der Pyramide durch eine ethische Basis entspricht der von Guillemin und Gillam (2004, S. 263) eingeführten Unterscheidung zwischen prozeduraler Ethik – etwa in Form von Ethikanträgen – und einer „Ethik in der Praxis“, die das Wohlergehen der Forschungsteilnehmer:innen als fortlaufende Verantwortung und nicht als einmalige Genehmigung begreift.

Die methodische Ebene beschreibt, wie Feldforschung konkret betrieben werden sollte. Gebot 4 betont die Wichtigkeit historischer und sozialer Kontextkenntnis. Gebot 5 hebt die Rolle der räumlichen Orientierung und Wahrnehmung hervor, indem Forscher:innen das betrachtete Feld körperlich erfahren sollen. Gebot 7 beschreibt mit dem ero-epischen Gespräch eine besondere Form der qualitativen Datenerhebung. Gebot 8 weist auf die Notwendigkeit hin, Gesprächspartner:innen einzuschätzen – eine Form der Validierung im Feld. Diese Gebote sind praktisch-methodische Anleitungen zu Datengewinnung, Feldzugang und Reflexion forschungsstrategischer Entscheidungen. So baut die methodische Kompetenz auf das ethische Fundament im Modell auf. Sie umfasst das Erschließen von historisch-sozialen Kontexten (Gebot 4), das räumlich-körperliche Erfahren des Feldes (Gebot 5), die Führung respektvoller Dialoge (Gebot 7) und die kritische Validierung von Daten (Gebot 8). Die methodischen Gebote stehen in Verbindung zu Organized Scepticism von CUDOS. Diese Ebene sichert die Qualität und Glaubwürdigkeit (Credibility) der generierten Daten. Die Methoden sind die Werkzeuge, die auf einem ethischen Fundament eingesetzt werden.

Die persönliche Ebene thematisiert innere Haltungen und subjektive Voraussetzungen, die Feldforschung überhaupt erst ermöglichen. Gebot 2 betont Großzügigkeit, Unvoreingenommenheit und Toleranz – emotionale Offenheit ist eine Grundvoraussetzung. Gebot 6 fordert die tägliche Reflexion durch ein Forschungstagebuch – Selbstkritik und Lernbereitschaft stehen dabei im Mittelpunkt. Gebot 10 beschreibt körperliche Belastbarkeit, Flexibilität und Neugier – unabdingbar für feldforschende Personen. Diese Gebote richten sich an die personale Disposition von Forscher:innen und deren Fähigkeit zur Selbstreflexion, Empathie und Belastbarkeit.

Die Spitze des Modells bildet auf diese Weise die individuelle Disposition der Forschenden: emotionale Offenheit und Unvoreingenommenheit (Gebot 2), die Fähigkeit zur systematischen Selbstreflexion (Gebot 6) sowie körperliche und emotionale Belastbarkeit (Gebot 10). Die persönliche Ebene steht in Verbindung zu Disinterestedness und Communism (indirekt, Transparenz der eigenen Rolle) bei CUDOS. Diese Ebene ist in der Konzeption der Katalysator für gelebte Ethik. Die beste Methode und Ethik nützen nichts, wenn die forschende Person nicht über die persönliche Resilienz und Reflexivität verfügt, sie im oft anstrengenden Feldalltag auch umzusetzen.

Die Zuordnung der Gebote zu den Ebenen ist funktional und nicht normativ zu verstehen. Einzelne Gebote lassen sich mehreren CUDOS-Prinzipien zuordnen, was die Verschränkung von Ethik, Methodik und Personalität im Forschungsprozess unterstreicht. Die Pyramide reduziert diese Komplexität nicht, sondern macht sie reflexiv bearbeitbar. Die Tabelle 3 zeigt eine Zuordnung von CUDOS-Prinzipien zu den entsprechenden Girtler-Geboten mit Bezug auf die drei Ebenen der Feldforschungs-Pyramide.

CUDOS-Prinzip (Merton)	Kernnorm	Entsprechende Girtler-Gebote	Ebene der Pyramide
Communism (Kommunalität)	Wissen als kollektives Gut, Transparenz, Verantwortung gegenüber der scientific community	3 (würdige Darstellung) 6 (Forschungstagebuch, Dokumentation)	ethisch/ persönlich
Universalism	Bewertung von Erkenntnissen unabhängig von Person, Status, Kultur	1 (Respekt vor fremden Regeln) 9 (keine Missionierung)	ethisch
Disinterestedness	Uneigennützigkeit, keine instrumentelle Nutzung des Feldes	2 (Unvoreingenommenheit) 7 (keine Datenausbeutung) 9 (keine Missionierung)	methodisch/ ethisch
Organized Scepticism	systematisches Zweifeln, Prüfung von Aussagen	6 (Selbstreflexion) 8 (Einschätzung von Gesprächspartner:innen)	persönlich/ methodisch

TAB. 3 Zuordnung von CUDOS-Prinzipien, Girtler-Geboten und Ebenen der Pyramide

Die funktionale Zuordnung an die drei Ebenen ist trotz des bewussten Verzichts von Girtler auf theoretische Begriffe anschlussfähig an vergleichbare Strukturierungen der Methodendiskussion. Flick (2021) differenziert etwa zwischen den forschungsethischen, epistemologischen sowie praktischen Prinzipien einer qualitativen Forschung, während Schreier (2012) drei Ansprüche an die qualitative Forschung beschreibt, nämlich neben der methodischen Nachvollziehbarkeit die theoretische Sensitivität sowie Reflexivität. Derartige Konzepte verstehen sich als theoretisch-abstrahiert, doch Girtler (2009) formuliert seine Handlungsempfehlungen erzählerisch als alltagsnahe Erfahrungsregeln. Dennoch zeigt er auf, dass eine systematische Zuordnung auch seiner Prinzipien auf drei erkenntnislogisch abgrenzbaren Ebenen möglich ist.

Wichtig ist zu betonen, dass das Pyramidenmodell zwar eine heuristische Hierarchie nahelegt, die Ebenen in der Praxis jedoch in einer dynamischen Wechselwirkung zueinander stehen. Die ethische Basis (Ebene 1) wird erst durch die methodische Umsetzung (Ebene 2) mit Leben gefüllt und ist gleichzeitig abhängig von der persönlichen Integrität und Reflexionsfähigkeit der Forschenden (Ebene 3). Umgekehrt wird die persönliche Haltung durch ethische Dilemmata im Feld ständig herausgefordert und geschärft. Daher ist das Modell nicht als lineare Checkliste, sondern als interdependentes System zu verstehen, dessen Stärke in der bewussten und gleichzeitigen Pflege aller drei Komponenten liegt.

Um die Grenzen des Modells in Bezug auf kulturelle Sensibilität und Machtkritik zu berücksichtigen, wird das Konzept der Positionalität als konsequente Weiterentwicklung der Modelllogik integriert. Diese Erweiterung ergibt sich aus der Einsicht, dass ethische, methodische und personale Ebenen nicht unabhängig von der sozialen und kulturellen Verortung der Forschenden gedacht werden können (Timmermans & Tavory, 2012, S. 173–174). Secules et al. (2021, S. 21) zeigen empirisch, dass Positionalitätsreflexion in der Forschungspraxis häufig oberflächlich bleibt, und fordern eine systematische Integration in den gesamten Forschungsprozess. Die Feldforschungs-Pyramide bietet hierfür eine strukturelle Antwort, indem sie Positionalität nicht als isolierte Reflexionsübung, sondern als permanente Durchdringung der drei Forschungsebenen konzipiert. Es ist dies keine separate Ebene, sondern eine meta-reflexive Haltung, die alle drei Ebenen der Pyramide permanent durchdringen und kritisch beleuchten muss.

Sie hinterfragt etwa die ethische Basis: Wem nützt meine Forschung? Wessen Stimmen werden gehört und welche werden marginalisiert (Spivak, 1988)? Diese Fragen knüpfen an machtkritische, intersektionelle (Crenshaw, 1989) und postkoloniale Wissenschaftstraditionen an (Tuhiwai Smith, 1999) und fordern eine beständige kritische Selbstverortung im Forschungsprozess. Sie hinterfragt die methodische Ebene: Wie beeinflusst meine Position die Datenerhebung? Und sie hinterfragt die persönliche Ebene: Welche Privilegien und Blindheiten bringe ich mit? Damit wird das Modell für postkoloniale, feministische und andere macht-

kritische Perspektiven geöffnet, ohne seine ursprüngliche Struktur aufzugeben (Abbildung 2).

Reflexion der Positionalität

Kritische Reflexion der sozialen Position im Feld

Persönliche Ebene

Subjektive Voraussetzungen und Haltungen der Forschenden

Methodische Ebene

Praktische Anleitung zur Feldforschung

Ethische Ebene

Regelt moralisches Verhalten im Feld

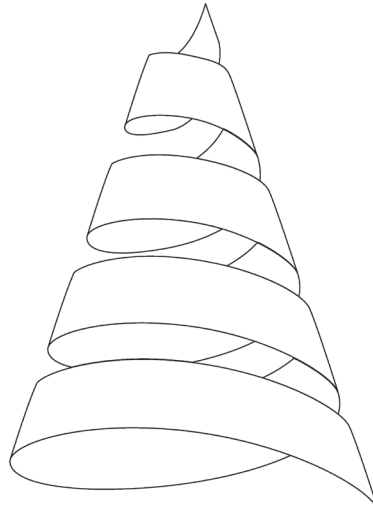


ABB. 2 Die reflexive und dynamische Feldforschungs-Pyramide (eigene Darstellung)

Die Erweiterung des Modells trägt dieser Einsicht Rechnung, indem sie die zuvor getrennt dargestellten Ebenen in ihrer wechselseitigen Durchdringung sichtbar macht. Die Abbildung 2 stellt eine Erweiterung der Feldforschungs-Pyramide (Abbildung 1) dar. Während das traditionelle Pyramidenmodell oft eine hierarchische Abfolge von ethischer Basis, methodischer Umsetzung und persönlicher Haltung suggeriert, visualisiert die Abbildung 2 deren dynamische Wechselwirkung als gleichwertige, sich gegenseitig durchdringende Säulen der Forschungspraxis. Alle drei Bereiche – die ethische, die methodische und die persönliche Ebene – werden übergreifend fundiert und kritisch durch die ständige Reflexion der eigenen Positionalität betrachtet. Die Analyse zeigt die systematische Strukturierbarkeit von Girtlers Geboten. Um das Modell jedoch für die Herausforderungen globaler und machtkritischer Forschung zu rüsten, muss es um eine vierte, übergreifende Dimension erweitert werden: die ständige Reflexion der kulturellen Situiertheit aller Forschungspraktiken.

Das eingeführte 11. Gebot bildet hierfür die Grundlage. Es wird im Pyramidenmodell nicht als weitere Ebene, sondern als dynamische Reflexionsschleife integriert, die alle drei Ebenen umschließt und permanent durchdringt. Diese Schleife repräsentiert die Praxis der kulturellen Demut: Sie zwingt die Forschenden, jedes Gebot und jede Ebene kontinuierlich daraufhin zu befragen, inwieweit es sich um eine kulturell spezifische (europäisch-westliche) Norm handelt und wie diese im konkreten Forschungsfeld dialogisch ausgehandelt und legitimiert werden muss.

Sie fragt in Bezug auf die ethische Ebene: Entspricht mein Verständnis von Respekt und Würde dem des Feldes? Sie fragt hinsichtlich der methodischen Ebene: Sind meine Methoden hier angemessen oder kolonial? Und fragt auf der persönlichen Ebene: Wie sehr trüben meine kulturellen blinden Flecken den Blick? Damit wird verhindert, dass die Pyramide selbst zu einem dogmatischen Instrument wird. Stattdessen wird sie zu einem selbstkritischen und lernfähigen Heuristikum, das die Aushandlung von Forschungspraxis in unterschiedlichen kulturellen Kontexten erlaubt.

4. Schlussfolgerung

Das Pyramidenmodell geht über eine reine Strukturierung hinaus und hat konkrete handlungsleitende Implikationen. Ein Forschungsdesign sollte bewusst alle drei Ebenen des Modells adressieren. Ein Ethikantrag (Basis) muss mit einem durchgedachten methodischen Vorgehen (Mitte) und einem realistischen Blick auf die eigenen Ressourcen und Grenzen (Spitze) einhergehen. Die Pyramide dient als Reflexions-Checkliste. In kritischen Feldsituationen kann die Frage gestellt werden: Wird das ethische Fundament gewahrt? Reichen die methodischen Werkzeuge? Bin ich persönlich (noch) in der Lage, verantwortungsvoll zu handeln? Das Modell bietet eine klare Struktur für die Lehre qualitativer Methoden und Forschungsethik. Es visualisiert, dass „gute Forschung“ mehr ist als nur methodische Korrektheit, und macht die oft impliziten persönlichen Anforderungen explizit und damit lehr- und lernbar.

Das in diesem Artikel entwickelte Pyramidenmodell integriert Mertons Ethik und Girtlers Praxis in einen kohärenten und anwendungsorientierten heuristischen Rahmen. Als Beitrag zur Methodendiskussion macht es sichtbar, dass verantwortungsvolle Bildungsforschung ein dynamisches Gleichgewicht aus ethischer Grundhaltung, methodischer Kompetenz und persönlicher Eignung erfordert. Die Stärke des Modells liegt in seiner Einfachheit und seiner direkten Übertragbarkeit auf die Lehr-Lern-Praxis. Indem es die komplexen Anforderungen an Forschende strukturiert und visualisiert, trägt es dazu bei, eine robuste und reflexive Forschungskultur zu fördern – eine Kultur, die es ermöglicht, den gesellschaftlich hochrelevanten Räumen der Bildung mit dem nötigen Respekt, methodischer Sorgfalt und persönlicher Achtsamkeit zu begegnen. Das Modell ist nicht als normative Vorgabe zu verstehen, sondern als heuristisches und reflexives Instrument, das Forschende dabei unterstützt, ihr Handeln im Feld zu strukturieren und kritisch zu hinterfragen (Tracy, 2010, S. 849). Johnson, Adkins und Chauvin (2020) bestätigen, dass Qualität in der qualitativen Forschung nicht allein über methodische Korrektheit, sondern über die Integration von Reflexivität, ethischer Sensibilität und Transparenz bestimmt wird. Diese multidimensionale Qualitätsauffassung bildet die konzeptionelle Grundlage für das hier entwickelte dreistufige

Pyramidenmodell. Für dessen Umsetzung in der Forschungspraxis werden folgende Schritte empfohlen:

- (1) Ethik-Check (vor Beginn der Feldarbeit): Welche ethischen Prinzipien leiten mein Handeln? Wie baue ich Vertrauen auf?
- (2) Methoden-Check (während der Datenerhebung): Sind meine Methoden flexibel genug für unerwartete Situationen?
- (3) Personen-Check (regelmäßig): Bin ich noch in der Lage, verantwortungsvoll zu forschen? Brauche ich Supervision?
- (4) Reflexions-Check (durchgehend): Wie beeinflusst meine Positionalität die Forschung?

Literaturverzeichnis

- Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Crenshaw, K. W. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1, Art. 8, 139–167.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- England, K. V. L. (1994). Getting personal: Reflexivity, positionality, and feminist research. *The Professional Geographer*, 46(1), 80–89.
- Flick, U. (2021). *Sozialforschung: Methoden und Anwendungen*. Reinbek: Rowohlt.
- Girtler, R. (2009). *10 Gebote der Feldforschung*. Münster: LIT.
- Girtler, R. (2020). *Die wechselseitige Niedertracht der Wissenschaftler*. Wien & Münster: LIT.
- Guillemin, M. & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and “ethically important moments” in research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261–280.
- Johnson, J. L., Adkins, D. & Chauvin, S. (2020). Quality indicators of rigor in qualitative research. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(1), Art. 7120.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). London: Sage.
- Merton, R. K. (1973). *The sociology of science: theoretical and empirical investigations*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rose, G. (1997). Situating knowledges: Positionality, reflexivities and other tactics. *Progress in Human Geography*, 21(3), 305–320.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
- Secules, S., McCall, C., Mejia, J. A., Beebe, C., Masters, A. S., Sánchez-Peña, M. L. & Svyantek, M. (2021). Positionality practices and dimensions of impact on equity research: A collaborative inquiry and call to the community. *Journal of Engineering Education*, 110(1), 19–43.

-
- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Hrsg.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (S. 271–313). Champaign: University of Illinois Press.
- Timmermans, S. & Tavory, I. (2012). Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167–186.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851.
- Tuhiwai Smith, L. (1999). *Decolonizing methodologies: research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books.

Curriculum 2025 Pädagog:innenbildung Primarstufe

Möglichkeiten und Grenzen eines partizipativen Vorgehens in der Curriculumentwicklung

Ute Vogl, Cornelia Kittinger, Ursula Mattes, Marlene Bauer

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
ute.vogl@ph-linz.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2026-02-07>

EINGEREICHT 22 JAN 2026

ÜBERARBEITET 28 MAI 2026

ANGENOMMEN 15 JUN 2026

Das aktuelle Bachelor- und Mastercurriculum Primarstufe an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz wurde unter dem Anspruch möglichst hoher Partizipation erarbeitet. Welche Möglichkeiten bieten sich diesbezüglich für die Hochschullehrenden und wo sind der Partizipation in diesem Prozess Grenzen gesetzt? Der Beitrag zeichnet den Curriculumentwicklungsprozess mit besonderem Fokus auf den Aspekt der Partizipation nach, gibt Einblick in die Wahrnehmung der Beteiligten und zieht rückblickend Bilanz.

SCHLÜSSELWÖRTER: Curriculumentwicklung, Partizipation, Pädagogische Hochschule

1. Einleitung

Curricula müssen unterschiedlichsten Erwartungen und Anforderungen gerecht werden. Sie sollen den Vorgaben des Ministeriums entsprechen, gesellschaftlich relevante Themen wie Inklusion und Heterogenität oder Digitalisierung aufgreifen, Studierenden mit immer heterogeneren Eingangsvoraussetzungen gezielte Kompetenzentwicklung mit Blick auf ein klar formuliertes Qualifikationsprofil ermöglichen, innovative Lerndesigns bieten, das jeweilige Profil der Hochschule sichtbar machen und möglichst ressourcenschonend umsetzbar sein. Dabei ist auch das beste Curriculum vorerst nur so etwas wie eine Absichtserklärung auf Papier, die Qualität desselben zeigt sich erst in der Umsetzung.

Im Herbst 2021 schlossen sich die Autorinnen dieses Textes zur „Kerngruppe Curriculum“ zusammen mit dem Ziel, ein neues Bachelor- und Mastercurriculum Primarstufe unter möglichst hoher Beteiligung der Lehrenden an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (PHDL) zu entwickeln. Dieser partizipative Prozess, den die Kerngruppe initiierte, gestaltete und begleitete, sollte eine vom Kollegium gemeinsam getragene Umsetzung des neuen Curriculums sicherstellen. Ausschlaggebend für den Entschluss zur Neukonzeption waren Evaluierungsergebnisse zum seit 2015 geltenden Curriculum (Weinberger, 2021) ebenso wie die

zu dieser Zeit in der wissenschaftlichen Literatur stattfindende Auseinandersetzungen mit Ansätzen, die die sich gewandelten gesellschaftlichen Bedingungen für Arbeit, Bildung und Leben reflektierten und wichtige Future Skills analysierten (Ehlers, 2020). Dass der Impuls zur Erarbeitung eines neuen Curriculums von den vier Autorinnen kam, resultiert maßgeblich aus ihren Funktionen (als damalige Leiterin des Instituts Ausbildung, als ehemalige Studienleiterin der Primarstufe, als ehemalige Koordinatorinnen für den Bereich Fachdidaktik bzw. Bildungswissenschaften bzw. als Mitglied des Organisationsteams der Pädagogisch Praktischen Studien). Dadurch hatten sie Einblick in Evaluierungsergebnisse, bekamen in Meetings Feedback von Kolleg:innen zu Redundanzen und wenig ausführlich behandelten Themen im Curriculum und waren gut mit dem Curriculum und seinen Inhalten vertraut. Darüber hinaus waren alle auch schon bei der Curriculumentwicklung 2015 an der PHDL tätig. Auch aus diesen Erfahrungen heraus kam der Wunsch, möglichst partizipativ ein neues Curriculum ohne Zeitdruck zu erarbeiten.

Der folgende Beitrag ordnet zunächst den Prozess in Traditionen und Modelle der Curriculumentwicklung ein und beschäftigt sich mit dem Begriff der Partizipation. Danach zeigt eine Gegenüberstellung des ursprünglichen Projektplans mit der tatsächlichen Durchführung prozessverändernde Ereignisse und Auswirkungen auf. Dabei wird folgenden Fragestellungen nachgegangen: Welche Möglichkeiten und Grenzen partizipativen Vorgehens in der Curriculumentwicklung werden sichtbar? Wie nehmen Beteiligte den Prozess wahr? Der Beitrag endet mit einer kritischen Betrachtung des Prozesses und fasst wesentliche Überlegungen zur Partizipation in einem Curriculumprozess zusammen.

2. Theoretische Einordnung

Jenert (2024, S. 45) unterscheidet grundlegend zwei *Traditionen* der Curriculumentwicklung, die disziplinär-kanonische und die programmatische. In der disziplinär-kanonischen Tradition steht das Fach im Vordergrund. Hier hat ein zu entwickelndes Curriculum das Ziel, dass sich Studierende das Fach erschließen können und ihre Identität als zu einem bestimmten Fach zugehörig entwickeln. Den Ausgangspunkt in der programmatischen Curriculumentwicklung bildet ein anzustrebendes Qualifikationsziel. Bildungsziele werden von Akteur:innen außerhalb der Disziplinen mitgestaltet und an das Studium herangetragen. Schon in einer früheren Publikation spricht sich Jenert (2016) für eine grundlegend veränderte Sicht auf die Entwicklung eines Curriculums, weg von einer „Addition einzelner Wissensbausteine“ (Jenert, 2016, S. 120) hin zu einer am „Shift from Teaching to Learning“ orientierten, aus. Dementsprechend beginnt eine Curriculumentwicklung mit der Festlegung angestrebter Lernzielergebnisse bzw. Handlungskompetenzen, denen sich die Strukturen, Inhalte und auch Lehr-/Lernmethoden nachordnen, immer mit dem Blick darauf, den Studierenden bestmögliche Lern-

bedingungen zu bieten. Diese Perspektiverweiterung von einer Curriculumentwicklung im engen Sinn hin zu einer umfassenden Studienprogrammentwicklung ermöglicht es laut Jenert (2016, S. 127), dem Spannungsfeld zwischen strukturellen Vorgaben und den pädagogischen Leitvorstellungen eines Curriculums konstruktiv zu begegnen. Salden, Fischer und Barnat (2016, S. 134), unterscheiden drei Modelle der Studienprogrammentwicklung, das a) didaktische (ausgehend von Lernzielen für die Studierenden), b) strukturorientierte (ausgehend von z. B. Modulstrukturen) und c) prozessorientierte (ausgehend von der Gestaltung von Planungs- und Implementationsprozessen) Modell. Im Sinne eines *constructive alignment* (Biggs, 1996) wird mit dem Gedanken der Studienprogrammentwicklung eine möglichst gute Passung zwischen Studienergebnissen, Studienstrukturen, Lehr-/Lernprozessen und dazu passenden Prüfungsprozeduren angestrebt. Nach Eggert im Kampe (2026, S. 51) resultieren Implementierungsprobleme bei neuen Prozessmodellen primär aus mangelnder Berücksichtigung psychologischer Barrieren wie z. B. mangelndes Verständnis, Gefühl der Überforderung und Fremdbestimmung. Partizipation wirkt hier als präventives Instrument des Change-Managements, das „Betroffene zu Beteiligten“ (Vahns, 2023, S. 426) transformiert und somit die Entstehung von Schattenorganisationen oder aktiven Widerständen minimiert. Eggert im Kampe (2026, S. 59) beschreibt zudem, dass durch Partizipation die Mitarbeitendenzufriedenheit und die Produktivität gesteigert werden und sich das letztlich positiv auf die Zufriedenheit der Kund:innen auswirkt. Schließlich untermauert Kauffeld (2019) die Notwendigkeit der Beteiligung auch durch die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1985, 2000; zitiert nach Kauffeld, 2019). Somit fördern partizipative Formate das Erleben von Autonomie und Kompetenz, was wiederum die intrinsische Motivation und die langfristige Identifikation mit den Abläufen unterstützt. Für Arnstein (1969) ist darüber hinaus Freiwilligkeit eine zentrale normative Voraussetzung für echte Partizipation. Beteiligte müssen selbstbestimmt entscheiden können ob, wie und in welchem Umfang sie sich beteiligen. Arnstein (1969) versteht Partizipation primär als Frage der Machtverteilung und grenzt Formen tatsächlicher Mitbestimmung ausdrücklich von symbolischen oder scheinpartizipativen Verfahren ab. Mit den unterschiedlichen Ausprägungen oder besser Stufen der Partizipation haben sich unterschiedlichste Autor:innen beschäftigt, dementsprechend gibt es neben der 9-stufigen Partizipationsleiter von Arnstein unterschiedlichste Modelle (beispielsweise nach Gernert, 1993; Hart, 1992; Kühn, 2013; Wright, 2010), die – je nach Kontext, in dem sie angewendet werden – die einzelnen Stufen unterschiedlich benennen bzw. auch eine unterschiedliche Anzahl der Stufen aufweisen. Tippe und Klocker (2021) verwenden ein fünfstufiges Modell der Partizipation und setzen dieses in Zusammenhang mit der hierarchischen Struktur von Organisationen. Das Spannungsfeld zwischen Hierarchie und Partizipation (Abbildung 1) zeigt eine wechselseitige Beeinflussung von Hierarchiegrad und Partizipationsstufe. Da die

Curriculumentwicklung an der PHDL als einer hierarchisch organisierten Institution stattfindet, wird dieses Modell in den weiteren Ausführungen zur Einordnung der Möglichkeiten der Partizipation in diesem Prozess herangezogen.

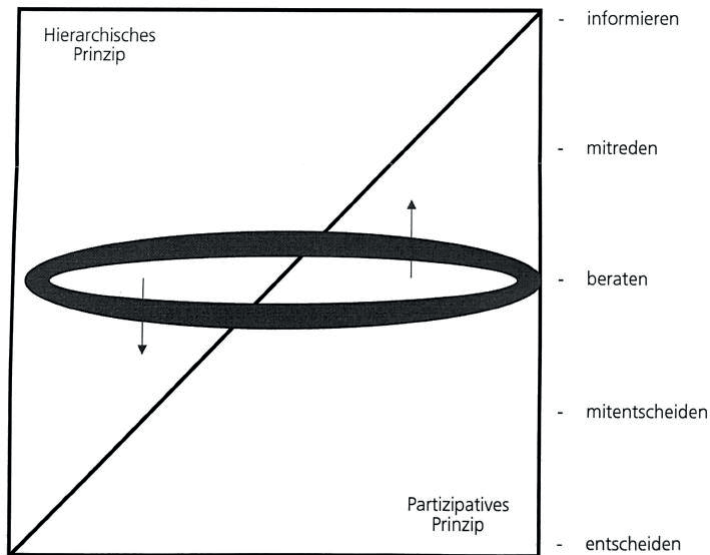


ABB. 1 Spannungsfeld zwischen Hierarchie und Partizipationsgrad (Tippe & Klocker, 2021)

Um ein intendiertes Curriculum erfolgreich in ein umgesetztes und schließlich erreichtes Curriculum zu überführen, ist eine kontinuierliche und systematische Prozessbegleitung von zentraler Bedeutung (Kelly, 2009; Thijs & van den Akker, 2009). Diese wird durch die Einrichtung der Kerngruppe gewährleistet, die den Curriculumentwicklungsprozess gezielt steuert und als möglichst partizipativ angelegten Prozess konzipiert. In der Prozessgestaltung und -begleitung der Curriculumentwicklung an der PHDL als partizipativen Prozess ergibt sich aus den vorangegangenen Ausführungen als oberstes Prinzip, den Prozessverlauf durchgängig transparent abzubilden und alle der Kerngruppe zur Verfügung stehenden Informationen allen Beteiligten offenzulegen („informieren“, *Abbildung 1*). Außerdem werden die jeweiligen Arbeitsformate mit Bedacht gewählt. Studientage werden abgehalten, um möglichst alle Lehrenden zu erreichen, über den aktuellen Prozess zu informieren und einzubinden. Für Arbeitsphasen mit höherem Partizipationsgrad werden ergänzend neue Formate etabliert: Zum einen werden regelmäßige Treffen (sogenannte *Curriculum-Treffs*) eingeführt, die von der Kerngruppe moderiert werden und Interessierten Raum bieten, Themen zu diskutieren sowie konkrete Curriculuminhalte zu erarbeiten („mitreden, beraten, mitentscheiden, entscheiden“, *Abbildung 1*). Zum anderen wird mit der *Curriculumwoche* ein Format

geschaffen, das es erlaubt, sich über mehrere aufeinanderfolgende Tage hinweg vertieft mit relevanten Fragestellungen auseinanderzusetzen. Beide Formate ähneln den Fokusgruppen nach Eggert im Kampe (2026, S. 69). Er beschreibt diese als Möglichkeit der moderierten Gruppendiskussion zu spezifischen Themen oder Fragestellungen. Sie sind ebenfalls gut als Resonanzräume geeignet und um gemeinsame Anliegen zu thematisieren. Der Mehrwert liegt klar in der dynamischen Interaktion der Teilnehmenden untereinander. Das Kollegium nutzt diese Räume beispielsweise, um ein gemeinsames Verständnis von Lehren und Lernen zu entwickeln und darauf basierend grundlegende Richtungsentscheidungen zu treffen. Dieser Prozess entspricht Eggert im Kampes (2026, S. 49) Ansatz, durch Partizipation eine inhaltliche Einheit und Identifikation innerhalb der Organisation zu stiften. Die Curriculumentwicklung für das Bachelor- und Masterstudium Primarstufe an der PHDL reiht sich in die programmatische Tradition ein und orientiert sich am didaktischen Modell, findet aber erstmalig unter besonderen Bedingungen statt:

- (a) Es gibt zu diesem Zeitpunkt keine externen Forderungen (beispielsweise von übergeordneten Dienststellen wie dem Bildungsministerium) nach einem neuen Curriculum.
- (b) Der Impuls zur Erarbeitung eines grundlegend neuen Curriculums (keine Überarbeitung des bestehenden) kommt aus der Kerngruppe, die mit dem Rektorat eine diesbezügliche Auftragsvereinbarung unterzeichnet.
- (c) Der Entwicklungsprozess wird von der Kerngruppe als möglichst partizipativer Prozess geplant. Die breite Mitarbeit der Lehrenden an der Curriculumentwicklung soll grundsätzlich allen Interessierten die Möglichkeit der Mitarbeit am neuen Curriculum bieten, den fachlichen und sozialen Austausch sowie die kollegiale Zusammenarbeit fördern, die Gestaltung interdisziplinärer Module ermöglichen.
- (d) Das Projekt ist bewusst auf mehrere Jahre geplant, um ohne Zeitdruck – ausgehend von gemeinsam erarbeiteten Bildern, Vorstellungen und Überzeugungen vom Lehren und Lernen an der PHDL – ein neues Curriculum zu gestalten.

Der gesamte Prozess ist von Anfang an transparent abgebildet und alle wesentlichen Informationen sind allen interessierten Lehrenden in einem eigens dafür eingerichteten Moodlekurs zugänglich: Projektauftrag, Projektbeschreibung, Zeitplan inklusive der Benennung von Meilensteinen im Prozess, Benennung von Projektbeteiligten und Projektzielen, ebenso werden alle weiteren Ergebnisse während des Prozesses in Protokollen abgebildet.

Das folgende Kapitel stellt die Prozessarchitektur und -begleitung dar und beleuchtet zentrale inhaltliche Aspekte der einzelnen Projektphasen sowie prägende Ereignisse, die den Verlauf beeinflusst haben. Auf dieser Grundlage werden sowohl Möglichkeiten, aber auch Grenzen der Partizipation sichtbar.

3. Die Curriculumentwicklung

Die erste Phase der Curriculumentwicklung (*Abbildung 2*) begann in Zusammenarbeit mit interessierten Kolleg:innen mit einem Diskurs über das zukünftige Berufsbild von Lehrpersonen (Meilenstein 1). Als Grundlage dienten dabei mehrere Bezugsquellen. Erstens wurde eine Literaturanalyse vorgenommen (Burow, 2020; Herlitschka, 2018; Kunze, 2020; Posch, 2018; Prenzl, 2018; Schleicher, 2019; Schratz, 2019), die zwar unterschiedliche Herausforderungen und Entwicklungstrends identifizierte, jedoch in der Schnittmenge vier zentrale Themenfelder erkennen ließ, die für das Berufsbild von Lehrpersonen sowie für die Schule der Zukunft leitend sein können (Kunze, 2020): Digitalisierung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Inklusion und Heterogenität sowie Personalisierung und die veränderte Rolle der Lehrperson. Zweitens erfolgte im Rahmen eines Studientages eine Auseinandersetzung mit dem Konzept der „Future Skills“ (Ehlers, 2020) und dessen Relevanz für das professionelle Handeln von Lehrpersonen. Drittens bildete ein Diskurs über und das daraus folgende Commitment zu einem gemeinsamen Lehr- und Lernverständnis an der PHDL (Arn, 2020; Joller-Graf, 2021; Reich, 2008) eine weitere zentrale Grundlage (Meilenstein 2). Ergänzt wurden diese Perspektiven durch die Ergebnisse einer SWOT-Analyse zum Berufsbild sowie durch eine Studierendenbefragung zur Studierbarkeit (Weinberger 2021, 2022) und die österreichweite Evaluierung der „PädagogInnenbildung NEU“ (Schnider et al., 2023) im Auftrag des Qualitätssicherungsrates (QSR). Auf dieser Basis wurden ein Qualifikationsprofil sowie ein Kompetenzmodell (in Anlehnung an INTASC, 2013) entwickelt (Meilenstein 3). Ziel dieser ersten Phase war es, auf einem hohen Niveau partizipativer Zusammenarbeit – angesiedelt auf der Entscheidungsebene – ein gemeinsames Verständnis zentraler Herausforderungen der Lehrer:innenbildung zu entwickeln sowie zugleich die entsprechende Expertise bei den beteiligten Akteur:innen aufzubauen. Flankierend waren im Prozess verschiedene Formate geplant, darunter Feedbackschleifen mit Leitungsverantwortlichen, Sounding Boards (z. B. mit Alumni, Schulleitungen, Bildungsdirektion, ...) sowie ein studentischer Beirat, um die Akzeptanz der Curriculuminhalte breit abzusichern (Sonenschein, 2020, S. 21).

Im Verlauf dieser ersten Phase traten zwei zentrale Ereignisse ein, die den weiteren Prozess maßgeblich beeinflussten: Zum einen gab das Rektorat im Sommersemester 2022 die vorzeitige Beendigung seiner Funktionsperiode bekannt (*Ereignis 1*). Zum anderen informierte das zuständige Ministerium im Wintersemester 2022 über eine mögliche Neustrukturierung der Studienarchitektur (*Ereignis 2*). Anstelle des bisherigen Modells mit acht Semestern Bachelor- und zwei Semestern Masterstudium wurde eine Umstellung auf ein sechssemestriges Bachelor- und ein viersemestriges Masterstudium in Aussicht gestellt. Zu diesem Zeitpunkt lagen jedoch weder konkrete inhaltliche Vorgaben noch ein verbindlicher Zeitplan

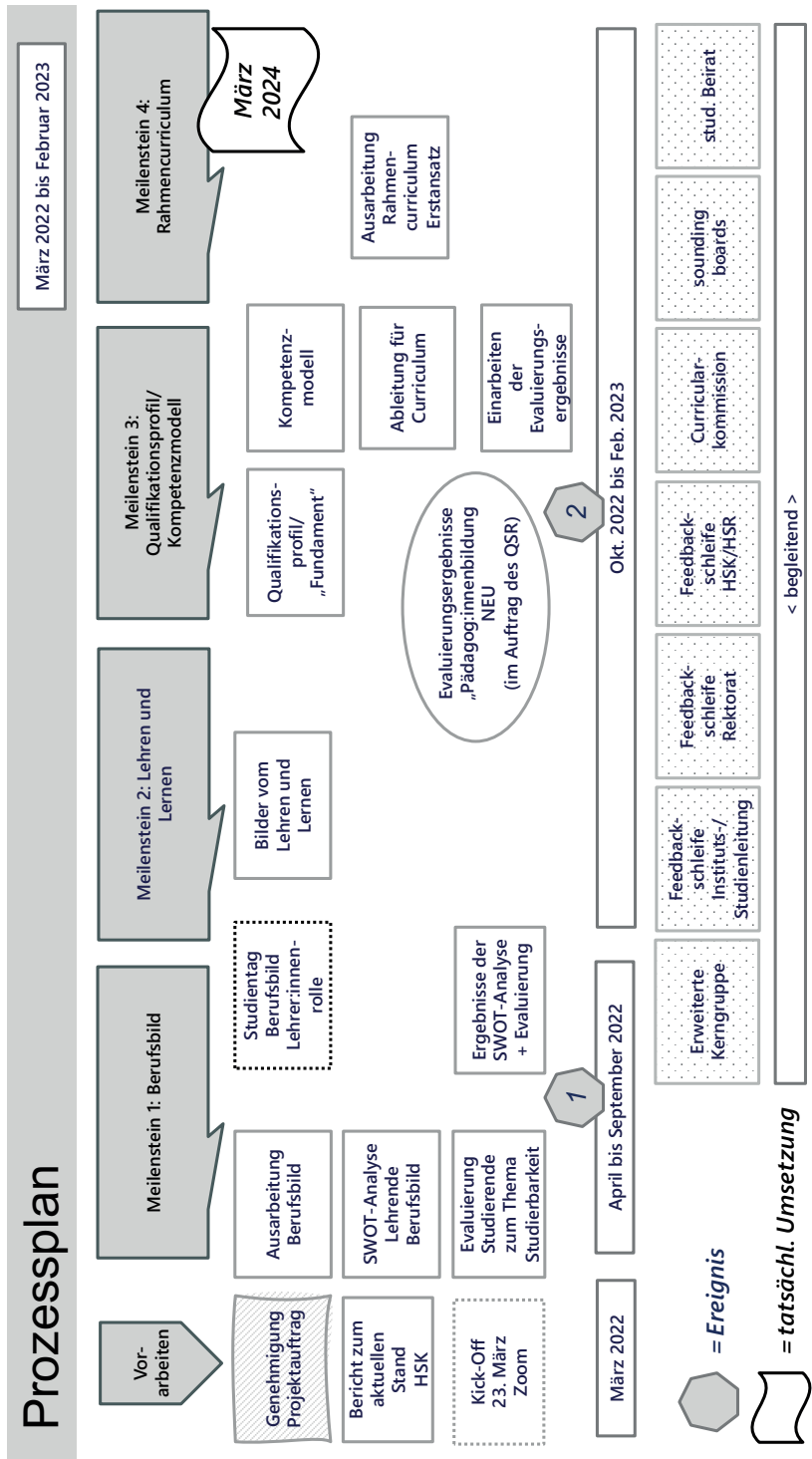


ABB. 2 Prozessablauf 1

oder entsprechende rechtliche Grundlagen vor. Ohne Vorgaben zur curricularen Rahmung und von ECTS-Anrechnungspunkten für einzelne Fächer konnte der nächste Schritt – die Ausarbeitung eines Rahmencurriculums (Meilenstein 4) – nicht erfolgen und musste vorläufig ausgesetzt werden.

Ungeachtet dieser Unsicherheiten setzte die Kerngruppe die inhaltliche Arbeit fort, um die Beteiligung und Motivation der Kolleg:innen aufrecht zu erhalten. Aufbauend auf den gemeinsam entwickelten Grundlagen (Meilensteine 1–3), wurde die Erarbeitung möglicher Fachinhalte sowie der damit verbundenen Kompetenzen vorgezogen (Meilenstein 5). In dieser Phase konkretisierte das zuständige Ministerium erstmals die voraussichtliche Verteilung der ECTS-Anrechnungspunkte innerhalb der neuen Studienarchitektur auf die Bereiche Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften und -didaktik, pädagogisch-praktische Studien sowie auf Schwerpunkte und Wahl- bzw. Vertiefungsmodule. Darüber hinaus wurde ein Studienbeginn mit 1. Oktober 2025 in Aussicht gestellt (*Ereignis 3, Abbildung 3*).

Obwohl diese Informationen zunächst keinen verbindlichen Charakter aufwiesen, stellten sie erstmals eine grundlegende Orientierung für die weitere inhaltliche Ausarbeitung dar. Aufgrund der fehlenden legislativen Grundlage blieb ihre Verlässlichkeit jedoch eingeschränkt. Der Anspruch des Arbeitens auf hohem partizipativem Niveau konnte dennoch aufrechterhalten werden. Als weiteres partizipatives Format wurde im Mai 2023 eine *Curriculumwoche* durchgeführt, in deren Rahmen sich die beteiligten Kolleg:innen intensiv mit den fachlichen Kerninhalten sowie deren kompetenzorientierter Zuordnung auf Basis des entwickelten Kompetenzmodells auseinandersetzten. Ausgehend von interdisziplinären Themenfeldern wurden erste Modulkonzeptionen sowie Entwürfe für Wahl- und Vertiefungsmodule erarbeitet und im kollegialen Diskurs reflektiert. In der *Curriculumwoche* war es möglich, bis zur höchsten partizipativen Stufe „entscheiden“ (*Abbildung 1*) zu arbeiten. Dabei bot sich die Gelegenheit, fachbereichsübergreifend abzustimmen, welche Inhalte sinnvoll miteinander verknüpft werden können, was zur Gestaltung interdisziplinärer Module führte.

Nach der inhaltlichen Arbeit in der *Curriculumwoche* kam der Prozess zum Stillstand, da weiterhin die Vorgaben des Ministeriums fehlten und darüber hinaus das neue Rektorat noch nicht bestellt war (*Ereignis 4*). Auch mit Antritt der Funktionsperiode des neuen Rektorats am 1. Oktober 2023 ruhte der Entwicklungsprozess weiterhin. Dies war zum einen auf nach wie vor ausstehende rechtliche Rahmenbedingungen zurückzuführen, zum anderen auf die noch nicht erfolgte Weiterbeauftragung der Kerngruppe mit der Prozessbegleitung. Es bestand zunächst auch die Notwendigkeit, das neue Rektorat über den bisherigen Prozessverlauf zu informieren und gemeinsam zu klären, in welcher Form die Weiterarbeit am Curriculum erfolgen sollte. Die Kerngruppe erklärte sich grundsätzlich bereit, den Prozess weiterhin zu begleiten, knüpfte dies jedoch an zwei Bedingungen: Die

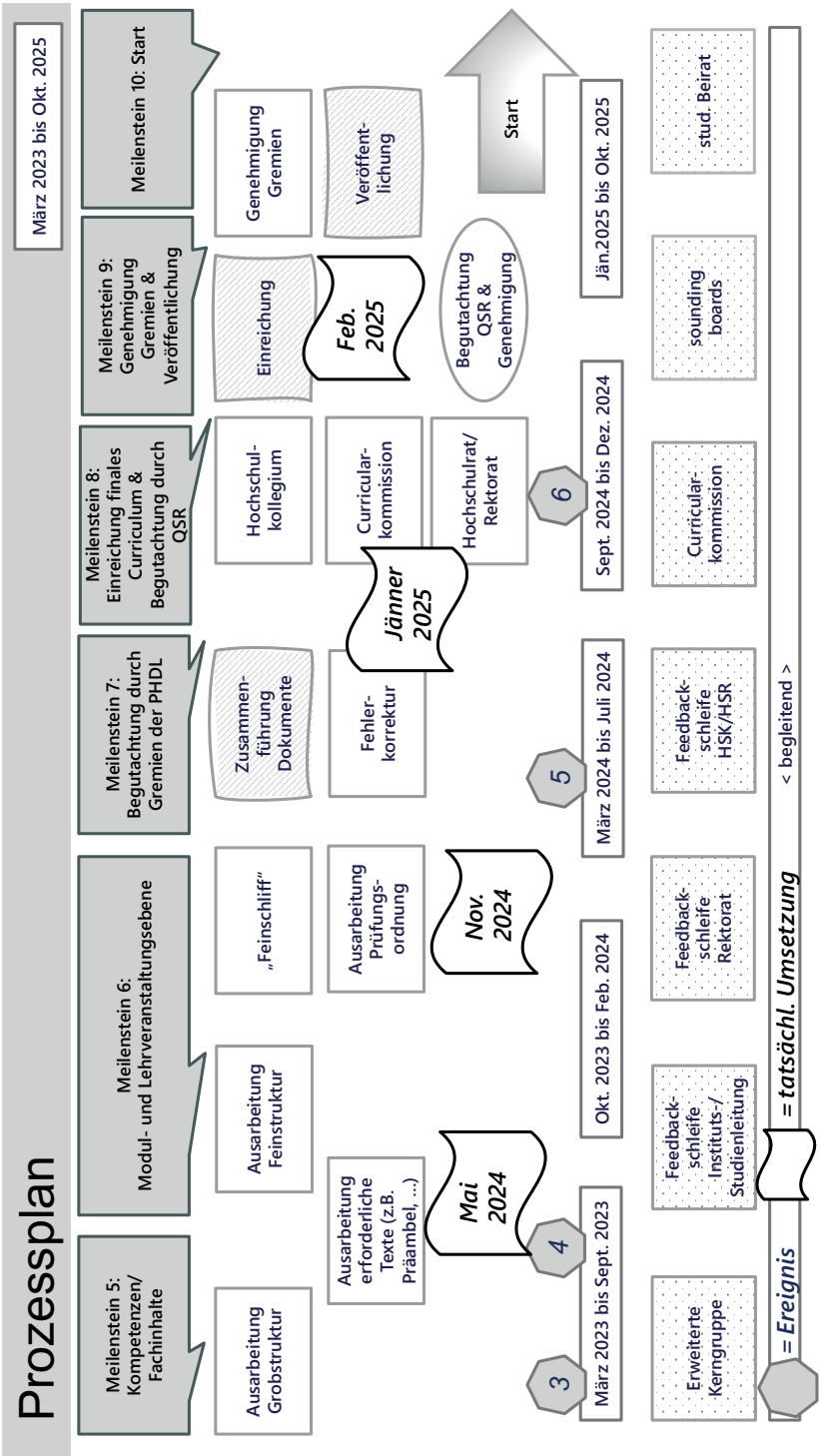


ABB. 3 Prozessablauf 2

Wiederaufnahme der Prozessbegleitung wurde vom Vorliegen verbindlicher legislativer Vorgaben für die konkrete Weiterarbeit abhängig gemacht und aufgrund der bereits vermuteten zukünftigen engeren Zeitvorgaben sollte ein übergeordnetes Entscheidungsgremium, eine Steuergruppe, eingerichtet werden, um durch rasche Beschlüsse den Prozess zu beschleunigen. In Folge wurde vom Rektor eine Steuergruppe etabliert, die im Sinne des Projektmanagements als zentrales, entscheidungsbefugtes Gremium fungieren sollte. Damit wurde die höchste Stufe der Partizipation – das Entscheiden – einer klar definierten Gruppe zugewiesen. Ein Mitglied der Kerngruppe war zugleich Mitglied dieser Steuergruppe, jedoch auf Wunsch der Kerngruppe ausschließlich mit beratender Stimme, um Rollenkonflikte zwischen Prozessbegleitung und Entscheidungsverantwortung zu vermeiden.

Um den inhaltlichen Diskurs zur Curriculumentwicklung mit dem Kollegium trotz Stillstandes des Prozesses aufrechtzuerhalten, initiierte der Rektor (nach Rücksprache mit der Kerngruppe) eine Projektphase mit dem Titel *Rethinking Curriculum*. Diese Phase wurde in Form regelmäßig stattfindender Treffen unter der Bezeichnung *Curriculum Rethink-Tank I–IV* umgesetzt. Inhaltlich lag der Fokus dieser Projektphase auf der Entwicklung hochschuldidaktischer Konzepte, die neben den vom Rektor formulierten curricularen Prinzipien (Reitinger, 2024) Eingang in das neu zu gestaltende Curriculum finden sollten. Da der eigentliche Entwicklungsprozess zu diesem Zeitpunkt aufgrund fehlender legislativer Vorgaben formal weiterhin ruhte und die Kerngruppe noch keinen Projektauftrag durch das neue Rektorat erhalten hatte, war die Kerngruppe nicht in der Verantwortung für die Durchführung der Treffen des *Curriculum Rethink-Tank*. Infolgedessen wurden sowohl die Organisation als auch die Moderation dieser Formate vom Leitungsteam übernommen, was bei einigen Kolleg:innen zur Verwirrung über die Zuständigkeiten führte. Mit März 2024 – also ein Jahr später als ursprünglich geplant – wurde schließlich die künftige Studienarchitektur für die Umsetzung der neuen Ausbildung veröffentlicht (BMBWF, 2024) und von der Leitung eine verbindliche Zeitleiste für die Einreichung vorgegeben (*Ereignis 5*):

- Juli 2024: Ersteinreichung des Rahmencurriculums
- Februar 2025: finale Einreichung des Curriculums
- 1. Oktober 2025: Start des neuen Curriculums

Auf Grundlage dieser legislativen Vorgaben wurde von der Leitung zunächst das Rahmencurriculum festgelegt (Meilenstein 4). Darauf aufbauend bestimmten die Leitungsverantwortlichen die endgültige Verteilung der ECTS-Anrechnungspunkte auf die einzelnen Fachbereiche und definierten die verbindlichen Vorgaben für die Ausgestaltung auf Modul- und Lehrveranstaltungsebene (Meilenstein 6). In dieser entscheidungsorientierten Phase war weiterhin keine Prozessbegleitung durch die Kerngruppe und auch keine partizipative Einbindung des Kollegiums vorgesehen. Die vom Leitungsteam getroffenen Festlegungen stießen nicht in allen Fachbereichen auf Zustimmung, so kam es aufgrund von starken Interven-

tionen einzelner Fachvertreter:innen zu einer Überarbeitung der ECTS-Verteilung mit Änderungen für einzelne Fachbereiche.

Aufgrund der vorgegebenen Zeitleiste musste die inhaltliche Ausgestaltung des Curriculums nun innerhalb von drei Monaten erfolgen – ein Arbeitsschritt, für den im ursprünglichen Projektplan ein doppelt so langer Zeitraum vorgesehen war. Im April 2024 nahm die Kerngruppe die Prozessbegleitung daher unter erheblichem Zeitdruck wieder auf. Zwar organisierte die Kerngruppe weiterhin Studententage und Curriculum-Treffen zur inhaltlichen Konkretisierung, doch ließ sich das erforderliche Arbeitstempo in einem breit angelegten partizipativen Setting nicht aufrechterhalten. Der Kreis der Beteiligten wurde daher auf die Fachkoordinator:innen beschränkt, mit denen die Ausarbeitung auf Modul- und Lehrveranstaltungsebene erfolgte (Meilenstein 6). Für die übrigen Kolleg:innen reduzierte sich die Mitwirkungsmöglichkeit auf eine indirekte Beteiligung, etwa über interne Abstimmungen in den Fachteams. Die weiterführenden Curriculum-Treffen waren somit nicht mehr offen zugänglich, sondern funktional gebunden; das zuvor leitende Prinzip der Freiwilligkeit trat damit in den Hintergrund. Mit zunehmendem Zeitdruck und der Notwendigkeit rascher, richtungsweisender Entscheidungen übernahm die Leitungsebene verstärkt die Steuerung. Dadurch veränderte sich der Charakter der Zusammenarbeit grundlegend – von einem dialogisch geprägten Aushandlungsprozess hin zu einer stärker formalisierten, fristgebundenen Bearbeitung. In dieser Phase ließ sich – in Anlehnung an Tippe und Klocker (2021, *Abbildung 1*) – ein deutlich hierarchisch geprägtes Vorgehen erkennen: Die Leitungsebene übernahm die Auftragsvergabe, während sich der Partizipationsgrad der übrigen Beteiligten auf die Stufen „informieren“ und „mitreden“ reduzierte. Leider konnten aufgrund des Zeitdrucks in dieser Arbeitsphase einige der zuvor im kollegialen Diskurs entwickelten kreativen Ansätze nicht weiterverfolgt werden, da die Zeit fehlte, um diese Ansätze vertiefend auszuarbeiten und in das Curriculum zu integrieren. Im Juli 2024 erfolgte die Ersteinreichung des Rahmencurriculums beim Qualitätssicherungsrat (QSR) durch die Leitung der PHDL. Die Information an das Kollegium beschränkte sich in dieser Phase auf die Mitteilung über die fristgerechte Einreichung des Erstentwurfs; weiterführende Inhalte, insbesondere zur Auswahl der Wahl- und Vertiefungsmodule, wurden zunächst zurückgestellt. Ende Oktober 2024 kommunizierte die Hochschulleitung die Auswahl der Wahl- und Vertiefungsmodule per E-Mail. Im unmittelbar anschließenden, von der Leitung einberufenen Treffen zum „Update des Prozesses“ kam es im Kollegium zu Irritationen sowie zu kritischen Rückmeldungen hinsichtlich der getroffenen Auswahl (*Ereignis 6*). Daraufhin wurden Adaptierungen zur Auswahl der Wahl- und Vertiefungsmodule vorgenommen, die durch die Leitungsebene initiiert und umgesetzt wurden; die Kerngruppe wurde darüber informiert. Parallel dazu nahm der zeitliche Druck im weiteren Verlauf erheblich zu, da die finale Einreichung des Curriculums für Anfang Februar 2025 vorgesehen war. In dieser

Phase mussten insbesondere die Modulbeschreibungen erstellt und in den Teams abgestimmt sowie zentrale Textbestandteile wie Präambel und Prüfungsordnung finalisiert werden. Die Kerngruppe wurde von der Leitung mit der Begutachtung der Modulbeschreibungen beauftragt, wodurch sich ihre Rolle zunehmend von einer primär prozessbegleitenden Funktion hin zu einer verstärkt inhaltlichen Mitwirkung an der Curriculumentwicklung verschob. Mit der Fertigstellung der Modulbeschreibungen endete schließlich die formale Zuständigkeit der Kerngruppe für die Prozessbegleitung. Die abschließenden Arbeitsschritte (Meilensteine 7–10) lagen in der Verantwortung des Leitungsteams. Die ursprünglich flankierenden Formate wie systematische Feedbackschleifen, Sounding Boards oder ein studentischer Beirat wurden im Laufe des Prozesses in unterschiedlichem Ausmaß umgesetzt. Es fanden Abstimmungen in Bezug auf formale Aspekte und Abläufe mit der Vizerektorin, der Institutsleitung und der Studienleitung statt. Die Studierendenvertretung war zu den Studientagen eingeladen, somit wurde auf die Einrichtung eines eigenen studentischen Beirats verzichtet, da die Einbindung der Studierenden damit als ausreichend erachtet wurde. Ungeachtet dessen waren die Studierendenvertreter:innen Mitglied in der Curricularkommission. Die Einrichtung von Sounding Boards unterblieb insbesondere aufgrund des zunehmenden Zeitdrucks, wodurch ein zusätzliches reflexives und beratendes Format nicht realisiert werden konnte. Das neue Curriculum startete am 1. Oktober 2025.

4. Die Sicht der Beteiligten

Im Juli 2025 wurde das Kollegium (N = 128) zu einer Online-Evaluierung des Curriculumprozesses eingeladen. Ziel war es, Wahrnehmungen zum Prozess, zur Prozessbegleitung sowie zum Prozessergebnis zu erfassen. 29 Kolleg:innen haben an der Evaluierung teilgenommen, davon haben 17 Kolleg:innen schriftliche Rückmeldungen zu den einzelnen Fragen gegeben. Auf diesen 17 Rückmeldungen basiert die Auswertung, die mittels induktiver qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) erfolgte.

Der Curriculumentwicklungsprozess wurde insgesamt als ambivalent wahrgenommen. Die Rückmeldungen zur Transparenz des Prozessverlaufes zeigen, dass 4 Teilnehmer:innen (23,53 %) die Vorgehensweise im Prozessverlauf als transparent und 8 Teilnehmer:innen (47,06 %) als nicht ausreichend transparent erlebten, wie z. B. TN9: „Es wäre wünschenswert, dass bei den letzten Entscheidungen mehr Transparenz stattgefunden hätte und deren Ergebnisse nicht erst im letzten Augenblick publik gemacht werden. Diesbezüglich wurden wir über die Endentscheidungen zu den Wahl- und Vertiefungsmodulen viel zu lange hingehalten.“

Die wertschätzende Prozessbegleitung wurde von 7 Teilnehmer:innen der Umfrage (41,18 %) mehrfach als zentrales Qualitätsmerkmal des Prozesses benannt. Hervorgehoben wurden insbesondere der wertschätzende Umgang und

die Arbeit auf Augenhöhe. Weiters wurde im Zuge dessen auch mehrmals das Engagement der Kerngruppe und ein Dank an diese ausgesprochen, wie z. B. *„Ich danke diesen vier Frauen, die sich mehr als den für uns sichtbaren Herausforderungen stellten, frei von Konkurrenz handelten und viel dazu beitrugen, dass viele von uns bis zum Schluss am Prozess teilnahmen“* (TN3).

Bezüglich der **Möglichkeiten der Partizipation** gaben 6 Teilnehmer:innen (35,29 %) an, dass diese ausreichend vorhanden gewesen seien, wenngleich Partizipation nicht immer mit tatsächlichem Einfluss auf Entscheidungen einherging, so z. B. TN10: *„Möglichkeiten der Partizipation, wobei nicht immer gut genug darauf eingegangen wurde.“* oder TN7: *„Ja, wenngleich nicht alle teilnehmenden Personen gleich gehört wurden“*. TN15 beschreibt den partizipativen Prozess wie folgt: *„Partizipation war erwünscht und in großem Maß möglich. Interessant und hilfreich war immer der interdisziplinäre Austausch, um besser zu verstehen, wie andere Bereiche arbeiten.“*

Gleichzeitig zeigte sich auch innerhalb der Evaluierungsergebnisse deutlich, dass es, wie in der im Kapitel 3 skizzierten Curriculumentwicklung, im Verlauf des Prozesses zu einschneidenden Ereignissen und Auswirkungen kam, welche von 8 Teilnehmer:innen (47,06 %) besonders häufig thematisiert wurden. Diese betrafen vor allem Zeitdruck, Veränderungen in der Prozessstruktur und erschwerte Rahmenbedingungen. Folgende Stellungnahmen der Kolleg:innen weisen auf diese **Grenzen der Partizipation** hin, wie z. B. TN15: *„Schwierig war für mich, dass manche Abgabetermine/Aufträge zu kurz getaktet waren und neben der Lehre fast undurchführbar.“*; TN7: *„Zum Schluss musste es dann ganz schnell gehen und all das, was die beiden Jahre davor angedacht wurde, war dann kein Thema mehr und alten Verhaltensmustern wurde der Vorzug gegeben – ohne großmächtige Diskussion...“*; TN9: *„Leider liefen die endgültigen Entscheidungen sehr intransparent ab. Vor allem bei den Wahl- und Vertiefungsmodulen“*; TN6: *„Hier und da war nicht ganz klar, wer steuert/entscheidet wann und wie.“*; TN8: *„Die engagierte Begleitung der Kerngruppe wurde oft sichtbar unterminiert“*; *„Am Ende wurden die notwendigen Schritte von den Akteuren (Leitungsteam) nicht mehr kommuniziert und manche Aufträge konnten nicht mehr nachvollzogen werden“* und TN13: *„Eine sehr große Hürde waren die fehlenden Vorgaben vom Ministerium“*.

Zusammenfassend zeichnen die Aussagen der Kolleg:innen den Curriculumprozess als von hohem Engagement und intensiver Zusammenarbeit geprägt. Jedoch führten die für lange Zeit (Wintersemester 2022 bis März 2024) fehlenden Rahmenbedingungen seitens des Ministeriums und der daraus folgende Stillstand des Prozesses, mangelnde Transparenz der endgültigen Entscheidungen vor allem im späteren Prozessverlauf und hoher Zeitdruck für die Fertigstellung des Curriculums zu Grenzen der partizipativen Beteiligung. TN6 schildert dies wie folgt: *„Der Prozess hatte für mich verschiedene Zonen. Ich war erst in den letzten beiden Jahren stärker involviert und hatte die erste freie Phase nicht/kaum miterlebt. Im Herbst*

2023 gab es ja einen seltsamen Stillstand (was soll man da besprechen?). Ab Jänner 2024 musste man innerhalb einer sehr knappen Zeit viele Entscheidungen treffen bzw. Inhalte fixieren. Gerade für tiefergehende Absprachen (im Team, Fachgruppen, interdisziplinär) mit einem kreativeren Klärungspotential blieb der Rahmen oft sehr eng.“ Trotz dieser Herausforderungen wird das finale Prozessergebnis von mehreren Beteiligten als positiv eingeschätzt. Wie einleitend in Kapitel 1 skizziert, wird sich die Qualität desselben erst in der Umsetzung zeigen. Zwei Teilnehmer:innen weisen auch darauf wie folgt hin: „Was fehlt und ob das Curriculum auch zeitlich (wann, was, ...) gut verankert ist, wird sich erst in der Durchführung zeigen“ (TN15). „Das Prozessergebnis war/ist ein Gemeinschaftsakt, der nun erprobt wird. Die kommenden Jahre (ein Durchlauf) werden zeigen, was das neue System bringt und verspricht“ (TN16).

5. Fazit

Wenn Curricula so formuliert sein sollen, dass inhaltliche, methodische und soziale Partizipation seitens der Lernenden zur Selbstverständlichkeit wird (Reitinger, 2024), ist es aus Sicht der Autorinnen unverzichtbar, dass auch der Prozess der Entstehung dieser Curricula partizipativ gestaltet sein muss. Im Rückblick gesehen wäre eine umfassende Auseinandersetzung mit dem Begriff der und dem Verständnis von Partizipation zu Beginn des Prozesses wichtig gewesen, um realistische Vorstellungen von den (Entscheidungs-)Möglichkeiten in einer hierarchisch geprägten Organisation transparent zu machen. So kann sich Partizipation als Grundhaltung etablieren, als umfassender Dialog zwischen den Beteiligten. Dazu braucht es laut Kühn (2013, S. 140) Vertrauen und zuverlässiges und berechenbares Verhalten von Entscheidungsträger:innen und Prozessbegleiter:innen. Diese Voraussetzung war nicht durchgängig gegeben, wie auch die Aussagen einzelner Teilnehmer:innen der Evaluierung zeigen: Entscheidungskriterien blieben teilweise intransparent, bereits verlautbarte Entscheidungen des Leitungsgremiums wurden fallweise wieder geändert (beispielsweise bezüglich ECTS-Verteilung auf einzelne Fachbereiche oder die Auswahl von Wahl- und Vertiefungsmodulen) und die Rolle der Kerngruppe wurde in der letzten Phase des Prozesses unklar (beispielsweise durch die Zuteilung der Aufgabe der Modulbeschreibungsbegutachtung).

Im Verlauf des gesamten Prozesses boten sich unterschiedlichste Möglichkeiten der Partizipation, aber auch die Grenzen der Beteiligung wurden erreicht. Gerade in der Anfangsphase, der Auseinandersetzung mit den Grundlagen (Meilenstein 1–3 und 5) wurde auf höchster Partizipationsstufe („entscheiden“, *Abbildung 1*) miteinander gearbeitet. Wie von verschiedensten Autor:innen (beispielsweise Eggert im Kampe, 2026; Kauffeld, 2019; Vahns, 2023) in Kapitel 1 dargelegt, war diese Phase getragen von einer hohen Arbeitsmotivation und -zufriedenheit der Kolleg:innen, die sich als echte „Beteiligte“ erlebten. In der reflexiven Betrachtung

tung wird offensichtlich, dass diese Phase frei von Zeitdruck, in totaler Freiwilligkeit und sehr ergebnisoffen gestaltet war, was dem partizipativen Prozess aufs Höchste entgegenkam. Sichtbar wurde aber auch, dass die freiwillige Teilnahme, besonders in den Curriculum-Treffs, und die dadurch wechselnde Zusammensetzung der Teilnehmenden Nachteile mit sich brachte: Es kam immer wieder zu Verzögerungen in der Weiterarbeit, da neu dazugekommene Kolleg:innen erst auf den Letztstand der Entwicklungen gebracht werden mussten bzw. teilweise einzelne Arbeitsschritte erneut in Frage gestellt oder sogar rückgängig gemacht wurden. Die Installierung einer Steuergruppe führte zu einer ersten Einschränkung der Partizipation. Im Prozess wurde offensichtlich, dass die Kolleg:innen oftmals in einem hohen Spannungsfeld agieren sollten – auf der einen Seite das Bestreben, das eigene Fach und seinen Stellenwert im Curriculum bestmöglichst zu vertreten oder sogar auszubauen (beispielsweise auch durch die Verortung von Fachinhalten in Wahl- und Vertiefungsmodulen oder durch die „Nachverhandlung“ der ECTS-Verteilung zu den einzelnen Fachbereichen) und auf der anderen Seite das große Ganze des Curriculums im Blick zu haben und möglicherweise Entscheidungen mitzutragen, die auf Kosten des eigenen Faches gingen. Die Installierung einer Steuergruppe als Entscheidungsgremium sollte diesen Druck von den Kolleg:innen nehmen. Die oberste Stufe der Partizipation, „entscheiden“, wanderte in die Verantwortung der Steuergruppe, die Kolleg:innen konnten weiterhin bis Stufe „mitentscheiden“ partizipativ den Prozess gestalten. Die Festlegung einer verbindlichen Zeitleiste für die Fertigstellung des Curriculums durch das Ministerium und die Entscheidung der Leitungsverantwortlichen an der PHDL bezüglich der ECTS-Verteilung auf die einzelnen Fachbereiche prägten den weiteren Prozessverlauf. So wurde ab März 2024 unter enormen Zeitdruck gearbeitet und der Kreis der Beteiligten auf die Fachkoordinator:innen eingeschränkt. Vor diesem Hintergrund ist das Thema Partizipation differenziert zu betrachten: Zwar waren die beteiligten Akteur:innen in Entscheidungsprozesse eingebunden, jedoch nicht als freiwillig Mitwirkende, sondern in ihrer institutionellen Rolle als Vertreter:innen ihrer Fächer. In Anlehnung an Arnstein (1969) stellt sich somit die Frage, inwiefern unter diesen Bedingungen noch von Partizipation im engeren Sinne gesprochen werden kann. Fehlt die Freiwilligkeit, reduziert sich Beteiligung häufig auf eine formale oder institutionell verordnete Praxis. In diesen Fällen wird zwar Beteiligung kommuniziert, den Betroffenen jedoch kein tatsächlicher Einfluss auf tatsächliche Entscheidungsprozesse eingeräumt. Solche Formen der Beteiligung bezeichnet Arnstein (1969, S. 217) als *tokenism*, da sie Partizipation suggeriert ohne reale Machtverschiebungen zu ermöglichen. Auch die Ergebnisse der Evaluierung weisen auf diese Möglichkeiten und Grenzen der Partizipation im Laufe des Curriculumprozesses der PHDL hin. Durch den sich verändernden Prozesscharakter aufgrund der geschilderten erschwerten Rahmenbedingungen (insbesondere des Zeitdrucks) kam es schlussendlich zu einem sinkenden Partizipationsgrad, der

dennoch durch kollegialen Austausch innerhalb der gemeinsamen Curriculum-entwicklung getragen wurde.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Ein Curriculum partizipativ zu erstellen ist möglich und steigert die Wahrscheinlichkeit, dass es auch weitgehend wie bei der Konzeption gedacht umgesetzt wird. Die Grenzen der Partizipation von Anfang an klar aufzuzeigen kann helfen, diese nicht als Einschränkung zu erleben. Auf alle Fälle fördert ein partizipatives Vorgehen die Kommunikation im Kollegium und den Austausch über die Fachgrenzen hinweg, was stärkend und verbindend wirken kann.

Literatur

- Arn, C. (2020). *Agile Hochschuldidaktik* (3. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Arnstein, S.R. (1969). *A ladder of citizen participation*. Journal of the American Institute of Planners, 35(4), 216–224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32, 347–364.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024). Basisdokument – Rahmenvorgaben für die Curricula von Lehramtsstudien gemäß Anlagen, Leitthemen ZLP/LV. Anlage zu § 30a Abs. 1 Z 4 HS-QSG (gem. Hochschulrechtspaket 2024)(14.04.2025). <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40261626/NOR40261626.pdf>
- Burow, O.-A. (2020). *Future Fridays – Warum wir das Schulfach Zukunft brauchen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Eggert im Kampe, J. (2026). *Systemisches Management: Menschenzentrierte Organisationsentwicklung. Mehr Wirkung durch Partizipation, Vertrauen und Inklusion*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Wiesbaden: Springer.
- Gernert, W. (1993). *Jugendhilfe - Einführung in die sozialpädagogische Praxis*. München, Basel: Ernst Reinhard.
- Hart, R.A. (1992). *Children's Participation: From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Center.
- Herlitschka, S. (2018). Eine Frage des Wollens. So nutzen wir die Chancen des digitalen Wandels für Generationen. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich. Band 2* (S. 506–511). Salzburg: bifie.
- Interstate New Teachers Assessment and Support Consortium (1992; 2013) (02.02.2022). <https://learning.ccsso.org/intasc-model-core-teaching-standards-and-learning-progressions-for-teachers>

- Jenert, T. (2016). Von der Curriculum- zur Studienprogrammentwicklung: Argumente für eine Perspektiverweiterung. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 119–132). Heidelberg: Springer.
- Jenert, T. (2024). Curriculumentwicklung als Impuls zur Positionierung der Disziplin: ein institutionentheoretischer Blick. *Erziehungswissenschaft*, 35(69), 43–51.
- Joller-Graf, K. (2021). *Personalisierte Lehre. Diversität aus einer hochschuldidaktischen Perspektive*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4905744>
- Kauffeld, S. (Hrsg.). (2019). *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor* (3. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kelly, A. V. (2009). *The Curriculum. Theory and Practice* (6th edition). sage.
- Kühn, M. (2013). Traumapädagogik und Partizipation. In J. Bausum, L. U. Besser, M. Kühn, L. Ulrich & W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik: Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis*. (3. Aufl., S. 138–147). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kunze, I. (2020). Szenarien für Schulen im Jahr 2040. In M. Figert & I. Kunze (Hrsg.), *Lernen in der Zukunft – Schule im Jahr 2040. Probleme – Konzepte – Konsequenzen. Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt* (S. 167–186). Universität Osnabrück.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Posch, P. (2018). Schulen 2040 – Gesellschaftliche Herausforderungen und die Schule. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich*. Band 2 (S. 486–492). Salzburg: bifie.
- Prenzel, M. (2018). Bildungsperspektiven für 2040. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich*. Band 2 (S. 493–497). Salzburg: bifie.
- Reich, K. (2008). *Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool* (5. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Reitinger, J. (2024). *Curriculare Prinzipien der Lehrerinnenbildung*. Linz: PHDL.
- Schleicher, A. (2019). *WELTKLASSE. Schulen für das 21. Jahrhundert gestalten*. Bielefeld: wbv.
- Salden, P., Fischer, K. & Barnat, M. (2016). Didaktische Studiengangentwicklung: Rahmenkonzept und Praxisbeispiele. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 133–150). Heidelberg: Springer.
- Schratz, M. (2019). Schule im 21. Jahrhundert. In M. Haring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 41–53). Münster, New York: Waxmann.

- Schnieder, A., Braunsteiner, M.-L., Brunner, I., Hansen, C., Schober, B. & Spiel, C. (Hrsg.). (2023). *PädagogInnenbildung. Evaluationen und Analysen*. Heiligenkreuz im Wienerwald: Be + Be.
- Sonnenschein, I. (2020). Curriculumentwicklung. Band 12. In T. Hart & A. Boentert (Hrsg.), *Reihe Werkstattbericht des Wandelwerks* (S. 3–71). FH Münster.
- Thijs, A. & van den Akker, J. (Hrsg.). *Curriculum In Development*. Slo-Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Tippe, A. & Klocker, G. (2021). *Hierarchie und Partizipationsgrad*. Universitätslehrgang PE/OE Schloss Hofen. Skriptum. Eigenverlag.
- Vahns, D. (2023). *Organisation: Ein Lehr- und Managementbuch* (11. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Weinberger, A. (2021). *Absolventinnenbefragung*. Interner Forschungsbericht. PHDL.
- Weinberger, A. (2022). *Evaluierung der Ausbildung Primarstufe durch Absolventinnen*. Evaluierungsbericht. PHDL.
- Wright, M.T., Block, M. & von Unger, H. (2010). Stufenmodell. In M.T. Wright (Hrsg.), *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention* (S. 35–52). Bern: Hans Huber.

Decoupling policy from practice

A comparative analysis of institutional autonomy in Armenian and Finnish higher education

Nazik Harutyunyan, Lilit Sargsyan

Yerevan State University

lilit.sargsyan@ysu.am; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2026-02-08>

SUBMITTED 17 JUN 2026

REVISED 18 JUL 2026

ACCEPTED 18 SEP 2026

PURPOSE: This study investigates the “implementation gap” in higher education governance within transition economies, utilizing a comparative analysis between Armenia and Finland (2024–2026).

METHODOLOGY: Applying a Most Different Systems Design (MDSD), the research utilizes a dual-layer protocol. It contrasts the *de jure* indicators of the EUA Autonomy Scorecard 2025 with a *de facto* analysis of governance charters and alternative reports from the “Academic City” initiative.

FINDINGS: The results confirm a phenomenon of “Mimetic Isomorphism” (DiMaggio & Powell, 1983). While Armenia exhibits anomalously high “Staffing Autonomy” (96.8%), this acts as a reverse causality mechanism, granting broad managerial discretion rather than strengthening academic freedom. Conversely, “Organizational Autonomy” remains critically low (42.8%) due to the increased state influence over the composition of foundation boards.

IMPLICATIONS: The study concludes that implementing European structural models while maintaining existing governance frameworks may result in institutional decoupling. To address this discrepancy, the study considers a transition toward an independent “Nominating Committee” model for leadership selection.

KEYWORDS: institutional autonomy, higher education governance, post-Soviet transition, Bologna process, mimetic isomorphism, policy implementation

1. Introduction

The discourse on higher education governance has shifted from the “state control” model to the “state supervision” paradigm, positioning institutional autonomy as a pivotal variable for academic performance. However, in transition economies (post-Soviet space), this shift often assumes a formal or nominal nature. While the global knowledge economy demands agile, self-governing entities, the actual trajectory in countries like Armenia suggests a resistance to genuine decentralization. The critical tension lies not in the absence of reform laws, but in the

dissonance between *de jure* statutes and *de facto* governance mechanics. According to the International Association of Universities (IAU), institutional autonomy and academic freedom are not merely privileges but “basic and inalienable conditions” for universities to fulfill their societal mission (IAU, 1998).

For post-Soviet countries like Armenia, this transition has been fraught with structural and legislative challenges. Since gaining independence, Armenia has actively sought to integrate into the European Higher Education Area (EHEA) through the Bologna Process. However, despite constitutional guarantees – Article 38 of the Constitution explicitly grants HEIs the right to self-governance (Constitution of the Republic of Armenia, 1995) – the practical realization of autonomy remains contested. The legislative landscape has shifted significantly following the ratification of the 2024 amendments to the Law “On Higher Education and Science” and the operational launch of the “Academic City” (*Akademiakan Qaghaq*) Foundation in 2025. While the “State Program for the Development of Education until 2030” envisions modernization, recent assessments indicate greater centralization of governance functions accompanying infrastructure optimization. Civil society reports argue that the governance structure of the Academic City effectively centralizes administrative control, where spatial consolidation prevails over institutional decentralization. The urgency is underscored by the *Academic Freedom Index 2025*, which flags a stagnation in Armenia’s scores due to continued government involvement in board appointments (Spannagel & Kinzelbach, 2025). Concurrently, the comparative context has evolved: Finland’s higher education system is currently navigating the fiscal constraints imposed by the 2024–2025 government austerity measures, which challenge its historically high financial autonomy (Ministry of Education and Culture Finland, 2025). In this flux, Armenia’s “autonomy paradox” has deepened: while legislation formally declares independence, new centralized infrastructures maintain heavy state leverage.

This study aims to deconstruct this paradox by conducting a comparative analysis of institutional autonomy in Armenia and Finland. Finland is selected as a benchmark due to its consistent top-tier ranking in the *European University Association (EUA) Autonomy Scorecard*, offering a stark contrast to Armenia’s centralized model (Pruvot et al., 2023).

2. Literature Review and Research Framework

2.1 Theoretical Framework

To analyze the implementation gap in the 2024–2026 reform cycle, this study integrates classic organizational theories with modern higher education metrics.

First, Neo-Institutionalism serves as the primary lens for understanding the “Academic City” initiative. We utilize DiMaggio and Powell’s (1983) concept of

“Mimetic Isomorphism” to explain why Armenia adopts the *nomenclature* of European foundations without fully adopting the governance practices associated with these institutional models. This theory is crucial for interpreting why the 2024 legislative changes resulted in increased spatial centralization rather than functional autonomy.

Second, Principal-Agent Theory (Jensen & Meckling, 1976) is reapplied to the context of the EUA Autonomy Scorecard 2025. In high-autonomy systems (Finland), the Board protects the university (Agent) from the State (Principal). Our analysis tests whether the Armenian government’s “Strategic Influence” of foundation boards – a trend solidified in 2025 – constitutes a breach of this fiduciary chain, creating high “agency costs” in the form of non-economic factors.

Finally, Resource Dependence Theory (Pfeffer & Salancik, 1978) provides the framework for the financial analysis. It posits that institutional behavior is dictated by the source of critical resources. This explains the “Stagnation vs. Austerity” divergence observed in Section 4: while Finland adjusts to fiscal contraction, Armenian universities, dependent on the “Asset Monetization” of their properties, are forced to commodify their academic programs to ensure survival.

2.2 The Armenian Context and Research Gap

Scholars studying the post-Soviet space have extensively documented the early challenges of Bologna reforms (Sandoyan, 2020; Atoyan et al., 2021), identifying ‘governmental interventions’ and ‘politicized boards’ as chronic impediments to academic freedom. However, a critical temporal gap exists in the current literature regarding the radical structural overhauls of the 2024–2026 period. The rapid operationalization of the ‘Academic City’ and the Foundation-merger models have outpaced academic publication cycles, resulting in a scarcity of peer-reviewed studies analyzing these specific post-2024 governance architectures. Consequently, current discourse is largely confined to ‘grey literature’ – civil society shadow reports and government strategy papers. This study bridges this gap by shifting the analytical lens from descriptive retrospect (pre-2023) to a real-time assessment of the new ‘Academic City’ paradigm, applying the standardized EUA metrics to these emerging structures for the first time.

2.3 Research Questions and Hypotheses

To address the identified gap, this study poses the following Research Question (RQ₁): *How do the legislative and practical frameworks of Armenia differ from the Finnish model across the four clusters of institutional autonomy?*

Based on the preliminary review of the governance structures – specifically the composition of Boards of Trustees in Armenia versus Governing Boards in Finland – we propose the following hypotheses:

- **H1 (Organizational Centrality):** The low level of *organizational autonomy* in Armenia, driven by the state-dominated composition of governing boards, acts as the primary constraint that negatively impacts all other forms of autonomy (financial, staffing, and academic).
- **H2 (The Funding Trap):** Unlike the Finnish model, where public funding supports autonomy through performance-based indicators (European Commission, 2023), the Armenian model of tuition-dependency combined with state-controlled “free places” creates a leverage mechanism that reduces institutional independence.

3. Materials and Methods

3.1 Research Design and Methodological Approach

To address the complexity of governance reforms in transition economies, this study employs a comparative case study design rooted in the principles of Comparative Education. We utilize a mixed-methods approach, combining qualitative legislative content analysis with quantitative benchmarking. The study adopts a Most Different Systems Design (MDSD) to control for systemic variation. **Sampling Strategy:** To ensure the validity of the comparative analysis, the study employs purposive sampling. The unit of analysis is restricted to the “Foundation-status” public universities in both countries. In Armenia, the sample is strictly defined by the ‘Academic City Master Plan’ (Government Decree, 2024). It encompasses the 8 state universities explicitly designated as consolidation targets within the ‘Arts’, ‘Technology’, and ‘Educational’ clusters. This purposive sampling is essential as these specific institutions – representing ~80 % of total enrollment – are the exclusive subjects of the Foundation-status reforms, unlike regional or intergovernmental universities which operate under different legal regimes. This exclusion of private and intergovernmental institutions is necessary to isolate the specific impact of state policy on public governance reform. To mitigate the risk of *conceptual stretching* – where Western definitions of autonomy may not fit the post-Soviet context – we triangulate the quantitative EUA Scorecard data with qualitative legal analysis, treating Finland not merely as a benchmark, but as a control case for “high-trust” governance versus Armenia’s “low-trust” control mechanisms (Harutyunyan, 2023).

3.2 Instrumentation and Limitations

The study utilizes the European University Association (EUA) Autonomy Scorecard 2025 as the primary comparative instrument. However, we critically acknowledge the limitations of this tool in post-Soviet transition contexts. The EUA Scorecard primarily measures *formal* institutional autonomy (laws and statutes) but fails to influence *informal* governance practices, such as clientelism, shadow state interference, or self-censorship (Helmke & Levitsky, 2004). Therefore, applying this metric to Armenia without adaptation risks producing “false positives” (high legislative scores masking low de facto autonomy). To maintain methodological rigor, the study distinguishes between nominal and functional autonomy. The reported percentages (e.g., 96.8% for Staffing) represent the ‘Nominal De Jure Score’ derived strictly from the EUA Scorecard algorithms based on the legislative framework. These quantitative baselines are not mathematically adjusted but are qualitatively contextualized through the ‘De Facto Gap Analysis’ to demonstrate where formal rights are neutralized by informal practices:

- **Organizational Autonomy:** Measures the capacity to determine academic structures and leadership models. Key indicators include the selection procedure of the executive head and the composition of the governing body (Estermann, 2023).
- **Financial Autonomy:** Evaluates the ability to manage financial resources, including setting tuition fees, accumulating reserves, and borrowing funds (European Commission, 2023).
- **Staffing Autonomy:** Assesses the freedom to recruit academic and administrative staff, determine salaries, and manage dismissals without external interference (Pruvot et al., 2023).
- **Academic Autonomy:** Focuses on the authority to select student intake, define admission criteria, and design curriculum content (Holmén, 2022).

3.3 Data Collection and Legal Sources

Data collection relied on data triangulation across primary legal documents, quantitative indices, and qualitative monitoring reports to ensure validity.

Primary Legislative Framework: The analysis examined the foundational legal acts in both jurisdictions.

- *For Armenia:* We analyzed Article 38 of the Constitution of the Republic of Armenia (1995), the Law on Higher Education and Science (2004), and Government Decree N 975-N (2005) regarding university council formation.
- *For Finland:* The primary source is the Universities Act 558/2009, particularly Section 3, which grants universities independent legal status (Ministry of Education and Culture, Finland, 2009).

Quantitative and Qualitative Data: To ensure temporal relevance, statistical indicators are drawn from the updated EUA Autonomy Scorecard 2025 and the Eurydice Structural Indicators 2025/2026 (European Commission, 2025). Recognizing the latency in international comparative data, these metrics are triangulated with primary national sources: the 2025 Fiscal Execution Reports of the Ministry of Finance of Armenia and the 2026 Strategic Funding Review of the Ministry of Education and Culture of Finland. The assessment of *de facto* autonomy has been updated to incorporate the Corruption Prevention Commission's Integrity Check (2024) and the governance statutes of the newly formed "Academic City" Foundation, replacing outdated monitoring reports.

3.4 Analytical Procedure: A Dual-Layer Protocol

To bridge the gap between policy and practice, the analysis followed a rigorous three-step protocol:

- **Layer 1: De Jure Coding (Formal Analysis).** The charters of the selected Armenian universities and the 2024 Law amendments were coded against the 30 indicators of the EUA Scorecard to generate the "Nominal Autonomy Score."
- **Layer 2: De Facto Verification (Gap Analysis).** To assess the *implementation gap*, the nominal scores were cross-referenced with shadow reports from civil society monitoring bodies (TIAC, Corruption Prevention Commission 2024–2025). Specifically, we analyzed the minutes of Board meetings for the pre-merger universities where archives were open. However, regarding the newly formed 'Academic City' Foundation, direct access to internal Board protocols was restricted due to the institution's closed operational status in the 2024–2025 transition period. Consequently, for this specific entity, the *de facto* verification relies on secondary proxy data: the Corruption Prevention Commission's integrity checks (2024) and TIAC's monitoring reports, rather than direct primary archival analysis.
- **Synthesis.** A discrepancy was recorded whenever a *formal right* existed but was functionally neutralized by *informal constraints* (e.g., the "State Influence" of Board appointments discussed in Section 4.1).

4. Results: A Multidimensional Comparative Analysis of Institutional Autonomy

This section presents the findings of the comparative study utilizing the *Most Different Systems Design* (MDSD) framework. By applying the operational indicators of the *EUA Autonomy Scorecard* to the legislative landscapes of Armenia and Finland, the research identifies systemic divergences that go beyond mere statistical

variances. The results are structured to explicitly address the research gap regarding the “implementation deficit” in post-Soviet higher education reforms.

The analysis demonstrates that while Armenia has formally adopted the nomenclature of the European Higher Education Area (EHEA), the underlying governance logic remains heavily centralized, creating a phenomenon of “legislative isomorphism” – where institutions adopt the external forms of autonomy (Boards, Rectors) without the functional independence required for modernization.

4.1 Organizational Autonomy

Organizational autonomy constitutes the backbone of university independence, defining the capacity of the institution to self-organize and maintain institutional stability under changing policy environments. The comparative legislative mapping reveals the most profound systemic dichotomy in this cluster.

4.1.1 Governance Architecture

The primary indicator of organizational autonomy is the composition of the highest governing body.

In the Finnish model, grounded in the Universities Act 558/2009, the Governing Board is constructed as a buffer against external interference. It operates on a stakeholder model where the internal community (professors, staff, students) holds the majority or parity, and external members are selected by the university to serve the institution’s strategic interests.

In stark contrast, the Armenian model has evolved from the regulation of Decree N 975-N to the statutory rigidity of the 2024 Amendments to the Law on Higher Education. While the reform reduced the inflated board sizes (from 32 down to 9–12 members) to mirror European efficiency, it paradoxically strengthened government influence over governance arrangements. The analysis of the post-2024 governance charters reveals a shift from “numerical dominance” to “strategic influence”. Under the new “Academic City” (*Akademiakan Qaghaq*) framework operationalized in 2025, the governance of merged universities is overseen by a Foundation where the state retains the primary authority for appointing board members. Government representation remains substantial in a more concentrated form: the majority of the Foundation’s supervising board is designated by the government, effectively thereby reducing the role of the university senate in strategic decision-making.

The Principal-Agent Asymmetry: This legislative architecture creates an altered accountability relationship. In the Finnish model the Board functions as an institutional safeguard, protecting the university (Agent) from direct state (Principal) interference. In Armenia, the 50 % government quota effectively collapses the Principal-Agent distinction; the state’s role becomes embedded within the

university's governing structure. This represents not merely an internal mechanism of state presence, but structurally embedded state influence that restricts the Board's ability to fulfill its primary function—ensuring strategic accountability independent of political cycles. As illustrated in Figure 1, this arrangement creates a governance model in which the university's supreme governing body operates in close alignment with the government rather than acting as an independent fiduciary.

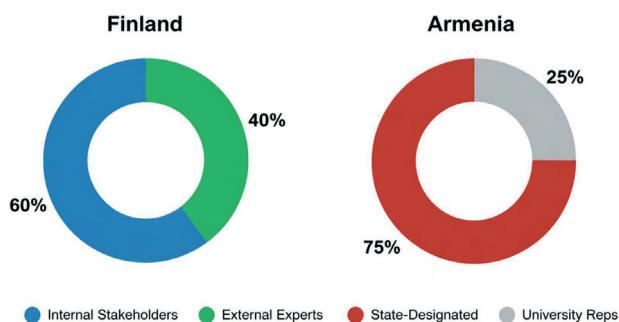


FIG. 1 *Comparative Governance Architecture (2025). The chart contrasts Finland's large, representative stakeholder model with Armenia's new consolidated 'Foundation' structure (reduced to 912 members), illustrating the shift from numerical representation to executive centralization. (Source: Authors' compilation based on 'Academic City' Charter 2025 & Finnish Universities Act 558/2009)*

4.1.2 Leadership Selection

The potential consequence of this structural arrangement is the greater exposure of executive management to external political influences. In Finland, the Rector is selected by the Governing Board through professional, often international, recruitment processes.

In Armenia, while the Rector is formally elected by the Board of Trustees, the state-dominated composition of the Board ensures that the “elected” candidate is almost invariably the government's preferred choice. The analysis indicates that this mechanism results in a strong dependence of executive appointments on the political context, aligning rector selection with national electoral cycles rather than academic meritocracy. Consequently, Armenia's score of 42.8% (Medium Low) in this cluster is not just a statistic; it represents a structural veto that the state holds over the university's strategic direction.

4.2 Financial Autonomy

Financial autonomy is analyzed here not as the sheer volume of funding, but as the *diversification of revenue* and the *freedom of allocation*. The results confirm Hypothesis 2, demonstrating that the Armenian funding model creates a vulnerability that compromises academic integrity.

4.2.1 Public Funding Dynamics: Structural Austerity vs. Asset Monetization

The 2024–2026 fiscal period reveals a critical divergence in how both nations address funding gaps, moving beyond simple “investment vs. subsistence” dichotomies.

- **Finland (The Austerity Turn):** The “Orpo Cabinet” austerity measures have interrupted the decade-long stability of higher education financing. By freezing the university funding index in the 2025 budget, public expenditure has effectively contracted from 1.02 % to 0.94 % of GDP. This “strategic austerity” forces universities to pivot toward private R&D partnerships, shifting the autonomy model from state-guaranteed security to market-dependent competitiveness (Ministry of Finance Finland, 2025).
- **Armenia (funding stagnation):** In contrast, the Armenian higher education system exhibits a stagnation of public investment. Despite the ambitious “Academic City” master plan, the 2025 State Budget allocates only 0.28 % of GDP to higher education – a regression from 2021 levels. Crucially, the financing of new infrastructure is not derived from fiscal expansion but from the “Asset Monetization Model” – the planned sale of existing university real estate in Yerevan’s center. This renders institutional financial autonomy volatile, dependent not on state commitment or performance, but on the fluctuations of the commercial real estate market (Ministry of Finance of Armenia, 2025).

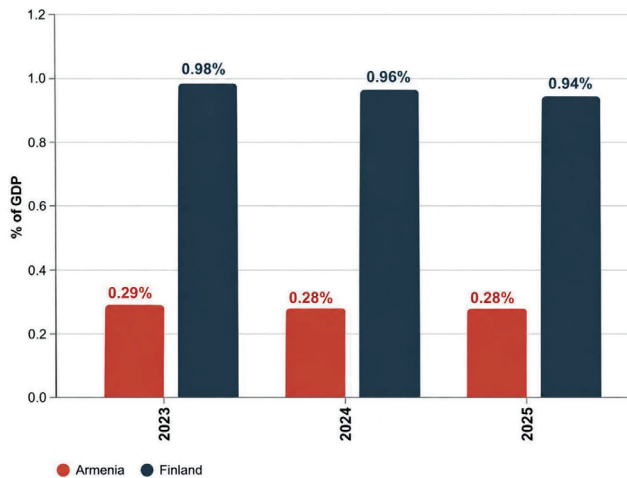


FIG. 2 Comparative Dynamics of Public Expenditure on Higher Education (2021–2025)

The data reveals a divergent negative trend. In Finland, the 2025 fiscal austerity measures (Orpo Cabinet) have reduced public investment in higher education from 1.02 % to 0.94 % of GDP, driven by the freezing of university funding indices. In Armenia, despite the “Academic City” reform agenda, direct public spending

on higher education has stagnated and slightly regressed to 0.28 % of GDP in the 2025 State Budget, confirming that the new infrastructure projects rely on “asset monetization” rather than increased state liability (*Source: Author’s calculation based on Statistics Finland, 2025 & Ministry of Finance of Armenia, 2025 Budget Law*).

4.2.2 Tuition Fees

The most alarming finding of the financial analysis is the dependency on tuition fees in Armenia.

In Finland, education is tuition-free for EU citizens, ensuring that access is determined by talent, not solvency. Students receive direct state support (grants and loans).

In Armenia, only 16.3 % of students receive state funding (free tuition). The remaining ~84 % pay tuition fees, which constitute the primary revenue source for universities. This creates a distinctive “Financial Paradox”:

- To survive financially, Armenian universities must maximize enrollment.
- Maximizing enrollment often requires lowering admission standards and retaining underperforming students.
- Consequently, financial autonomy (the need to generate internal revenues) inadvertently compromises academic quality, as financial capability takes precedence over academic performance metrics.

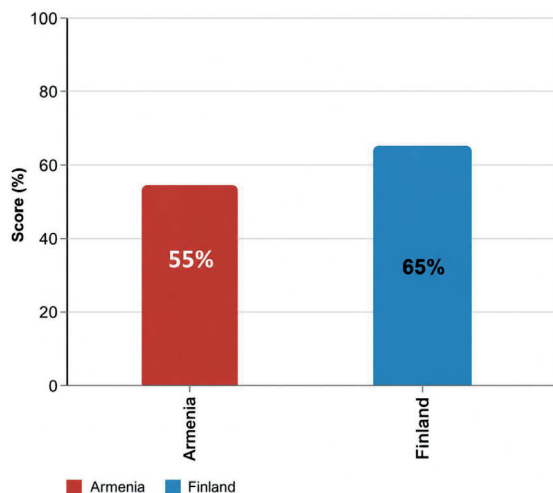


FIG. 3 Comparative Financial Autonomy Scores (EUA Index)

(*Source: Updated based on EUA Autonomy Scorecard 2025 metrics & Harutyunyan, 2023*)

4.3 Staffing Autonomy

This section presents the study's most counter-intuitive finding, addressing the "false positive" paradox in the data. Statistical analysis of the EUA Scorecard places Armenia in the "High" cluster for Staffing Autonomy with a score of 96.8 %, ostensibly outperforming Finland (92 %).

However, a qualitative "deep dive" reveals that this high score is deceptive and illustrates the limitations of purely quantitative benchmarking in transition economies.

4.3.1 The "Civil Servant" Variable

The high score in Armenia is derived from the fact that university staff are not civil servants, and the university has the legal right to hire/fire without Ministry approval. In Finland, a small portion of staff retains civil servant status, which technically lowers the autonomy score due to stricter regulation.

4.3.2 De Facto Control via Management

The divergence in scores exposes a flaw in the quantification of autonomy in transitional democracies. Although the absence of civil servant status for academic staff in Armenia increases its staffing autonomy score to 96.8 %, this reduction of institutional protections for personnel functions as a mechanism of control rather than genuine freedom. Unlike systems with strong tenure protections or robust collective bargaining agreements (such as in Finland), this high degree of institutional autonomy concentrates substantial managerial authority within executive leadership. In environments where executive appointments align with broader political factors, this dynamic can create tension with established models of faculty governance. Thus, the metric measures managerial discretion rather than academic independence, creating an environment of professional precarity that stifles dissent and innovation.

Thus, the study concludes that Staffing Autonomy in Armenia is high *de jure* but compromised *de facto* by the lack of Organizational Autonomy. The absence of tenure systems further exacerbates this, making staff vulnerable to arbitrary dismissal, contrasting with the robust academic unions and tenure tracks in Finland.

4.4 Academic Autonomy

Academic autonomy – the core mission of the university – is where the Armenian system exhibits the most significant deviation from European standards, falling into the "Low" cluster (39.7 %) compared to Finland's "High" cluster (90 %). The research identifies three specific regulatory constraints.

TAB. 1 Matrix of Academic Autonomy Constraints

Regulatory Domain	Finnish Model (Trust-Based)	Armenian Model (Control-Based)	Impact on System
Student Admission	Decentralized: Universities set criteria and intake numbers .	Centralized: State Assessment & Testing Center controls exams and procedures.	Universities cannot select students fitting their specific profile.
Program Design	Flexible: Universities design curricula within broad frameworks.	Rigid: Limited to Ministry-approved list of licensed specialties.	Constrains interdisciplinary innovation and adaptability.
Quality Assurance	Enhancement-led: Focus on self-evaluation and audit.	Compliance-led: Focus on meeting state standards.	Administrative regulations take precedence over academic initiative.

4.4.1 The Centralization of Admissions

The most substantial constraint on academic autonomy in Armenia is the centralized admissions system. Unlike Finland, where universities determine admission criteria based on their specific program requirements, Armenian universities are recipients of students selected by a state agency. This separates the teaching institution from the selection process, severing the link between an applicant’s aptitude and the program’s specific demands.

4.4.2 Licensing

The analysis shows that Armenian universities operate in a “permitted-list” environment. They can only offer programs that are pre-approved and licensed by the Ministry. This contrasts sharply with the Finnish model, where universities can rapidly introduce new degree programs in response to emerging scientific fields without awaiting heavy bureaucratic validation.

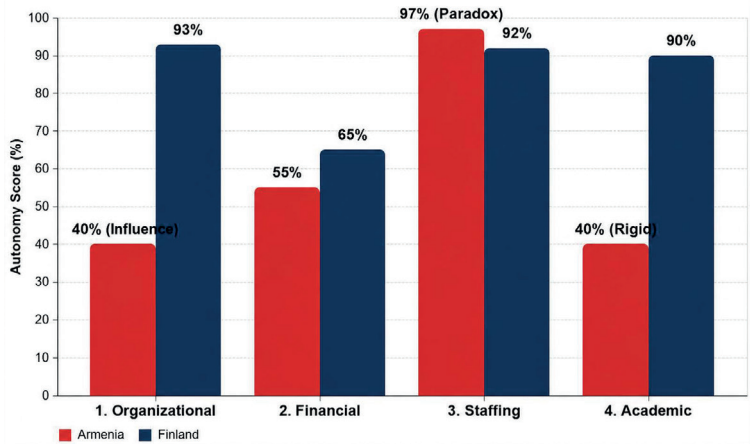


FIG. 4 The “Autonomy Gap” visualized (2025)

The comparative bar chart exposes a structural imbalance across all four dimensions. While Staffing Autonomy in Armenia appears anomalously high (96.8 %) due to deregulation, the critical pillars of Organizational (42.8 %) and Academic (39.7 %) autonomy lag significantly behind the Finnish benchmarks (>90 %). Financial Autonomy occupies a middle ground (55 % vs. Finland's 65 %), creating a deceptive appearance of stability that masks the structural vulnerability associated with high reliance on tuition revenues discussed in Section 4.2. This creates a structural imbalance among autonomy dimensions where hiring freedom exists without the governance and academic freedom to support it (Source: Authors' calculation based on updated EUA 2025 metrics).

4.5 Synthesis of Results: The “Autonomy Gap” Model

Synthesizing the data from all four clusters, this research constructs a model of the “Autonomy Gap” in Armenia. The findings provide empirical evidence that the challenges in the Armenian higher education system are not isolated issues but systemic failures caused by the interconnectedness of the autonomy clusters.

- **Organizational Dominance:** The low organizational autonomy (State-controlled Boards) acts as the independent variable that negatively influences all other clusters.
- **Resource Dependency:** The lack of diverse funding sources (Financial Autonomy) forces universities to prioritize tuition revenue over academic standards.
- **Regulatory Rigidity:** The state's micromanagement of admissions and programs (Academic Autonomy) prevents the system from responding to market needs.

Comparison with Finland validates that genuine autonomy requires a holistic approach. Finland's success is not due to high scores in one area, but the synergy of independent governance, sufficient performance-based funding, and academic trust. Armenia's “mixed” profile – with high staffing scores but low organizational scores – indicates a fractured system that requires not just incremental adjustment, but the “meaningful reforms” suggested by the gap analysis.

5. Discussion

The comparative analysis of the institutional autonomy landscapes in Armenia and Finland reveals a profound systemic dichotomy that extends beyond mere legislative differences. The results of this study not only confirm the proposed hypotheses regarding organizational centrality (H1) and funding traps (H2) but also expose a deeper phenomenon of “mimetic isomorphism” in the Armenian higher education system. This section interprets the findings within the broader context of the European Higher Education Area (EHEA) and discusses the implications of the “autonomy gap”.

5.1 Institutional Decoupling

Interpreted through the lens of Neo-Institutionalism, the organizational deficit in Armenia represents a classic case of “policy-practice decoupling” (Meyer & Rowan, 1977). The findings indicate that the adoption of the board of trustees model was largely driven by mimetic isomorphism – specifically, the need to establish external legitimacy within the European Higher Education Area (EHEA) framework – rather than by internal efficiency considerations. Consequently, the formal governing structure exhibits a degree of decoupling, serving primarily an institutional representation function while core operational practices remain guided by informal governance mechanisms. This explains why the 2024 legislative reforms, despite changing the *composition* of the boards, failed to alter the *logic* of control. This structural alignment reflects an effort to balance compliance with Bologna Process guidelines alongside existing institutional oversight practices. The result is a hybrid system where autonomy is performed in reports but denied in practice. Unlike Finland, where the state acts as a facilitator establishing broad frameworks, in Armenia, the state acts as a micromanager. This confirms the warning by Estermann (2023) that without organizational independence, universities cannot effectively fulfill their societal mission. External political factors surrounding leadership selection in Armenian higher education introduce distinct challenges to maintaining a balance between state oversight and academic independence.

5.2 The Political Economy of Survival vs. Excellence

The juxtaposition of financial models reveals a disturbing trade-off in the Armenian context. While Aghion et al. (2008) argue that financial autonomy drives research quality, our results suggest that in transition economies, financial autonomy without public investment leads to the commodification of education.

The Armenian model represents a “market-driven survivalism”. With state funding at only 0.3 % of GDP, universities are forced to view students primarily as revenue sources. This dependency explains the reluctance to decentralize admissions: centralized exams guarantee a predictable flow of “customers”, whereas institutional admissions would introduce market risks that fragile universities cannot absorb. In contrast, the Finnish model demonstrates that high autonomy is sustainable only when underpinned by robust state funding (1 % of GDP) that follows the student rather than the institution.

5.3 Deconstructing the “Staffing Paradox”

The statistical anomaly where Armenia scores higher than Finland in Staffing Autonomy (96.8 % vs. 92 %) warrants a critical re-evaluation of how autonomy is measured in non-democratic contexts.

In Finland, lower staffing autonomy scores reflect the high level of social protection and civil servant status enjoyed by academics. In Armenia, the “high autonomy” to hire and fire effectively translates into a lack of labor protection for academic staff. Combined with the governance framework (Section 4.1), this operational discretion allows leadership to streamline staffing decisions, bypassing traditional checks like tenure or union representation to align faculty composition.

Reverse Causality Dilemma: This creates a compelling case for reverse causality. The high “Staffing Autonomy” score (96.8 %) is likely not a remnant of negligence, but a deliberate design feature of the political economy. By deregulating academic employment and foregoing formal civil servant protections for university staff, the state significantly expands the scope of managerial discretion for rectors. Thus, in this specific cluster, high institutional autonomy appears to encourage compliance rather than independence, indicating that deregulation in low-trust environments risks being leveraged to limit academic freedom.

6. Conclusions and Recommendations

6.1 Summary of Findings: The Anatomy of Limited Institutional Autonomy

This comparative analysis of the 2024–2026 reform cycle confirms that the modernization of Armenian higher education has resulted in a paradoxical “Institutional Decoupling”. By testing the “Academic City” and Foundation models against the Finnish benchmark, the study substantiates the following structural shifts:

- **Organizational Autonomy (Strategic Government Influence):** Validating *H1*, the analysis reveals that the reduction of Board members (to ~9–12) has not increased efficiency but facilitated “Strategic Government Influence”. The state’s control over the new Foundations is no longer maintained through numerical dominance, but through the direct appointment of the executive majority, creating a structural veto point that neutralizes the nominal autonomy score of 42.8 %.
- **Financial Autonomy (Asset Monetization):** In contrast to Finland’s austerity-driven public funding adjustments, Armenia’s system exhibits a reliance on “Asset Monetization”. The financial sustainability of the new university clusters is predicated on real estate liquidation rather than increased state liability (*H2*), creating volatile market dependencies that prioritize commercial solvency over academic quality.

- **Staffing Autonomy (Reverse Causality):** The study identifies a critical “Reverse Causality” mechanism. The statistically high staffing autonomy score in Armenia (96.8%) reflects not academic freedom, but rather the flexibility of employment agreements under low institutional safeguards. In the absence of tenure, this deregulation empowers politicized management to exert arbitrary control over faculty, contrasting sharply with Finland’s union-protected civil servant model.
- **The Autonomy Gap:** Consequently, Armenia lags significantly behind Finland in the Academic dimension (39.7% vs. 90%). The transition to the “Academic City” model exhibits a manifest form of mimetic isomorphism, where European terminology is implemented alongside persistent executive centralization.

6.2 Policy Recommendations

To bridge the “autonomy gap” and achieve genuine integration into the EHEA, Armenia requires radical structural reforms rather than cosmetic adjustments. Based on the Finnish benchmark, we propose the following policy shifts:

- **Governance Reform (The “Nominating Committee” Model):** Recognizing the political risks of immediate deregulation, we propose a phased transition. Instead of direct appointments by the Prime Minister (which ensures influence) or exclusive internal selection (which risks stagnation), the Law should mandate the creation of an independent Nominating Committee. Composed of international experts, private sector representatives, and academics, this Committee would vet and propose Board candidates, which the Government would then formally confirm. This “buffer mechanism” maintains state oversight while breaking the direct patronage link.
- **Shift in Funding Paradigm (Financial):** The “State Order” system should be abolished in favor of a student-centered funding model. Public funds should be allocated directly to students via merit-based and need-based scholarships, allowing them to “vote with their feet”. This will force universities to compete on quality rather than government quotas.
- **Decentralization of Admissions (Academic):** The state Assessment and Testing Center should transition from an exam-administering body to a quality-monitoring agency. Universities must be granted the right to define their own admission criteria and select students, enabling them to build specialized academic profiles suitable for the new clusters.
- **Tenure Systems (Staffing):** To transform broad management discretion into institutionalized staffing autonomy, a national framework for academic tenure should be introduced. This is essential to protect scholars from political dismissal and to foster the “high-trust” environment observed in the Finnish model.

6.3 Limitations and Future Research Agenda

Limitations & Mitigation

A primary limitation was the restricted access to internal documents for the newly formed “Academic City” Foundation. To mitigate the risk of formalism bias inherent in the EUA Scorecard, the study triangulated official data with secondary proxy data from civil society monitoring reports (TIAC, Corruption Prevention Commission), providing a validated *de facto* assessment.

Future Research

Future scholarship should move beyond binary comparisons. A critical avenue is to test the “Asset Monetization Hypothesis”: Does the shift to Foundation status in post-Soviet states (e.g., Georgia’s 2024 reforms vs. Armenia’s Academic City) lead to genuine financial diversification or merely replace state subsidies with volatile real estate revenue? Additionally, longitudinal studies are needed to measure the impact of the proposed “Nominating Committee” model on research output over a 5-year cycle.

References

- Aghion, P., Dewatripont, M., Hoxby, C., Mas-Colell, A., & Sapir, A. (2008). *Higher aspirations: An agenda for reforming European universities* (Bruegel Blueprint Series, Vol. 5). Bruegel.
- Atoyan, K., Babajanyan, A., & Atoyan, V. (2021). The modern challenges of higher education institutions in Armenia. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 22(4), 26–31.
- Constitution of the Republic of Armenia. (1995, as amended). Article 38.
- Corruption Prevention Commission (2024–2025). <https://www.anticorruption.am/>
- DiMaggio, P.J., & Powell, W.W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160.
- Estermann, T. (2023, April). The role of university autonomy in higher education. University of Edinburgh Global. (Retrieved from official university repository)
- European Commission. (2023). *National education systems: Finland – Higher education funding*. Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/finland/funding-education>
- European Commission. (2024). *National education systems: Finland - Organisation and governance*. Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/finland/organisation-and-governance>
- European Commission. (2025). *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2025*. Eurydice.

- Government of the Republic of Armenia. (2005). *Decree N 975-N on approval of the procedure for forming the council of the state higher educational institution of the Republic of Armenia*.
- Government of the Republic of Armenia. (2024). *Law on Amendments to the Law on Higher Education and Science*. Yerevan.
- Harutyunyan, K. (2023). *Assessing autonomy in Armenia's higher education system: An analysis based on the EUA Autonomy Scorecard* [Unpublished manuscript]. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/375605457>
- Helmke, G., & Levitsky, S. (2004). Informal institutions and comparative politics: A research agenda. *Perspectives on Politics*, 2(4), 725–740.
- Holmén, J. (2022). The autonomy of higher education in Finland and Sweden: Global management trends meet national political culture and governance models. *Comparative Education*, 58(2), 147–163. <https://doi.org/10.1080/03050068.2021.2018826>
- Human Rights Defender of the Republic of Armenia. (2019). *The Human Rights Defender presented his position on the RA Draft Law "On Higher Education and Science"*. https://ombuds.am/en_us/site/ViewNews/1416
- International Association of Universities. (1998). *Academic freedom, university autonomy and social responsibility* (Policy Statement).
- Jensen, M. C., & Meckling, W. H. (1976). Theory of the firm: Managerial behavior, agency costs and ownership structure. *Journal of Financial Economics*, 3(4), 305–360.
- Law on Higher Education and Science of the Republic of Armenia. (2004). Article 3. <https://www.arlis.am/hy/acts/214346>
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363. <https://doi.org/10.1086/226550>
- Ministry of Education and Culture, Finland. (2009). *Universities Act 558/2009*.
- Ministry of Education and Culture, Finland. (2025). *Vision for Higher Education and Research in 2030: Mid-term financial assessment*. Helsinki.
- Ministry of Finance of the Republic of Armenia. (2025). *Medium-Term Expenditure Framework (MTEF) 2025–2027*. Yerevan.
- Pfeffer, J., & Salancik, G. R. (1978). *The external control of organizations: A resource dependence perspective*. Harper & Row.
- Pruvot, E. B., Estermann, T., & Popkhadze, N. (2023). *University autonomy in Europe IV: The scorecard 2023* (Updated with 2025 Dataset). European University Association. <https://www.eua.eu/publications/reports/university-autonomy-in-europe-iv-the-scorecard-2023.html>
- Sandoyan, M. (2020). Does Armenian higher education system enjoy academic and institutional autonomy required by the Bologna Process? *Journal of Tourism, Sports and Recreation*, 2(1).

-
- Spannagel, J., & Kinzelbach, K. (2025). *Academic Freedom Index Update 2025*. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Statistics Finland. (2025). *General government expenditure by function, education*.
- TIAC (Transparency International Anti-Corruption Center). (2025). <https://transparency.am/>

Mathematische Problembearbeitungsprozesse mit haptischen und digitalen Lernmedien im Vergleich

Anna Kinzl, Beatrix Hauer

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
beatrix.hauer@ph-linz.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2026-02-09>

EINGEREICHT 20 JAN 2026

ÜBERARBEITET 02 JUL 2026

ANGENOMMEN 16 JUL 2026

Das Problemlösen ist ein zentrales Ziel des Mathematikunterrichts und als prozessbezogene Komponente in allen Themenbereichen relevant. Es ist sowohl im neuen österreichischen Lehrplan als auch in internationalen Vergleichsstudien wie PISA fest verankert. Die im vorliegenden Artikel präsentierte Studie untersucht Unterschiede zwischen haptischen und digitalen Lernsettings in der mathematischen Problembearbeitung von Lernenden der 7. Schulstufe. Dabei wird auf die Aspekte Art und Anzahl der Phasen des Problemlösens, Linearität, Hilfestellungen, Hürden und Problemlösestrategien, die sogenannten Heurismen, eingegangen. Die mittels Videografie dokumentierten Problembearbeitungsprozesse wurden qualitativ analysiert. Die Ergebnisse der qualitativen Studie zeigen, dass Problembearbeitungsprozesse in ihrer Anzahl und Reihenfolge der Phasen unabhängig vom haptischen oder digitalen Setting stark variieren. Außerdem verlaufen drei Viertel der Prozesse nicht linear, was vor allem auf das Anbieten von Hilfestellungen zurückzuführen ist. Die Hilfestellungen werden im digitalen Setting öfter genutzt und führen zu häufigeren Verifikationsphasen, die für den Problemlöseerfolg essenziell sind. Beim Einsatz von Heurismen zeigen sich folgende Unterschiede: Im haptischen Setting werden insgesamt mehr Heurismen verwendet. Die Strategien Messen und Transformationsprinzip sind charakteristisch für dieses Setting. Diese Ergebnisse zeigen, dass sich neben dem digitalen Setting auch das haptische Setting gut eignet, um Probleme zu bearbeiten. Aufbauend auf einer Masterarbeit fasst dieser Artikel die wichtigsten Ergebnisse der im Rahmen der Studie erzielten Erkenntnisse zusammen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Problemlösekompetenz, Problemlöseprozesse, haptische und digitale Lernmedien

1. Einleitung und Fragestellung

In der aktuellen Forschung herrscht sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene weitgehende Einigkeit darüber, dass der Erwerb grundlegender Problemlösefähigkeiten für Lernende von großer Bedeutung ist (Rott, Bruder, Heinrich, Bauer, 2023, S. 315). Auch österreichische Lehrpläne der Primar- und Sekundarstufe betonen die Notwendigkeit, dass Lernende Problemlösestrategien,

sogenannte Heurismen, entwickeln, um inner- und außermathematische Probleme erfolgreich bearbeiten zu können (Pädagogik-Paket, 2026). Die internationale Vergleichsstudie PISA stellt ebenfalls das Problemlösen in den Vordergrund und betrachtet es als zentrale Kompetenz für die gesellschaftliche Teilhabe im 21. Jahrhundert (Kipman, 2020, S. 10–11; Stiller, Krichel & Schwarz, 2021, S. 179).

Die Literatur zeigt zudem Konsens darüber, dass Differenzierung während des Problemlöseprozesses notwendig ist, und liefert zahlreiche praktische Ansätze für deren Umsetzung (Bruder & Collet, 2011, S. 13; Holzäpfel, Lacher, Leuders & Rott, 2018, S. 65–67).

Der vorliegende Artikel greift Ergebnisse, die in einer Masterarbeit zum Thema „Differenzierte mathematische Problembearbeitungsprozesse in der 7. Schulstufe – Ein Vergleich von haptischen und digitalen Lernmedien“ erarbeitet wurden, auf und präsentiert ausgewählte zentrale Erkenntnisse. Ziel ist es, die Potenziale digitaler und haptischer Medien im Geometrieunterricht zu vergleichen und aufzuzeigen, wie der Medientyp den Problembearbeitungsprozess beeinflussen kann. Beide Medientypen besitzen wertvolle Stärken: Digitale Werkzeuge wie GeoGebra fördern interaktives Erkunden und die Entwicklung heuristischer Strategien (Jacinto & Carreira, 2023, S. 105; Reinhold, Walter & Weigand, 2023, S. 524; Tamam & Dasari, 2021, S. 5), während haptische Materialien abstrakte mathematische Konzepte greifbar machen und daher im Geometrieunterricht besonders gewinnbringend sind (Cabrera & Colosi, 2010, S. 36; Crandall & Karadoğan, 2021, S. 1; Vollrath & Roth, 2012, S. 145–155).

Ausgangspunkt ist die folgende Forschungsfrage: „Wie unterscheiden sich die mathematischen Problembearbeitungsprozesse von Lernenden in der 7. Schulstufe bei der Nutzung von haptischen im Vergleich zu digitalen Lernmaterialien?“ Im Fokus der Analyse stehen dabei mehrere Aspekte: die Anzahl und Art der durchlaufenen Phasen, die Linearität des Bearbeitungsprozesses, der Umgang mit Hilfestellungen, das Auftreten von Hürden sowie der Einsatz von Heurismen im Problembearbeitungsprozess. Ziel ist es, diese Merkmale systematisch zu untersuchen und das digitale dem haptischen Setting kontrastiv gegenüberzustellen.

Zu Beginn dieses Artikels werden theoretische Grundlagen zum Problemlösen erläutert. Der Fokus liegt dann auf der empirischen Untersuchung. Dazu wird zuerst die untersuchte Problemstellung erklärt, anschließend werden die Ergebnisse in Bezug auf die unterschiedlichen Aspekte präsentiert.

2. Theoretische Grundlagen

Dieses Kapitel erläutert die theoretischen Grundlagen des Problemlösens im mathematischen Kontext. Zunächst werden die Begriffe Problem und Problemlösekompetenz definiert sowie zentrale Einflussfaktoren auf das Problemlösen dargestellt. Anschließend wird mit dem Modell von Rott (2014) die Struktur eines

Problembearbeitungsprozesses beschrieben, um typische Phasen und deren Bedeutung nachvollziehbar zu machen.

2.1 Definition Problem

Ein Problem liegt vor, wenn ein Ziel erreicht werden soll, der Lösungsweg jedoch unbekannt ist. Gegeben ist also ein Ausgangszustand, der in einen gewünschten Zielzustand übergeführt werden soll. Zwischen den beiden Zuständen gibt es jedoch eine Barriere (Hussy, 1984, S. 114). Um diese Barriere zu überwinden, sind kreative Verknüpfungen vorhandenen Wissens, aktives Denken und das Ausprobieren verschiedener Strategien erforderlich (BIFIE, 2013, S. 8; Büchter & Leuders, 2020, S. 28). In der Mathematikdidaktik wird der Begriff des Problems streng von einer (Routine-)Aufgabe abgegrenzt. Ein Problem erfordert die Neukombination von Wissen, um die Barriere zu überwinden. Es fordert somit produktives Arbeiten. Eine Aufgabe hingegen lässt sich mithilfe bereits bekannter Verfahren lösen und ist daher durch ein eher reproduktives Handeln gekennzeichnet (BIFIE, 2013, S. 5; Schoenfeld, 1983, S. 41). Ob eine Anforderung als Problemlöseaufgabe oder eine Routineaufgabe wahrgenommen wird, ist sehr individuell und hängt vom Vorwissen der Lernenden ab (Holzäpfel et al., 2018, S. 87).

2.2 Problemlösekompetenz

Problemlösekompetenz ist ein zentraler Bestandteil des allgemeinen Kompetenzbegriffs. So definiert Weinert (2001, S. 27) die Kompetenz als erlernbare Fähigkeit, die es Individuen ermöglicht, erfolgreich Probleme zu lösen.

Problemlösekompetenz umfasst drei zentrale Aspekte: die individuelle Fähigkeit, Problemstellungen zu verstehen, deren Lösung nicht unmittelbar ersichtlich ist; die Fähigkeit, trotz auftretender Hindernisse eine Lösung zu finden, wobei vorhandenes Wissen neu geordnet oder ergänzt werden muss; und die Motivation, sich aktiv mit der Aufgabe auseinanderzusetzen, eigene Ideen einzubringen und Ausdauer zu zeigen (OECD, 2013, S. 122–123).

Schoenfeld (1985, S. 7) nennt die vier Bereiche Ressourcen, Heuristiken, Kontrolle und Beliefs als entscheidende Komponenten erfolgreichen Problemlösens. Ressourcen, insbesondere das verfügbare mathematische Wissen in Form von Fakten, Verfahren und Fertigkeiten, sind entscheidend für die Problemlösekompetenz, da sie den Zugang zu Lösungen ermöglichen, den Schwierigkeitsgrad beeinflussen und gleichzeitig die Fähigkeit erfordern, neues Wissen zu erwerben oder vorhandenes Wissen neu zu organisieren (Holzäpfel et al., 2018, S. 87; Schoenfeld, 1985, S. 17). Problemlösestrategien, sogenannte Heuristiken, sind flexible, kognitive Strategien, Methoden oder Werkzeuge, die das Verstehen und Lösen von Problemen unterstützen, ohne einen sicheren Lösungsweg vorzugeben (Pólya, 1945; Schoenfeld,

1985). Der gezielte Einsatz von Heurismen ist lehr- und lernbar und verbessert die Problemlösekompetenz, insbesondere wenn Strategien bewusst angewendet und reflektiert werden. Erfolgreiche Problemlöser:innen wählen effektive Heurismen effizient und autonom, das bedeutet, dass sie geeignete Strategien selbstständig erkennen, zielgerichtet einsetzen und flexibel an die Anforderungen der jeweiligen Problemsituation anpassen, während weniger erfahrene Lernende oft Schwierigkeiten haben, die passende Strategie für neue oder ungewohnte Probleme zu identifizieren (Chi, 2006, S. 24; Holzäpfel et al., 2018, S. 152; Rott, 2012, S. 3–4).

Unter Kontrolle, auch bekannt unter Selbstregulation oder Steuerung, versteht man die Fähigkeit, den eigenen Denkprozess zu planen und zu steuern, etwa sich zu fragen: „Bin ich noch auf dem richtigen Weg?“ (Schoenfeld, 1985, S. 27). Die Kontrolle ist ein wichtiger Erfolgsfaktor beim Problemlösen. Die Hauptkomponenten für den Erfolg sind regelmäßige Monitoring- und Beurteilungsvorgänge (Schoenfeld, 1985, S. 33). Als vierte Komponente werden die Beliefs und Einstellungen genannt. Einstellungen umfassen Motivation, Haltungen (attitudes) und Überzeugungen (beliefs) und beeinflussen das mathematische Handeln indirekt. Eine typische Überzeugung gegenüber der Mathematik ist: „Ein Problem hat immer eine Lösung.“ Hier wird die Mathematik als ein starres Regelsystem mit eindeutigen Lösungen wahrgenommen, was das Problemlösen erschweren kann (Schoenfeld, 1992, S. 358–360). Lehrende können die Einstellungen der Lernenden gezielt beeinflussen, indem Problemlösen thematisiert und Durchhaltevermögen unterstützt wird sowie kreative Lösungswege gefördert werden (Rott, 2020, S. 918–920).

2.3 Struktur eines Problembearbeitungsprozesses

Für das Darstellen eines Problembearbeitungsprozesses hat Rott (2014) ein deskriptives Modell entwickelt, das es ermöglicht, Problembearbeitungsprozesse individuell abzubilden. Das Modell umfasst fünf Phasen: Die Analysephase ist ein strukturierter Versuch, das gegebene Problem zu verstehen. Dies kann durch Umformulieren oder Vereinfachen gelingen. Die Explorationsphase ist, im Gegensatz zur Analysephase, ein eher unstrukturiertes Erkunden des Problems. Hier werden häufig heuristische Strategien angewandt und neue Ideen ausprobiert. Die Planungs- und Implementierungsphase werden oft gemeinsam betrachtet, die Planung umfasst dabei das (oft implizite) Ausdenken eines Lösungsplans und die Implementierung beschreibt dessen Umsetzung, wobei Ausnahmen möglich sind. Die Verifikation ist die abschließende Überprüfung der Lösung und die Reflexion über den gesamten Problembearbeitungsprozess. Rott (2014) misst dieser Phase eine große Bedeutung für den Erfolg bei.

3.1 Untersuchungsdesign

Im Folgenden wird das Untersuchungsdesign beschrieben. Dazu wird auf die Stichprobe und das Sampling, auf das Erhebungsinstrument und die Datenauswertung eingegangen.

3.1.1 Stichprobe und Sampling

Um die mathematischen Problembearbeitungsprozesse von Lernenden der 7. Schulstufe zu untersuchen, wurden Schüler:innen aus zwei Klassen einer Mittelschule in Oberösterreich in haptisch und digital agierende Vergleichsgruppen eingeteilt. Die Auswahl der Klassen erfolgte im Sinne einer Gelegenheitsstichprobe, da die untersuchten Klassen von der Verfasserin selbst unterrichtet wurden. Innerhalb der Klasse wurden die Lernenden zunächst in Zweiergruppen sowie eine Dreiergruppe pro Klasse eingeteilt. Anschließend erfolgte die willkürliche Zuteilung der Kleingruppen zu einem haptischen oder digitalen Setting, sodass beide Bedingungen in vergleichbarer Anzahl vertreten waren. Der Samplebeschreibung in Tabelle 1 ist die Anzahl der Gruppen und Schüler:innen zu entnehmen.

Haptisch agierende Gruppe	Digital agierende Gruppe
4 Gruppen (8 Schüler:innen)	5 Gruppen (11 Schüler:innen)
4 Gruppen (8 Schüler:innen)	3 Gruppen (7 Schüler:innen)

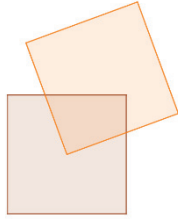
TAB. 1 Samplebeschreibung des Untersuchungsdesigns (Kinzl, 2025, S. 47)

3.1.2 Durchführungsbeschreibung

Die Durchführung fand jeweils in einem separaten Raum statt, um möglichst Ablenkungen und Störungen zu vermeiden. Dazu wurde eine einzige vorgegebene Problemstellung mit Hilfe von haptischen bzw. digitalen Hilfsmitteln von den Schüler:innen bearbeitet. Während der Bearbeitung war die Lehrkraft als beobachtende Person anwesend, um die Technik zu kontrollieren und Beobachtungsnotizen zu machen. Pro Gruppe standen ungefähr 30 Minuten zur Verfügung. Um ein kommunikatives Setting zu kreieren, wurde jeweils nur ein haptisches Materialpaket beziehungsweise ein Tablet pro Gruppe zur Verfügung gestellt.

3.1.3 Erhebungsinstrument und Problemstellung

Die Problemlöseprozesse wurden mittels eines geometrischen Problems erhoben, das bereits mehrfach untersucht wurde (Rott, 2014, S.144264; Schoenfeld, 1985, S. 77). In Tabelle 2 ist die Problemstellung gegeben, die auch den Lernenden vorgelegt wurde.

Das drehende Quadrat	
<p>Gegeben sind zwei flächengleiche Quadrate. Dabei sind die beiden Quadrate so übereinander geschoben, dass der Eckpunkt des orangen Quadrats mit dem Mittelpunkt des roten Quadrats übereinstimmt. Untersuche die Größe der Fläche, die von beiden Quadraten überdeckt wird.</p> <p>Begründe deine Entdeckungen!</p>	

TAB. 2 Problemstellung (nach Rott, 2014a, S. 264)

Zusätzlich bekamen die Teilnehmenden ein Dokumentationsblatt, wo sie ihre Erkenntnisse sammeln konnten. Dies ist in Abbildung 2 ersichtlich.

<p>Hier kannst du Notizen machen:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Hier kannst du Skizzen machen:</p> <div style="text-align: center;">  </div>
--	---

ABB. 2 Dokumentationsblatt (Kinzl, 2025, S. 45)

Für das Lösen der Problemstellung sind folgende zwei Erkenntnisse notwendig: Die erste wichtige Erkenntnis ist, dass der überlappende Flächeninhalt ein Viertel des roten beziehungsweise orangen Quadrats ist. Diese Erkenntnis kann durch das Betrachten von Spezialfällen in Kombination mit dem systematischen Ausprobieren und Zerlegen, wie in Abbildung 3 dargestellt, erlangt werden.

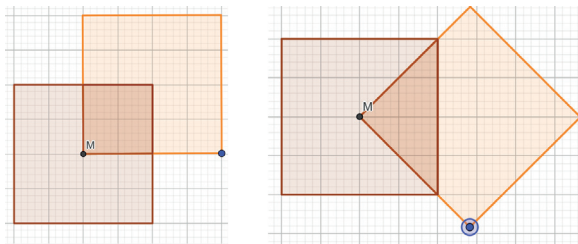
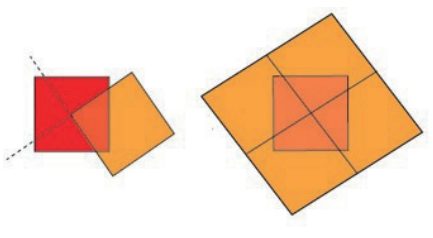
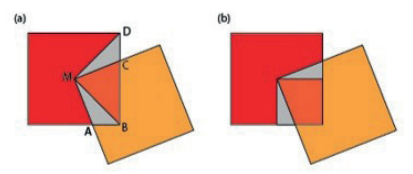


ABB. 3 Spezialfälle (Kinzl, 2025, S. 54)

Die zweite wichtige Erkenntnis ist, dass der überlappende Flächeninhalt immer gleich groß ist, unabhängig von der Lage des orangen Quadrats. Mathematisch kann dies über kongruente Vierecke oder über kongruente Dreiecke begründet werden. Eine Veranschaulichung dieser Begründungen ist in Tabelle 3 dargestellt.

Begründung über kongruente Vierecke	Begründung über kongruente Dreiecke
	

TAB. 3 Begründungen (nach Rott, 2013, S. 139)

Die Problemstellung wird in ein haptisches und ein digitales Setting eingebettet. Im haptischen Setting arbeiten die Lernenden mit einem roten und einem orangen Quadrat aus Papier. Zusätzlich bekommen die Lernenden in beiden Settings drei Hilfestellungen. So wird ein differenziertes Lernsetting angeboten. Im haptischen Setting liegen drei Briefumschläge mit Hilfestellungen bereit, die selbständig genutzt werden können: In Hilfestellung 1 wird der Mittelpunkt des roten Quadrats eingezeichnet, in Hilfestellung 2 wird der orange Eckpunkt auf dem roten Mittelpunkt fixiert und in Hilfestellung 3 werden Diagonalen sowie ein zusätzliches Raster eingezeichnet. Eine Veranschaulichung der haptischen Materialien ist in Abbildung 4 zu sehen. Links befindet sich das Ausgangsmaterial und dann von links nach rechts Hilfestellung 1 bis 3.

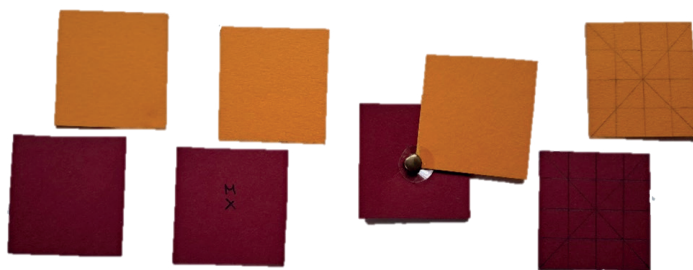


ABB. 4 Haptisches Material (Kinzl, 2025, S. 51)

Im digitalen Setting wird das Problem in einem GeoGebra-Applet dargestellt, das dieselbe Konstellation der Quadrate abbildet. Auch hier stehen dieselben Hilfestellungen zur Verfügung, die über Kontrollkästchen eingeblendet werden können. Mit der ersten Hilfestellung wird der Mittelpunkt eingeblendet, dann wird

der Eckpunkt des orangenen Quadrats am Mittelpunkt des roten Quadrats fixiert und am Ende wird ein Raster eingeblendet. Eine Veranschaulichung ist in Abbildung 5 zu sehen.

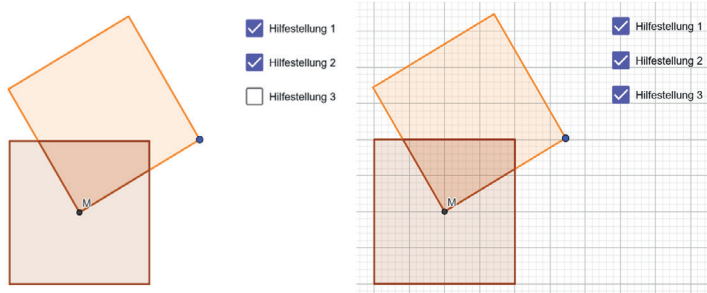


ABB. 5 Digitales Material (Kinzl, 2025, S. 53)

3.1.4 Datenauswertung

Die Datenauswertung erfolgte anhand des Protokollanalyseverfahrens nach Schoenfeld. Dazu wurde der gesamte Problembearbeitungsprozess videografiert, transkribiert (hierbei wurde die Sprache der Lernenden nicht geglättet) und dann in Episoden unterteilt (Schoenfeld, 1985, Kapitel 9). Die Kodierung erfolgt zunächst deduktiv anhand der Episoden Lesen, Analyse, Exploration, Planung, Implementierung, Verifikation, Abschweifung, Schreiben, Organisation und Übergänge (Rott, 2013). Eine genaue Beschreibung der Episoden ist im Kodierhandbuch von Rott (2014, A6–A23) bzw. in der Masterarbeit Kinzl (2025, S. 56–58) nachzulesen. In einem zweiten Analyseverlauf werden die Problembearbeitungsprozesse induktiv ausgewertet, um die Kodierung zu überprüfen und zu präzisieren. Zusätzlich wird die Episode *Hinweis nehmen* eingeführt, welche die Entscheidung zur Nutzung sowie die tatsächliche Verwendung von Hilfestellungen umfasst (Kinzl, 2025, S. 57). Die Phasen wurden nur dann einer Gruppe gemeinsam zugeordnet, wenn sich beide Personen tatsächlich in derselben Phase befanden. Andernfalls erfolgte die Kodierung personenbezogen, sodass die Phasen für jede Person getrennt erfasst wurden.

Zusätzlich wurde, neben der Erstellung der Protokolle, anhand der Episodeneinteilung deduktiv untersucht, welche Heuristiken zum Einsatz kamen. Dazu wurden die von Rott (2013, S. 322–328) untersuchten Heuristiken herangezogen. Diese sind: Informative Figur, Hilfselemente, Messen, Spezialfall, Zerlegungsprinzip, Rückführungsprinzip, Transformationsprinzip, Symmetrieprinzip, Ähnliche Aufgabe. Die Verwendung der Hilfestellungen sowie die Hürden im Prozessverlauf wurden exploratorisch und induktiv untersucht. Dazu wurde für jede Zweiergruppe neben einem Transkriptionsprotokoll auch ein Protokoll über die Anzahl der in Anspruch genommenen Hilfestellungen sowie den Heuristikeinsatz geführt.

Außerdem wurden die Problembearbeitungsprozesse bewertet. Ein Prozess gilt als erfolgreich, wenn die Lernenden erfasst haben, dass der Flächeninhalt immer ein Viertel ist und zusätzlich eine Begründung über kongruente Dreiecke oder Vierecke abgegeben haben (Kinzl, 2025, S. 56).

3.2 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse anhand der Kategorien Art und Anzahl der Phasen, Linearität, Verwendung der Hilfestellungen, Hürden im Prozessverlauf sowie der Heuristikeinsatz präsentiert. Exemplarisch werden zu Beginn des Kapitels beide Begründungsformate, also jene über das kongruente Viereck und Dreieck, präsentiert. So hat eine Gruppe eine Skizze, die in Abbildung 6 zu sehen ist, angefertigt und folgende Begründungen über kongruente Dreiecke hinzugefügt:

„Doch, es geht. Weil wenn du hier dieses Dreieck abschneidest (...) und hier dranhängst, dann entsteht ein Viertel, wie wir es gewöhnt sind.“ (Kinzl, 2025, Di_16).

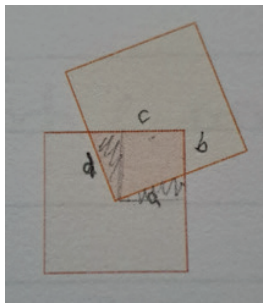


ABB. 6 Begründungen über kongruente Dreiecke (Kinzl, 2025, S. 71)

Begründungen über kongruente Vierecke sind in folgenden zwei Lernendenaussagen zu finden.

07_P1: „Das ist ein rechter Winkel, also sind es 25 %. [da 90° ein Viertel von 360° sind]“ (Kinzl, 2025, Ha_07)

16_03: „Aber es hat ja immer 90° . Also muss es ein Viertel sein.“ (Kinzl, 2025, Di_16)

3.2.1 Art und Anzahl der Phasen (Kinzl, 2025, S. 59–64)

Die Prozesse zeigen sich insgesamt als stark individuell: Zwar beginnen alle Bearbeitungsprozesse mit dem Lesen der Aufgabenstellung und die meisten (14 von 16) enden mit der Verifikation oder mit dem Schreiben. Die Reihenfolge der Phasen variiert allerdings stark. Die Analysephase tritt häufig nach dem Lesen oder nach dem Öffnen eines Hinweises auf. Die Exploration kommt sehr oft nach der Analyse-

phase. Sie tritt deutlich öfter im digitalen Setting auf (insgesamt 32 Phasen) als im haptischen (insgesamt 17 Phasen). Die Phasen der Planung und Implementierung finden sich vor allem im haptischen Setting und stehen häufig in Verbindung mit der Heuristik des Messens. Außerdem tritt in über der Hälfte der Gruppen (9 von 16) mindestens eine Verifikationsphase auf. Insbesondere die digital agierenden Gruppen nutzen Verifikationsphasen häufiger, oft am Ende des Prozesses.

Folgende zwei Problembearbeitungsprozesse sollen zeigen, wie individuell die Problembearbeitungsprozesse ablaufen. In Abbildung 7 zeigt sich ein Prozess mit nur wenigen, dafür länger dauernden Phasen, wie etwa der Schreibphase (Phase 4). In Abbildung 8 gibt es mehrere, dafür deutlich kurze Phasen.

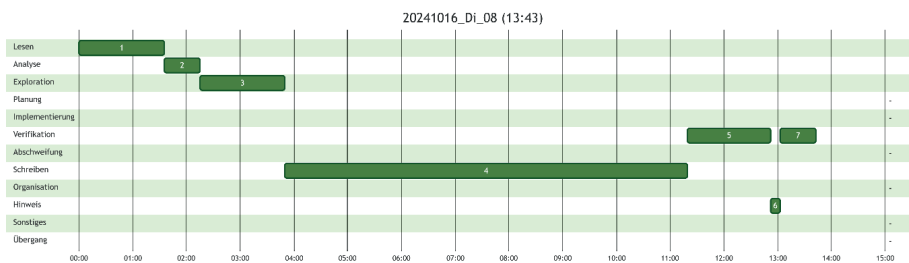


ABB. 7 Geringe Phasenanzahl (Di_08) (Kinzl, 2025, S. 60)

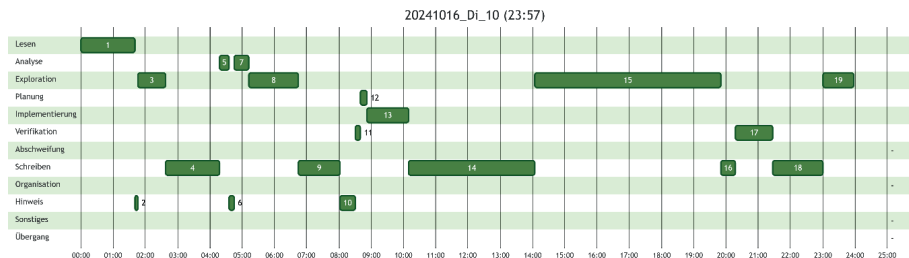


ABB. 8 Hohe Phasenanzahl (Di_10) (Kinzl, 2025, S. 60)

Interpretation

Die digital agierenden Gruppen zeigen häufigere Verifikationsphasen. Zudem deutet sich ein Zusammenhang zwischen Verifikation und erfolgreicher Problemlösung an, da 7 der 9 Prozesse mit Verifikationsphase als erfolgreich bewertet wurden. Es kann daher geschlussfolgert werden, dass Verifikationen sich positiv auf den Problemlösungserfolg auswirken. Planungs- und Implementierungsphasen treten hingegen vorwiegend im haptischen Setting auf und umfassen meist Messhandlungen sowie deren Umsetzung. Dies könnte darauf zurückzuführen sein,

dass Messungen im digitalen Setting aufgrund fehlender entsprechender Werkzeuge im Applet erschwert sind (Kinzl, 2025, S. 64).

3.2.2 Linearität (Kinzl, 2025, S. 65–66)

Die vorliegende Untersuchung kommt zu dem Ergebnis, dass 12 der 16 Problembearbeitungsprozesse nicht linear sind. Abbildung 9 zeigt exemplarisch einen nicht linearen Prozess.

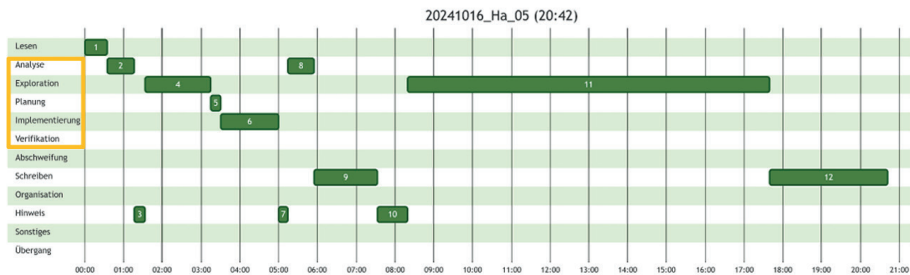


ABB. 9 Nicht-lineare Problembearbeitung (Ha_05) (Kinzl, 2025, S. 154)

Da hier die Phasen nicht von oben nach unten durchlaufen werden, sondern wie zum Beispiel in Phase 8 nach einer Implementierung wieder zurück in eine Analysephase gegangen wird, handelt es sich um einen nicht-linearen Verlauf. Im haptischen Setting tritt häufiger eine Nichtlinearität auf. So sind 7 der 8 haptischen Prozesse nicht linear, während im digitalen Setting 5 der 8 Prozesse nicht linear sind.

Interpretation

Die häufigere Nichtlinearität im haptischen Setting könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Lernenden im haptischen Setting freier mit den Materialien interagieren können, während das digitale Applet die Handlungsmöglichkeiten stärker strukturiert.

3.2.3 Einsatz der Hilfestellungen (Kinzl, 2025, S. 70–75)

Der Zeitpunkt der Hinweisnutzung variiert stark zwischen den Gruppen und zeigt keine klaren Muster. Die Hilfestellungen werden immer in der vorgegebenen Reihenfolge verwendet, jedoch zu sehr unterschiedlichen Zeitpunkten und in unterschiedlichen Abständen. Nach dem Nutzen eines Hinweises wird oftmals in eine Analyse- oder Explorationsphase zurückgekehrt. Eine Gruppe (Di_13) nimmt keine Hilfestellungen in Anspruch, weil sie vermutet, dass der Einsatz von Hinweisen Minuspunkte bringen könnte. Manche Gruppen suchen zudem nach zusätzlichen Hilfsmitteln in ihrer Federschachtel.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den Gruppen ergibt sich in der Anzahl der verwendeten Hilfestellungen. Im digitalen Setting werden 21 Hilfestellungen in Anspruch genommen, im haptischen Setting nur 15.

Hilfestellungen dienen zur Verifikation eigener Vermutungen. Folgendes Gespräch ließ sich beobachten, nachdem die Lernenden H1 (= Hilfestellung 1) verwendet haben:

14_P1: „Perfekt. Das ist der Mittelpunkt. Das haben wir schon herausgefunden. Bombastisch.“, und 14_P2: „Das ist gut, weil das zeigt uns, dass wir richtig sind.“ (Kinzl, 2025, Di_14)

Außerdem wurden die Hilfestellungen auch genutzt, um Fehler frühzeitig zu erkennen:

14_P1: „Oder wir nehmen jetzt einen Hinweis und wenn das, was wir schon gesagt haben, da schon falsch ist, dann ist es besser, wir machen es jetzt, als erst in fünf Minuten.“ (Kinzl, 2025, Di_14)

Interpretation

Es lässt sich vermuten, dass der häufigere Einsatz der Hilfestellung im digitalen Setting darauf zurückzuführen ist, dass der Zugang zu den Hilfestellungen im Applet leichter ist als bei den haptisch agierenden Gruppen. Die digitale Lernumgebung lädt nicht nur zur Nutzung von mehr Hilfestellungen ein, sondern auch zu deren spontaner Anwendung.

3.2.4 Hürden im Prozessverlauf (Kinzl, 2025, S. 70–75)

Die im Problembearbeitungsprozess auftretenden Hürden lassen sich in drei Kategorien gliedern: allgemeine Hürden, Hürden im haptischen Setting und Hürden im digitalen Setting. Eine allgemeine Hürde ist das Formulieren einer Begründung, so antwortet eine Person auf die Frage, was denn nun zu tun sei, wie folgt:

12_P2: „Ich glaube, dass wir hier nicht rechnen müssen, sondern, dass das so ein ‚Hirndings‘ ist.“ (Kinzl, 2025, Di_12)

Auch das Wort „untersuchen“ sorgt bei manchen Gruppen für Diskussionen. So versteht eine Person unter „untersuchen“:

„Ja, einfach ein bisschen herumtun.“ (Kinzl, 2025, Di_10)

Zudem fiel es schwer, den überlappenden Flächeninhalt mit den großen Quadraten in Beziehung zu setzen. So wurde zwar der Flächeninhalt der überlappenden Figur bestimmt, dieser dann aber nicht in Relation zum roten Quadrat gesetzt. Auch Gruppe Di_14 stellte sich die Frage, ob es notwendig sei, den überlappenden Flächeninhalt im Zusammenhang mit dem großen Quadrat zu berücksichtigen, wie das folgende Zitat zeigt:

14_P2: „Wir können es in cm oder so rechnen.“ 14_P1: „Das ist ein Viertel. (..) Also ein Viertel vom Roten wird überdeckt. (4sec) Also in Bruch könnten wir es schon aufschreiben.“ (Kinzl, 2025, Di_14)

Im haptischen Setting treten vermehrt Defizite beim Vorwissen zum Flächeninhalt auf, inklusive Verwechslungen mit dem Umfang. Häufig versuchen diese Gruppen, eine Formel für die Berechnung zu entwickeln, die dann aber fehlerhaft ist.

Zudem fällt es den Teams im haptischen Setting schwer, die dynamische Drehbewegung des Problems zu erkennen. So betrachtet etwa die Gruppe Ha_04 lediglich die Angabeskizze als Ausgangspunkt und legt keine weiteren Fälle.

Im digitalen Setting stehen hingegen technische Herausforderungen im Vordergrund. Schwierigkeiten bei der korrekten Positionierung des Eckpunkts und beim Auffinden des Mittelpunkts sind beispielsweise eine Herausforderung für die Gruppe Di_06:

16_P2: „Ja, aber wir müssen einen anderen Eckpunkt nehmen. Der blaue Punkt ist zum Drehen. Der darf nicht im Mittelpunkt sein“, und schiebt einen anderen orangen Eckpunkt auf den roten Mittelpunkt. 16_P3: „Aber der blaue Punkt muss ja im Mittelpunkt sein“, 16_P2: „Nein, der ist zum Drehen da.“ 16_P3: „Stimmt, das sind ja alles Eckpunkte des orangen Quadrats.“ (Kinzl, 2025, Di_16)

Eine weitere Herausforderung im digitalen Setting ist die Nutzung von Hilfestellung 2, da diese für Gruppen, die den richtigen Ansatz bereits verfolgen, zunächst keinen erkennbaren Mehrwert bietet. Erst durch weiteres Ausprobieren erkennen die Lernenden den Zweck des Hinweises und bestätigen damit, dass sie auf dem richtigen Lösungsweg sind. Auch das exakte Auffinden des Mittelpunktes ist im Vergleich zum haptischen Setting, wo lediglich die zwei Diagonalen eingezeichnet werden müssen, eine Hürde. Ein weiterer Faktor, der in der digital arbeitenden Gruppe zu Verwirrung führt, ist die Möglichkeit, das orange Quadrat zu verschieben, obwohl dies für die Problemlösung nicht notwendig ist. Die Lernenden rätseln über den Sinn dieser Funktion, obwohl sie das Problem bereits korrekt gelöst hatten. Dies soll folgendes Zitat veranschaulichen:

14_P2: „Was bringt es uns eigentlich, dass wir das Orange verschieben können? (..) Irgendeinen Sinn muss das auch haben, aber welchen?“ 14_P1: „Ja, das wird nicht ohne Grund da sein.“ (Kinzl, 2025, Di_14)

Insgesamt lässt sich sagen, dass die digital agierende Gruppe eine bessere Leistung zeigt, da doppelt so viele Lernende dieser Gruppe einen korrekten Ansatz ausführen wie in der haptisch agierenden Gruppe. Gleichzeitig weist die haptisch agierende Gruppe einen höheren Anteil an Personen auf, die keinen Ansatz finden.

Interpretation

Die erfolgreichere Umsetzung im digitalen Setting deutet darauf hin, dass digitale Lernmaterialien möglicherweise effektiver dabei helfen, das gestellte Problem erfolgreich zu lösen.

3.2.5 Heurismeneinsatz (Kinzl, 2025, S. 76–80)

Vergleicht man das haptische und das digitale Setting, so werden im haptischen Setting insgesamt mehr Heurismen eingesetzt. Im Folgenden werden die einzelnen Heurismen und deren Anwendung zusammengefasst.

Informative Figuren

Alle haptischen und alle digitalen Gruppen nutzen Skizzen, sogenannte informative Figuren. Die Skizzen dienen zur Darstellung des allgemeinen Falls (Abbildung 10 links), der Spezialfälle (Abbildung 10 zweites und drittes Bild) und auch zur Begründung (Abbildung 10 rechts).

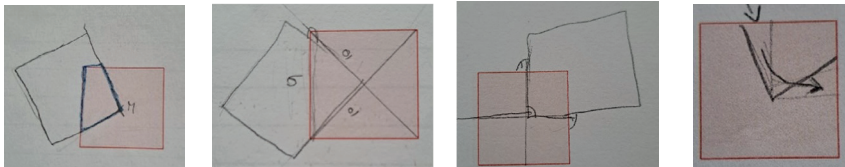


ABB. 10 Skizzen (Di 10, Di 11, Di 12) (Kinzl, 2025, S. 77)

Hilfselemente

Hilfselemente, wie etwa das Einzeichnen von Diagonalen (siehe Abbildung 8 zweites Bild von links) oder von Senkrechten (siehe Abbildung 8 drittes Bild von links), werden von der Mehrheit der Gruppen genutzt. Sie werden verwendet, um Spezialfälle einzuzeichnen, die Figuren in kleinere Teilflächen zu zerlegen, aber auch um zusätzliche Maße in der Skizze einzuzeichnen. Im haptischen Setting werden die Hilfselemente zusätzlich direkt auf den Materialien eingezeichnet. Dies war im digitalen Setting nicht möglich.

Spezialfälle

Wie in Abbildung 10 ersichtlich, können bei der Problemstellung zwei Spezialfälle identifiziert werden. Spezialfall 1 ist dort im dritten Bild von links dargestellt, Spezialfall 2 im zweiten Bild von links. Beide vereinfachen die Darstellung und machen deutlich, dass der überlappende Flächeninhalt einem Viertel entspricht. Insgesamt kann gesagt werden, dass beinahe alle Gruppen Spezialfall 1 erkennen. Spezialfall 2 wird häufiger im digitalen Setting erkannt, wodurch insgesamt mehr Spezialfälle im digitalen Setting untersucht wurden.

Zerlegungs- und Rückführungsprinzip

Das Zerlegungs- und Rückführungsprinzip, also das Zerlegen einer Figur in Teile und das Zurückführen dieser in eine bekannte Figur, wird von etwa der Hälfte der Gruppen angewandt. Die beiden Heuristiken werden meist in Kombination verwendet, indem ein allgemeines Viereck zunächst zerlegt und dann in bekannte Figuren zurückgeführt wird. Dies dient häufig als Grundlage für Begründungen mittels kongruenter Dreiecke. Eine Veranschaulichung ist in Abbildung 10 rechts zu sehen.

Eine besondere Herangehensweise zeigt die Gruppe Ha_03, die in der Verifikationsphase das Zerlegungs- und Rückführungsprinzip anwendet, um den Flächeninhalt zu bestimmen. Dabei wird die überlappende Fläche direkt am Material in kleine Dreiecke und Rechtecke zerlegt und auf bereits bekannte, berechenbare Figuren zurückgeführt, sodass der Flächeninhalt approximativ bestimmt wird. Eine Veranschaulichung dieses Vorgehens ist in Abbildung 11 zu sehen.

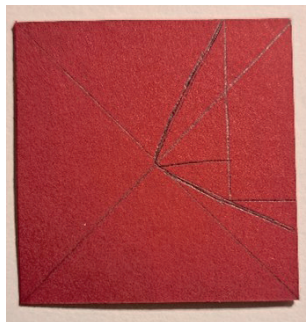


ABB. 11 Zerlegungs- und Rückführungsprinzip (Ha_03) (Kinzl, 2025, S. 79)

Charakteristika des haptischen Settings: Messen und Transformationsprinzip

Zwei charakteristische Heuristiken für das haptische Setting sind der Einsatz des Messens und des Transformationsprinzips, da diese im digitalen Setting nicht durchgeführt werden können. Das Messen mit Hilfe eines Lineals wird von allen haptisch agierenden Gruppen genutzt, hingegen nur von drei digital agierenden Gruppen. Für die digital agierenden Gruppen scheint das Messen mit Lineal am

Tablet etwas ungewohnt. Der Heurismus des Messens führt eher zu langen Rechnungen, weil die Lernenden falsche Formeln verwenden oder sich verrechnen.

Das Transformationsprinzip, also das Überführen des Problems in ein anderes Modell, wird insgesamt nur einmal angewendet, nämlich von einer haptisch agierenden Gruppe. Dabei wird ein Quadrat zerschnitten und so das allgemeine Viereck in ein Quadrat zurückgeführt. Das Zerschneiden ist so im digitalen Setting nicht möglich und daher eine Besonderheit des haptischen Settings. Das Ergebnis ist in Abbildung 12 zu sehen.

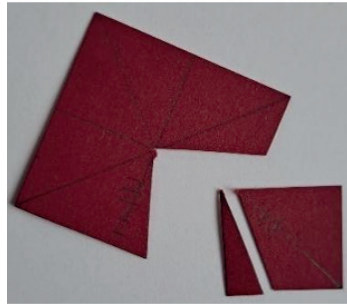


ABB. 12 Transformationsprinzip (Ha_17) (Kinzl, 2025, S. 80)

Interpretation

Fast alle haptisch arbeitenden Gruppen nutzen das Messen, während dieser Heurismus bei den digital arbeitenden Gruppen nur selten vorkommt. Dies könnte daran liegen, dass der digitale Umgang mit Geodreiecken ungewohnt ist. Im digitalen Setting werden hingegen häufiger Spezialfälle erkannt, vermutlich durch die dynamische Nutzung des Applets. Das Transformationsprinzip wird nur bei einer der haptisch arbeitenden Gruppen angewendet, da physische Materialmanipulationen digital nicht möglich sind.

4. Fazit

Die Untersuchung verdeutlicht, dass mathematische Problembearbeitungsprozesse sehr unterschiedlich verlaufen und nur selten einer linearen Abfolge folgen. 12 der 16 Prozesse zeigen nichtlineare Strukturen, was maßgeblich auf den Einsatz von Hilfestellungen zurückzuführen ist. Hinweise führen häufig zu einer Rückkehr in die Analyse- oder Explorationsphase und damit zu einem erneuten Durchlaufen einzelner Phasen. Gleichzeitig erweisen sich Hilfestellungen als förderlich für den Problemlöseerfolg, da sie vermehrt Verifikationsphasen anregen. Besonders im digitalen Setting werden Hinweise häufiger genutzt, was vermutlich auf den niederschweligen Zugang zu Kontrollkästchen zurückzuführen ist. Dies hat zur Folge, dass im digitalen Setting die Gruppen erfolgreicher im Hinblick auf das Lösen des Problems sind.

Die identifizierten Hürden sind überwiegend problemspezifisch und lassen sich nicht ohne Weiteres auf andere Problemstellungen übertragen. Unterschiede zwischen den Settings zeigen sich insbesondere im Heuristikeinsatz: Im haptischen Setting werden mehr Heuristiken genutzt, darunter auch Strategien wie Messen und das Transformationsprinzip, die zwar nicht immer zielführend, jedoch für die Entwicklung heuristischer Kompetenz bedeutsam sind (Rott, 2013, Kapitel 6; Schoenfeld, 1985, S. 72–75).

Insgesamt wird deutlich, dass sowohl haptische als auch digitale Medien wertvolle Zugänge zum mathematischen Problemlösen eröffnen. Beide Settings erweisen sich als geeignet, wenn auch mit unterschiedlichen Stärken: Digitale Medien unterstützen durch ihre Struktur den Problemlöseerfolg, während haptische Materialien reichhaltige Möglichkeiten für den Einsatz von Heuristiken bieten.

Die Aussagekraft der Studie ist aus mehreren Gründen limitiert: Erstens basiert die Untersuchung auf einer Positivauswahl des Samples, da die Teilnahme freiwillig erfolgte. Zweitens wurde die Problembearbeitung in Zweier- bzw. Dreiergruppen durchgeführt, was zwar den Austausch fördert, jedoch keine Rückschlüsse auf individuelle Denkprozesse zulässt. Drittens basiert die Untersuchung nur auf einer einzigen Problemstellung, sodass die Ergebnisse nur eingeschränkt auf andere Probleme übertragbar sind. Viertens wurde die Kodierung lediglich von einer Person durchgeführt (Kinzl, 2025, S. 85–86).

Obwohl schon über Jahrzehnte hinweg intensiv beforscht, bleibt Problembearbeitung noch immer ein Gebiet der Mathematikdidaktik, in dem es viel zu erforschen gibt und aus dem viele wichtige Erkenntnisse für den Mathematikunterricht gezogen werden können (Kinzl, 2025, S. 86).

Literaturverzeichnis

- BIFIE (2013). *Themenheft Mathematik „Problemlösen“ Volksschule Grundstufe I + II*. Graz: Leykam. Verfügbar unter: <https://www.iqs.gv.at/downloads/nationale-kompetenzerhebung/materialien-zu-ikm-und-bildungsstandards/publikationen-mathematik>
- Bruder, R. & Collet, C. (2011). *Problemlösen lernen im Mathematikunterricht* (Essener Beiträge zur Mathematikdidaktik). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Büchter, A. & Leuders, T. (2020). *Mathematikaufgaben selbst entwickeln: Lernen fördern – Leistung überprüfen* (9. Aufl.). Cornelsen.
- Cabrera, D. & Colosi, L. (2010). The World at Our Fingertips. *Scientific American Mind*, 21(4), 36–41. <https://doi.org/10.1038/scientificamericanmind0910-36>
- Chi, M. T.H. (2006). Two Approaches to the Study of Expert's Characteristics. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovic & R. R. Hoffman (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (S. 21–30). Cambridge: Cambridge University Press.

- Crandall, R. & Karadoğan, E. (2021). Designing Pedagogically Effective Haptic Systems for Learning: A Review. *Applied Sciences*, 11(6245), 1–29. <https://doi.org/10.3390/app11146245>
- Holzäpfel, L., Lacher, M., Leuders, T. & Rott, B. (2018). *Problemlösen lehren lernen. Wege zum mathematischen Denken*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hussy, W. (1984). *Denkpsychologie: Ein Lehrbuch. Band 1. Geschichte, Begriffs- und Problemlöseforschung, Intelligenz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jacinto, H. & Carreira, S. (2023). Knowledge for teaching mathematical problem-solving with technology: An exploratory study of a mathematics teacher's proficiency. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 11(1), 105–122. <https://doi.org/10.30935/scimath/12464>
- Kinzl, A. (2025). *Differenzierte mathematische Problembearbeitungsprozesse in der 7. Schulstufe. Ein Vergleich von haptischen und digitalen Lernmedien*. Masterarbeit. Johannes Kepler Universität, Linz.
- Kipman, U. (2020). *Komplexes Problemlösen. Begriff – Einflussgrößen – Korrelate – Erkenntnisse am Beispiel der PISA-Studie*. Wiesbaden: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30826-1>
- OECD. (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework. Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy (PISA)*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264190511-en>
- Pädagogik-Paket (2026). <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrlaene-neu.html>
- Pólya, G. (1945). *How to solve it*. Princeton: Princeton University Press.
- Reinhold, F., Walter, D. & Weigand, H.-G. (2023). Digitale Medien. In R. Bruder, A. Büchter, H. Gasteiger, B. Schmidt-Thieme & H.-G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch der Mathematikdidaktik* (2. Auflage, S. 523–560). Berlin: Springer Spektrum.
- Rott, B. (2012). *Heurismen in den Problembearbeitungsprozessen von Fünftklässlern*. Gesellschaft für Didaktik der Mathematik. <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-16019>
- Rott, B. (2013). *Mathematisches Problemlösen – Ergebnisse einer empirischen Studie*. Dissertation. Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover, Hannover.
- Rott, B. (2014). Mathematische Problembearbeitungsprozesse von Fünftklässlern – Entwicklung eines deskriptiven Phasenmodells. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 35(2), 251–282. <https://doi.org/10.1007/s13138-014-0069-2>
- Rott, B. (2020). Teachers' behaviors, epistemological beliefs, and their interplay in lessons on the topic of problem solving. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(5), 903–924. <https://doi.org/10.1007/s10763-019-09993-0>
- Rott, B., Bruder, R., Heinrich, F. & Bauer, C. (2023). Problemlösen lernen. In R. Bruder, A. Büchter, H. Gasteiger, B. Schmidt-Thieme & H.-G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch der Mathematikdidaktik* (2. Auflage, S. 313–340). Berlin: Springer Spektrum.

- Schoenfeld, A.H. (1983). The wild, wild, wild, wild, wild world of problem solving: A review of sorts. *For the Learning of Mathematics*, 3(3), 40–47.
- Schoenfeld, A.H. (1985). *Mathematical problem solving*. Orlando, Florida: Academic Press.
- Schoenfeld, A.H. (1992). Learning to think mathematically. Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. In D.A. Grouws (Hrsg.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (S.334–370). New York: MacMillan.
- Stiller, D., Krichel, K. & Schwarz, W. (2021). *Heuristik im Mathematikunterricht: Bedeutung des Problemlösens in der Geschichte und seine didaktische Funktion für die Zukunft*. Heidelberg: Springer Spektrum.
- Tamam, B. & Dasari, D. (2021). The use of Geogebra software in teaching mathematics. *Journal of Physics: Conference Series*, 1882(1). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1882/1/012042>
- Vollrath, H.J. & Roth, J. (2012). *Grundlagen des Mathematikunterrichts in der Sekundarstufe* (Mathematik Primarstufe und Sekundarstufe I + II, 2. Aufl. 2012). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S.17–31). Weinheim und Basel: Beltz.

Sommerschule zwischen 2. und 3. Schulstufe

Teilnahmeselektion und mathematische Lernzuwächse

Robert Schütty, David Hubner

Private Pädagogische Hochschule Augustinum
robert.schuetty@pph-augustinum.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2026-02-10>

EINGEREICHT 25 FEB 2026

ÜBERARBEITET 11 JUL 2026

ANGENOMMEN 16 JUL 2026

Die österreichische Sommerschule wurde als kompensatorische Maßnahme zur Reduktion von Lernrückständen eingeführt. Während erste Studien zur Wirksamkeit der Sommerschule am Übergang von der 1. zur 2. Schulstufe vorliegen, ist bislang wenig darüber bekannt, wie sich Teilnahmepprofile und Effekte in späteren Jahrgangsstufen darstellen. Die vorliegende Studie untersucht daher den Übergang von der 2. zur 3. Schulstufe und analysiert, (a) welche Kinder an der Sommerschule teilnehmen und (b) ob sich differenzielle Lernzuwächse in mathematischen Inhaltsbereichen zeigen. Die Analyse basiert auf einer Stichprobe von $n = 319$ Volksschulkindern, deren mathematische Leistungen vor und nach den Sommerferien mit dem Eggenberger Rechentest 2+ erfasst wurden. Zusätzlich wurden der sozioökonomische Status (SES) sowie die Erstsprache erhoben. Zur Untersuchung möglicher Effekte der Sommerschule wurden Gruppenvergleiche der Lernzuwächse sowohl ungematcht als auch nach 1:1-Nearest-Neighbor-Matching (Kontrolle von Vorleistung, SES und Erstsprache Deutsch/nicht Deutsch) durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder mit Sommerschulbesuch bereits vor den Sommerferien geringere mathematische Vorleistungen aufweisen, insbesondere im Bereich der Grundfähigkeiten. Für den Übergang von der 2. zur 3. Schulstufe zeigt sich jedoch keine klare soziale oder sprachliche Selektion der Teilnahme, sondern werden lediglich schwache Trends zugunsten von Kindern mit niedrigerem SES bzw. Erstsprache nicht Deutsch sichtbar. Sowohl Kinder mit als auch ohne Sommerschulbesuch erzielen Lernzuwächse in allen untersuchten Inhaltsbereichen. Weder im Gesamtscore noch in den einzelnen Kompetenzbereichen lassen sich jedoch signifikante Vorteile der Sommerschule nachweisen, auch nicht nach Kontrolle der Ausgangsbedingungen durch Matching. Die Befunde deuten darauf hin, dass die Sommerschule auch am Übergang zur 3. Schulstufe vorrangig leistungsschwächere Kinder erreicht. Mit den vorliegenden Daten konnten jedoch keine statistisch signifikanten kurzfristigen Effekte auf mathematische Lernzuwächse nachgewiesen werden.

SCHLÜSSELWÖRTER: Sommerschule, sozioökonomischer Status, Mathematikleistung, Primarstufe

1. Einleitung

1.1 Ausgangslage und bildungspolitischer Kontext

Die Sommerschule wurde in Österreich 2020 als Reaktion auf erwartete Lernrückstände infolge der COVID-19-bedingten Schulschließungen eingeführt. Ursprünglich richtete sich das Angebot in der Primarstufe an Schüler:innen mit geringen Deutschkenntnissen sowie Förderbedarf in Deutsch, Mathematik und Sachunterricht, wurde jedoch in den Folgejahren in Zielgruppe und Zielsetzungen deutlich erweitert (Lenz & Pham Xuan, 2025). Aktuell dient die Sommerschule unter anderem der Vorbereitung auf das kommende Schuljahr oder einen Schulartwechsel, der Vertiefung für Wettbewerbe und Prüfungen, der Festigung der Unterrichtssprache Deutsch sowie der Förderung von Selbstwirksamkeit, Selbstorganisation und Lernmotivation (Lenz & Pham Xuan, 2025).

Didaktisch ist die Sommerschule durch eine Verbindung aus sprachsensiblen, schüler:innenorientiertem und zugleich lehrer:innenzentriertem Unterricht gekennzeichnet. Gearbeitet wird projekt- und themenorientiert in Kleingruppen von bis zu 15 Kindern (Lenz & Pham Xuan, 2025; Pham Xuan & Groß Ophoff, 2025). Die Heterogenität der Lerngruppen, etwa hinsichtlich sprachlicher Voraussetzungen und Lernrückständen, stellt dabei eine zentrale Herausforderung dar und erfordert differenzierte Unterrichtsformen, die sowohl individuelle Förderung als auch soziale Lernprozesse ermöglichen (Gamsjäger et al., 2022; Severa & Ecker, 2025).

Neben erfahrenen Lehrkräften unterrichten auch Lehramtsstudierende ab dem vierten Semester in der Sommerschule (Lenz et al., 2023; Lenz & Pham Xuan, 2025). Für diese eröffnet sich ein eigenständiges Praxisfeld mit hoher Verantwortung, das zur Stärkung der Selbstwirksamkeit beitragen kann, zugleich jedoch einer begleitenden und reflektierten Einbettung bedarf (Rümmele & Kikelj-Schwald, 2025).

1.2 Stand der Forschung und bisherige Befunde

Befunde aus der internationalen Forschung zu Sommerschulprogrammen zeigen insgesamt kleine, aber statistisch signifikante positive Effekte auf die Mathematikleistungen von Schüler:innen. Meta-Analysen berichten von leichten Leistungszuwächsen (Lauer et al., 2006; Lynch et al., 2021), wobei Hattie (2013) für Sommerschulprogramme eine Effektstärke von $d = 0.23$ ausweist. Hinweise deuten darauf hin, dass insbesondere zeitlich intensivere Programme – etwa mit einer Dauer von mehr als 45 Stunden – wirksamer sind (Lauer et al., 2006). Auch europäische Studien bestätigen insgesamt positive, wenngleich eher moderate Effekte. So zeigt eine niederländische Untersuchung, dass Leistungsgewinne tendenziell stärker bei Schüler:innen aus höheren sozioökonomischen Schichten ausfallen (Monfrance et al., 2024).

Mit Blick auf den SES weisen auch Betthäuser et al. (2023, S.380) darauf hin, dass dieser einen Einfluss auf die Mathematikleistung der Schüler:innen hat. Eckert (2025, S.179) führt in Anlehnung an Bronfenbrenner (1974) dazu aus:

Während Kinder aus sozial begünstigten Elternhäusern in den Ferien weiterhin Fortschritte machen, kommt es bei Kindern aus sozial benachteiligten Elternhäusern zu einem flacheren Kompetenzzanstieg, wenn nicht gar zu einem Kompetenzverlust.

Internationale Summer-Learning-Loss-Studien zeigen, dass sich Kompetenzunterschiede nach familiärer Herkunft und SES in schulfreien Zeiten stärker vergrößern als während der Schulzeit, da privilegierte Kinder zusätzliche Lerngewinne erzielen, während benachteiligte Kinder stagnieren oder zurückfallen (Alexander et al., 2007). Vor diesem Hintergrund werden Sommerschulprogramme als möglicher Ansatz diskutiert, um ungleichheitsverstärkende Effekte der Ferien abzufedern und Lernrückstände zu reduzieren (Neumann et al., 2014). Gleichzeitig weisen Pham Xuan & Groß Ophoff (2025) darauf hin, dass Schüler:innen mit niedrigerem SES teilweise weniger von Sommerschulprogrammen profitieren als Kinder aus der Mittelschicht, was im Sinne eines Matthäus-Effekts – einer Verstärkung bereits bestehender Vorteile – interpretiert werden kann (Stamm, 2010).

Die Befunde zur Wirksamkeit von Sommerschulprogrammen in unterschiedlichen Schulstufen sind uneinheitlich (McCombs et al., 2011). Während Cooper et al. (2000) stärkere Effekte in frühen Grundschuljahren im Vergleich zu späteren Grundschuljahren berichten, zeigen Einzelstudien teils größere Effekte für höhere Klassenstufen (Matsudaira, 2008) oder keine signifikanten Unterschiede zwischen Jahrgängen. Insgesamt gibt es somit keine konsistente Evidenz für eine systematisch höhere Wirksamkeit in einer bestimmten Schulstufe.

Bei der Interpretation dieser internationalen Befunde ist jedoch zu berücksichtigen, dass sich die untersuchten Programme hinsichtlich ihrer Zielsetzungen, Zielgruppen, organisatorischen Rahmenbedingungen sowie ihrer didaktischen Ausgestaltung teilweise deutlich von der österreichischen Sommerschule unterscheiden. Die internationale Evidenz dient daher vor allem der theoretischen Einordnung der vorliegenden Untersuchung und nur eingeschränkt als unmittelbare Vergleichsbasis für die Interpretation der Ergebnisse.

Nationale Analysen zum Übergang von der 1. in die 2. Schulstufe zeigen (Schütty & Hubner, 2026), dass insbesondere Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch überproportional in der Sommerschule vertreten waren, während sich hinsichtlich des SES keine signifikanten Unterschiede ergaben. Die teilnehmenden Kinder verfügten bereits vor den Sommerferien über niedrigere mathematische Basiskompetenzen. Gleichwohl ließen sich in keinem der betrachteten Inhaltsbereiche signifikant größere Lernzuwächse für die Sommerschulgruppe nachweisen – und zwar weder in den Ausgangsanalysen noch nach Durchführung des Matchings.

2. Forschungsfragen

Vor dem Hintergrund der veränderten Zielsetzung der Sommerschule und der uneinheitlichen Befundlage zur Wirksamkeit von Sommerschulangeboten ist es das Ziel der vorliegenden Studie, die Teilnahme an der Sommerschule von Schüler:innen am Übergang von der 2. auf die 3. Schulstufe differenziert zu analysieren. Besonderes Augenmerk wird dabei auf individuelle Ausgangsmerkmale der Kinder gelegt: den SES, da Schüler:innen mit niedrigerem SES stärker von Lernverlusten in schulfreien Zeiten betroffen sind, sowie die Erstsprache, die im bildungspolitischen Diskurs zur Sommerschule wiederholt als relevantes Zielgruppenmerkmal genannt wird. Außerdem werden Lernzuwächse in spezifischen mathematischen Inhaltsbereichen betrachtet. Zur Absicherung der Befunde werden mögliche Effekte zudem unter Kontrolle zentraler Kovariablen überprüft.

Vor diesem Hintergrund werden folgende Forschungsfragen untersucht:

- (F1) Inwiefern unterscheiden sich Kinder mit und ohne Sommerschulbesuch am Übergang von der 2. zur 3. Schulstufe hinsichtlich ihres SES, ihrer Erstsprache sowie ihrer mathematischen Vorleistungen?
- (F2) Zeigen sich Unterschiede in den Lernzuwächsen der mathematischen Gesamtleistung zwischen Kindern mit und ohne Sommerschulbesuch?
- (F3) Unterscheiden sich die Lernzuwächse in spezifischen mathematischen Inhaltsbereichen zwischen Kindern mit und ohne Teilnahme an der Sommerschule?
- (F4) Bleiben mögliche Unterschiede in den Lernzuwächsen auch dann bestehen, wenn zentrale Ausgangsbedingungen wie mathematische Vorleistungen, SES und Erstsprache statistisch kontrolliert werden?

3. Methode

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden die Analysen in mehreren aufeinander aufbauenden Schritten durchgeführt. Zunächst wurden mögliche Selektionsprozesse untersucht, indem Kinder mit und ohne Sommerschulbesuch hinsichtlich sozioökonomischer Merkmale, Erstsprache und mathematischer Vorleistungen verglichen wurden. Anschließend wurden Unterschiede in den mathematischen Lernzuwächsen sowohl im Gesamtscore als auch in einzelnen Kompetenzbereichen analysiert. Abschließend wurde geprüft, ob beobachtete Unterschiede auch unter Kontrolle zentraler Ausgangsbedingungen bestehen bleiben.

3.1 Stichprobe und Erhebungsdesign

Die vorliegende Untersuchung ist Teil einer empirischen Studie zur Analyse der Sommerschule und bezieht sich auf den Übergang von der 2. zur 3. Schulstufe.

Die Stichprobe umfasst $n = 319$ Volksschulkinder aus städtischen und ländlichen Schulen der Steiermark.

Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen eines Pre-Post-Designs. Die erste Erhebung wurde Ende Juni 2024 unmittelbar vor Beginn der Sommerferien durchgeführt. Die zweite Erhebung fand Ende September bzw. Anfang Oktober 2024 nach Abschluss der Sommerschule statt. Beide Messzeitpunkte wurden von geschulten Studierenden der PPH Augustinum im Rahmen standardisierter Testdurchführungen erhoben.

Zur Quantifizierung der Lernentwicklung wurde der mathematische Lernzuwachs als Differenzwert zwischen Post- und Pretest operationalisiert ($\Delta = T_2 - T_1$). Dieses Vorgehen erlaubt sowohl die Analyse individueller Leistungsentwicklungen als auch gruppenbezogener Unterschiede im betrachteten Zeitraum.

Neben den mathematikbezogenen Leistungsdaten wurden ergänzend demographische sowie sozioökonomische Merkmale der Kinder erfasst.

3.2 Erhebungsinstrument: Eggenberger Rechentest 2+ (ERT 2+)

Zur Erfassung mathematischer Kompetenzen kam der Eggenberger Rechentest 2+ (ERT 2+) von Lenart, Holzer und Schaupp (2008) zum Einsatz. Der Test ist ein standardisiertes Verfahren zur Erhebung mathematischer Leistungen am Übergang von der zweiten zur dritten Schulstufe und eignet sich sowohl zur Diagnostik von Lernständen als auch zur Analyse von Lernzuwächsen über einen definierten Zeitraum.

Der ERT 2+ erfasst mehrere voneinander unterscheidbare, jedoch inhaltlich zusammenhängende Kompetenzbereiche. Diese umfassen:

- Faktor 1: Kognitive mathematische Grundfähigkeiten (z. B. Vergleichen, Eins-zu-eins-Zuordnung, Mengenoperation),
- Faktor 2: Mathematische Ordnungsstrukturen (z. B. Zahlenraumorientierung mit Einern),
- Faktor 3: Algebraische Strukturen (z. B. Addition, Subtraktion) sowie
- Faktor 4: Angewandte Mathematik (Lösen von Textaufgaben).

Zusätzlich zu den bereichsspezifischen Scores wird ein Gesamtscore berechnet, der als zusammenfassendes Maß der mathematischen Gesamtleistung interpretiert werden kann. Die Differenzierung nach Inhaltsbereichen ermöglicht eine vertiefte Analyse potenziell unterschiedlicher Entwicklungsverläufe innerhalb der Mathematik.

3.3 Reliabilität und Testgütekriterien

Der ERT 2+ (Lenart, Holzer & Schaupp, 2008) weist sehr gute psychometrische Eigenschaften auf. Die interne Konsistenz des Gesamttests beträgt $\alpha = 0.96$, während

die Reliabilitätskoeffizienten der einzelnen Kompetenzbereiche zwischen $\alpha = 0.79$ und $\alpha = 0.99$ liegen.

Die Retestreliabilität des Gesamtscores beläuft sich auf $r_{tt} = 0.85$; für die einzelnen Inhaltsbereiche liegen die entsprechenden Werte zwischen $r_{tt} = 0.55$ und $r_{tt} = 0.85$. Diese Kennwerte sprechen für eine hohe Messpräzision sowie für stabile Testergebnisse über die beiden Messzeitpunkte hinweg und erfüllen die gängigen Anforderungen an standardisierte Leistungsdiagnostik.

3.4 Ergänzende Erhebungsinstrumente: Fragebogen

Zur Erfassung zusätzlicher Hintergrundmerkmale wurde ein standardisierter Fragebogen auf Grundlage der entsprechenden Skalen des Schüler:innenfragebogens der österreichweiten Standardüberprüfung M4 der 4. Schulstufe 2013 des damaligen Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE, 2013) eingesetzt. Dieser diente der Erhebung demographischer Informationen sowie zentraler Kontextvariablen, insbesondere der Erstsprache (Deutsch/nicht Deutsch) und des SES. Der SES wurde über den sogenannten Books-at-home-Index erfasst, der auf der Anzahl der Bücher im Haushalt basiert. Dieses Maß wird in der Bildungsforschung häufig als Indikator für das objektivierte kulturelle Kapital herangezogen und steht in engem Zusammenhang mit Bildungsniveau und sozioökonomischen Ressourcen. Zur Unterstützung der Einschätzung wurden den Kindern visuelle Darstellungen unterschiedlich gefüllter Bücherregale vorgelegt. Die Antwortkategorien umfassten fünf abgestufte Ausprägungen von *wenigen* bis *sehr vielen* Büchern im Haushalt.

4. Ergebnisse

4.1 Teilnahmeprofile der Sommerschule und Ausgangsbedingungen (F1)

Teilnahmequote

Von den $n = 319$ untersuchten Kindern nahmen 8.15 % an der Sommerschule teil, während 91.85 % keine Teilnahme aufwiesen. Damit stellt die Sommerschulgruppe eine vergleichsweise kleine Teilstichprobe dar, was bei der Interpretation der nachfolgenden Gruppenvergleiche zu berücksichtigen ist.

Mathematische Vorleistungen vor den Sommerferien

Zur Beantwortung von Forschungsfrage F1 wurden zunächst die mathematischen Leistungen vor Beginn der Sommerferien betrachtet. Tabelle 1 zeigt die Mittelwerte der mathematischen Vorleistungen vor den Sommerferien getrennt nach Teilnahme an der Sommerschule.

Faktor / Gesamt	Nicht-Teilnahme	Teilnahme
Faktor 1 vor	24.18	20.77
Faktor 2 vor	23.96	21.77
Faktor 3 vor	26.58	24.69
Faktor 4 vor	11.24	9.85
Summe vor	85.96	77.08

TAB. 1 Mittelwerte der mathematischen Vorleistungen vor den Sommerferien (ERT 2+), getrennt nach Teilnahme an der Sommerschule

Kinder ohne Sommerschulbesuch erzielten in allen vier Inhaltsbereichen sowie im Gesamtscore höhere Mittelwerte als Kinder mit Teilnahme. Die Unterschiede fallen insbesondere im Bereich der kognitiven mathematischen Grundfähigkeiten (Faktor 1) deutlich aus.

Die inferenzstatistische Prüfung der Vorleistungen mittels t-Tests (vgl. Tabelle 2) zeigt signifikante Unterschiede zugunsten der Nicht-Teilnehmenden im Bereich der kognitiven Grundfähigkeiten sowie im Gesamtscore.

Faktor / Gesamt	t-Wert	p-Wert	Signifikanz
Faktor 1	-3.14	0.004	signifikant
Faktor 2	-2.02	0.0528	nicht signifikant (Trend)
Faktor 3	-1.21	0.2362	nicht signifikant
Faktor 4	-1.81	0.0799	nicht signifikant (Trend)
Summe ERT 2+	-2.47	0.0201	signifikant

TAB. 2 Gruppenvergleiche der mathematischen Vorleistungen vor den Sommerferien (t-Tests)

Damit weisen Kinder, die später an der Sommerschule teilnehmen, bereits vor den Sommerferien insgesamt niedrigere mathematische Ausgangsleistungen auf, insbesondere im Bereich grundlegender mathematischer Kompetenzen.

Sozioökonomischer Status (SES)

Zur Analyse möglicher sozialer Selektion wurde die Verteilung des SES (Books-at-home-Index, fünfstufig) zwischen Kindern mit und ohne Sommerschulbesuch verglichen. Die Verteilung des SES unterscheidet sich zwischen den Gruppen nicht signifikant (vgl. Tabelle 3). Der Chi²-Test zeigt keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen ($\chi^2 = 8.29$; $p = 0.082$).

SES-Verteilung

Sommerschulteilnahme	1	2	3	4	5
Nein	28	58	86	65	56
Ja	2	9	11	3	1

χ^2 -Test: $\chi^2 = 8.29$, $p = 0.0816$

TAB. 3 Verteilung des SES (Books-at-home-Index) nach Teilnahme an der Sommerschule

Gleichzeitig deutet sich ein Trend an, wonach Kinder aus niedrigeren SES-Kategorien etwas häufiger an der Sommerschule teilnehmen als Kinder aus höheren SES-Stufen. Dieser Befund bleibt jedoch unterhalb des konventionellen Signifikanzniveaus.

Erstsprache

Auch der Zusammenhang zwischen Sommerschulteilnahme und Erstsprache wurde mittels χ^2 -Test geprüft (vgl. Tabelle 4). Es zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen beiden Merkmalen ($\chi^2 = 3.27$; $p = 0.071$).

Sommerschulteilnahme	Deutsch	nicht Deutsch
Nein	213	80
Ja	14	12

χ^2 -Test: $\chi^2 = 3.27$, $p = 0.0707$

TAB. 4 Zusammenhang zwischen Erstsprache und Sommerschulteilnahme

Analog zum SES-Befund ist jedoch ein nicht signifikanter Trend erkennbar, wonach Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch etwas häufiger an der Sommerschule teilnehmen als Kinder mit Erstsprache Deutsch.

Zusammenfassung der Teilnahmeprofile

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Teilnahme an der Sommerschule am Übergang von der 2. zur 3. Schulstufe nicht zufällig erfolgt, sondern mit bestimmten Ausgangsmerkmalen der Kinder verbunden ist:

- Kinder, die die Sommerschule besuchen, weisen signifikant geringere mathematische Vorleistungen auf, insbesondere im Bereich der kognitiven Grundfähigkeiten sowie im Gesamtscore.
- Für den SES und die Erstsprache ergeben sich keine signifikanten Unterschiede, jedoch jeweils schwache Trends in Richtung einer häufigeren Teilnahme von Kindern mit niedrigerem SES bzw. mit nicht Deutsch als Erstsprache.

Diese Ergebnisse beantworten Forschungsfrage F1 dahingehend, dass sich Kinder mit und ohne Sommerschulbesuch vor allem hinsichtlich ihrer mathematischen Ausgangsleistungen unterscheiden, während soziale und erstsprachliche Merkmale lediglich tendenzielle, nicht signifikante Zusammenhänge mit der Teilnahme zeigen.

4.2 Lernzuwächse ohne Kontrolle von Kovariablen (F2 & F3)

Lernzuwächse im Gesamtscore (F2)

Zur Beantwortung von Forschungsfrage F2 wurden zunächst die durchschnittlichen Lernzuwächse im Gesamtscore des ERT 2+ betrachtet. Der Lernzuwachs ist als Differenz zwischen Post- und Pretestwert operationalisiert ($\Delta = T_2 - T_1$).

Beide Gruppen – Kinder mit und ohne Sommerschulbesuch – zeigen im Beobachtungszeitraum positive Leistungsentwicklungen. Der mittlere Lernzuwachs fällt bei Kindern mit Sommerschulbesuch tendenziell höher aus als bei Kindern ohne Teilnahme. Die deskriptiven Mittelwerte der Lernzuwächse im Gesamtscore und in den einzelnen Inhaltsbereichen sind Tabelle 5 zu entnehmen.

Faktor / Gesamt	Nicht-Teilnahme	Teilnahme
Faktor 1	1.09	1.92
Faktor 2	0.8	2.46
Faktor 3	0.48	0.35
Faktor 4	0.46	0.35
Summe ERT 2+	2.83	5.08

TAB. 5 Mittelwerte der mathematischen Lernzuwächse (Δ Post–Pre) ohne Kontrolle von Kovariablen

Die inferenzstatistische Prüfung mittels t-Test für unabhängige Stichproben (vgl. Tabelle 6) ergibt jedoch keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen ($t = 1.29$; $p = 0.206$; $g = 0.262$).

Faktor / Gesamt	t-Wert	p-Wert	g-Wert	Signifikanz
Faktor 1	1.02	0.3181	0.261	Nicht signifikant
Faktor 2	1.82	0.0792	0.484	Nicht signifikant (Trend)
Faktor 3	-0.16	0.8721	0.035	Nicht signifikant
Faktor 4	-0.18	0.8562	0.042	Nicht signifikant
Summe ERT 2+	1.29	0.2056	0.262	Nicht signifikant

TAB. 6 Gruppenvergleiche der mathematischen Lernzuwächse ohne Kontrolle von Kovariablen (t-Tests)

Damit lässt sich im ungematchten Vergleich kein signifikanter Vorteil der Sommerschulteilnahme in Bezug auf den Gesamtzuwachs der mathematischen Leistung nachweisen.

Lernzuwächse in den mathematischen Inhaltsbereichen (F3)

Über die Gesamtleistung hinaus wurden die Lernzuwächse in den einzelnen mathematischen Kompetenzbereichen analysiert, um differenzielle Effekte der Sommerschule zu prüfen (Forschungsfrage F3).

In allen vier Inhaltsbereichen – Grundfähigkeiten (Faktor 1), Ordnungsstrukturen (Faktor 2), algebraische Strukturen (Faktor 3) und Anwendungen (Faktor 4) – erzielten beide Gruppen positive Lernzuwächse.

Die gruppenbezogenen Vergleiche zeigen folgendes Muster:

- Im Bereich der kognitiven Grundfähigkeiten (Faktor 1) fällt der Lernzuwachs der Sommerschulgruppe höher aus als jener der Vergleichsgruppe, der Unterschied ist jedoch nicht signifikant ($t = 1.02$; $p = 0.318$).
- Für die mathematischen Ordnungsstrukturen (Faktor 2) zeigt sich ein tendenziell höherer Zuwachs bei Kindern mit Sommerschulbesuch. Dieser Unterschied erreicht jedoch ebenfalls keine statistische Signifikanz ($t = 1.82$; $p = 0.079$).
- In den Bereichen algebraische Strukturen (Faktor 3) und Anwendungen (Faktor 4) unterscheiden sich die Lernzuwächse der beiden Gruppen nicht signifikant (alle $p > 0.85$).

Damit ergeben sich im unkontrollierten Vergleich keine signifikanten Unterschiede in den Lernzuwächsen zwischen Kindern mit und ohne Sommerschulbesuch – weder auf Ebene der einzelnen Inhaltsbereiche noch im Gesamtscore.

Zwischenfazit zu den ungematchten Lernzuwächsen

Zusammenfassend zeigen die ungematchten Analysen:

- Beide Gruppen profitieren im Beobachtungszeitraum von messbaren Lernzuwächsen in allen untersuchten Bereichen.
- Kinder mit Sommerschulbesuch weisen in mehreren Bereichen – insbesondere im Gesamtscore und bei den Ordnungsstrukturen – tendenziell höhere Zuwächse auf.
- Diese Unterschiede bleiben jedoch durchgängig unterhalb des konventionellen Signifikanzniveaus.

Die Ergebnisse zu F2 und F3 deuten somit darauf hin, dass sich im unkontrollierten Vergleich keine belastbaren Effekte der Sommerschule auf die mathematischen Lernzuwächse nachweisen lassen.

4.3 Lernzuwächse nach Matching (F4)

Ziel und Durchführung des Matching-Verfahrens

Zur Beantwortung von Forschungsfrage F4 wurde ergänzend zu den ungematchten Analysen ein 1:1 Nearest-Neighbor-Matching durchgeführt. Ziel dieses Vorgehens war es, mögliche Verzerrungen durch unterschiedliche Ausgangsbedingungen zu reduzieren und die Vergleichbarkeit zwischen Kindern mit und ohne Sommerschulbesuch zu erhöhen.

Als Matching-Variablen wurden

- die mathematische Vorleistung (Gesamtscore des ERT 2+ vor den Sommerferien),
- der sozioökonomische Status (SES) sowie
- die Erstsprache

berücksichtigt. Für jedes Kind der Sommerschulgruppe wurde ein möglichst ähnliches Kind aus der Gruppe ohne Teilnahme ausgewählt. Nach dem Matching gelten die beiden Gruppen hinsichtlich dieser zentralen Ausgangsmerkmale als vergleichbar.

Lernzuwächse im Gesamtscore nach Matching

Im gematchten Datensatz zeigen sowohl die Kinder mit Sommerschulbesuch als auch jene der Kontrollgruppe positive Lernzuwächse im Gesamtscore des ERT 2+. Die Mittelwerte der Lernzuwächse im gematchten Datensatz sind in Tabelle 7 dargestellt.

Faktor / Gesamt	Kontrollgruppe	Sommerschule
Faktor 1	0.19	1.92
Faktor 2	1.35	2.46
Faktor 3	0.58	0.35
Faktor 4	0.92	0.35
Summe ERT 2+	3.04	5.08

TAB. 7 Mittelwerte der mathematischen Lernzuwächse nach 1:1-Matching

Der Vergleich der durchschnittlichen Zuwächse ergibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen ($t = 0.88$; $p = 0.381$).

Damit bestätigt sich für den Gesamtscore auch unter kontrollierten Ausgangsbedingungen das Bild der ungematchten Analysen: Ein statistisch belastbarer Effekt der Sommerschule auf den Gesamtzuwachs der mathematischen Leistung lässt sich nicht nachweisen.

Lernzuwächse in den Inhaltsbereichen nach Matching

Auch die differenzierte Betrachtung der einzelnen mathematischen Inhaltsbereiche ergibt nach dem Matching keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen (vgl. Tabelle 8):

- In den kognitiven Grundfähigkeiten (Faktor 1) zeigt sich ein grenzwertiger Trend zugunsten der Sommerschulgruppe ($t = 1.70$; $p = 0.096$), der jedoch das konventionelle Signifikanzniveau nicht erreicht.
- Für die Ordnungsstrukturen (Faktor 2) ergeben sich keine signifikanten Unterschiede ($t = 1.04$; $p = 0.306$).

- In den Bereichen algebraische Strukturen (Faktor 3) und Anwendungen (Faktor 4) unterscheiden sich die Lernzuwächse der beiden Gruppen ebenfalls nicht signifikant (alle $p > 0.49$).

Faktor / Gesamt	t-Wert	p-Wert	Signifikanz
Faktor 1	1.7	0.0962	Nicht signifikant (Trend)
Faktor 2	1.04	0.3056	Nicht signifikant
Faktor 3	-0.22	0.8253	Nicht signifikant
Faktor 4	-0.69	0.4931	Nicht signifikant
Summe ERT 2+	0.88	0.3808	Nicht signifikant

TAB. 8 Gruppenvergleiche der mathematischen Lernzuwächse nach Matching (t-Tests)

Damit bleiben auch auf Ebene der einzelnen Kompetenzbereiche mögliche Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Sommerschulbesuch statistisch nicht abgesichert.

Zusammenfassung der Matching-Ergebnisse

Die Matching-Analysen zeigen, dass die zuvor beobachteten Unterschiede in den Lernzuwächsen auch nach Kontrolle zentraler Kovariablen nicht signifikant sind. Konkret ergibt sich folgendes Bild:

- Die Ausgangsunterschiede in Vorleistung, SES und Erstsprache konnten durch das Matching erfolgreich reduziert werden.
- Unter diesen vergleichbaren Bedingungen erzielten beide Gruppen Lernzuwächse in allen untersuchten Bereichen.
- Weder im Gesamtscore noch in den einzelnen Inhaltsbereichen lassen sich signifikante Effekte der Sommerschule nachweisen.

Damit wird Forschungsfrage F4 dahingehend beantwortet, dass auch nach Kontrolle zentraler Ausgangsbedingungen keine statistisch signifikanten Unterschiede in den mathematischen Lernzuwächsen zwischen Kindern mit und ohne Sommerschulbesuch nachgewiesen werden konnten.

Die dargestellten Ergebnisse liefern ein differenziertes Bild der Teilnahme an der Sommerschule sowie der damit verbundenen mathematischen Lernzuwächse am Übergang von der 2. zur 3. Schulstufe. Während sich klare Unterschiede in den mathematischen Ausgangsleistungen zwischen Kindern mit und ohne Sommerschulbesuch zeigen, konnten sowohl im Gesamtscore als auch in den einzelnen Inhaltsbereichen – auch nach Kontrolle zentraler Ausgangsbedingungen – keine statistisch signifikanten Effekte der Maßnahme auf kurzfristige mathematische Lernzuwächse nachgewiesen werden. Im folgenden Abschnitt werden diese Befunde vor dem Hintergrund bestehender Forschungsergebnisse und methodischer Rahmenbedingungen eingeordnet.

5. Diskussion

5.1 Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse

Die vorliegende Studie untersuchte am Übergang von der 2. zur 3. Schulstufe, welche Kinder an der Sommerschule teilnehmen und ob sich damit verbundene Effekte auf mathematische Lernzuwächse nachweisen lassen. Die Ergebnisse zeigen erstens, dass Kinder mit Sommerschulbesuch bereits vor den Sommerferien signifikant geringere mathematische Vorleistungen aufweisen, insbesondere im Bereich der kognitiven Grundfähigkeiten sowie im Gesamtscore des ERT 2+. Zweitens lassen sich für den SES und die Erstsprache keine signifikanten Teilnahmeunterschiede feststellen, wenngleich jeweils schwache Trends in Richtung einer häufigeren Teilnahme von Kindern mit niedrigerem SES bzw. mit nicht Deutsch als Erstsprache erkennbar sind.

Hinsichtlich der Lernzuwächse zeigen sowohl Kinder mit als auch ohne Sommerschulbesuch in allen untersuchten Inhaltsbereichen sowie im Gesamtscore positive Leistungsentwicklungen. Weder im ungematchten Vergleich noch nach Kontrolle der Ausgangsbedingungen durch Matching ergeben sich jedoch signifikante Vorteile der Sommerschule. Schwache tendenzielle Unterschiede in den gematchten Ergebnissen, die einen fairen Vergleich ermöglichen, zugunsten der Sommerschulgruppe im Bereich der kognitiven Grundfähigkeiten, sind statistisch nicht abgesichert.

5.2 Einordnung der Befunde im Kontext bestehender Studien

Internationale Studien zu Sommerschulprogrammen berichten überwiegend kleine, aber signifikante Effekte auf mathematische Leistungen, insbesondere bei intensiv gestalteten Programmen und klar definierten Zielgruppen (Lauer et al., 2006; Lynch et al., 2021). Vor diesem Hintergrund erscheinen die fehlenden signifikanten Effekte der vorliegenden Studie zunächst überraschend. Allerdings zeigen auch nationale Untersuchungen, wie die Studie von Schütty & Hubner (2026), keine signifikanten Effekte auf die Mathematikleistungen von Kindern in Österreich im Übergang von der 1. auf die 2. Schulstufe.

Mit Blick auf die Zusammensetzung der Gruppe, die die Sommerschule zwischen der 2. und 3. Schulstufe besucht, zeigt sich im Vergleich zu früheren nationalen Befunden – die für den Übergang von der 1. auf die 2. Schulstufe eine klare Fokussierung auf Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch belegen (Schütty & Hubner, 2026) – eine veränderte Ausgangslage. Die Maßnahme erreicht weiterhin leistungsschwächere Kinder, ohne dass sich die Teilnehmendengruppe klar entlang sprachlicher Merkmale abgrenzt. Dadurch verschiebt sich zugleich die Vergleichsbasis, auf der Effekte der Sommerschule sichtbar werden können.

5.3 Methodische Limitationen

Die Ergebnisse der Studie sind vor dem Hintergrund mehrerer Einschränkungen zu betrachten. Erstens ist der Anteil der Kinder mit Sommerschulbesuch relativ gering, was die statistische Teststärke insbesondere in den Matching-Analysen einschränkt. Zweitens erlaubt das verwendete Pre-Post-Design keine Aussagen über kurzfristige Effekte unmittelbar nach Abschluss der Sommerschule. Der Posttest der vorliegenden Studie fand erst nach mehreren Wochen regulären Unterrichts statt. In dieser Zeit werden zu Beginn des Schuljahres üblicherweise zentrale Inhalte des Vorjahres wiederholt und gefestigt (vgl. z.B. Dietrich et al., 2024; Lang & Schenk, 2023). Es ist daher plausibel, dass mögliche kurzfristige Effekte der Sommerschule bis zum Messzeitpunkt bereits nivelliert wurden oder durch den regulären Unterricht überlagert sind. Die Ergebnisse lassen somit offen, ob die Sommerschule kurzfristige Lernimpulse setzt, die jedoch nicht nachhaltig sichtbar bleiben, oder ob die Effekte von vornherein gering ausfallen. Vor dem Hintergrund der eingeschränkten statistischen Teststärke sind die ausbleibenden statistisch signifikanten Unterschiede daher nicht als Nachweis einer fehlenden Wirksamkeit der Sommerschule zu interpretieren. Vielmehr zeigen die Ergebnisse, dass mit den vorliegenden Daten keine statistisch signifikanten Effekte nachgewiesen werden konnten.

Weiters fokussiert die Untersuchung ausschließlich auf kognitive Leistungsmaße im Bereich Mathematik. Andere Zielsetzungen der Sommerschule, etwa im Hinblick auf Motivation, Selbstorganisation oder Selbstwirksamkeit, konnten mit dem gewählten Design nicht erfasst werden.

Darüber hinaus liegen keine Informationen zur konkreten Unterrichtsgestaltung innerhalb der Sommerschule vor. Unterschiede in Umfang, Qualität oder didaktischer Ausrichtung der Lernangebote könnten mögliche Effekte zusätzlich beeinflussen.

5.4 Implikationen für Forschung und Praxis

Für zukünftige Forschung ergibt sich insbesondere die Notwendigkeit, Effekte der Sommerschule differenzierter und zeitnäher zu erfassen. Posttests unmittelbar nach Abschluss der Maßnahme sowie längsschnittliche Designs könnten dazu beitragen, kurzfristige Effekte von nachhaltigen Lernentwicklungen zu trennen. Darüber hinaus erscheint eine Erweiterung des Fokus auf nicht-kognitive Zielbereiche sinnvoll, da diese einen zentralen Bestandteil der Konzeption der Sommerschule darstellen (Lenz & Pham Xuan, 2025).

Für die Praxis legen die Ergebnisse nahe, die Zielsetzung der Sommerschule am Übergang zur 3. Schulstufe zu prüfen. Wenn kurzfristige mathematische Leistungsgewinne in dieser Phase nur begrenzt zu erwarten sind, könnte eine stär-

kere Ausrichtung auf Selbstwirksamkeit, Selbstorganisation, Lernmotivation oder sprachliche Aspekte sinnvoll sein. Gleichzeitig unterstreichen die Befunde die Bedeutung einer klaren Zielgruppensteuerung, um die Funktion der Sommerschule im weiteren Bildungsverlauf klarer zu definieren.

Literatur

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Olson, L. S. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review*, 72(2), 167–180. <https://doi.org/10.1177/000312240707200202>
- BIFIE. (2013, 21. August). *Schülerfragebogen zur Standardüberprüfung M4*. https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BIST_UE_M4_SFB_2013-03-01.pdf
- Betthäuser, B. A., Bach-Mortensen, A. M. & Engzell, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour*, 7(3), 375–385. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4>
- Cooper, H., Charlton, K., Valentine, J. C. & Muhlenbruck, L. (2000). *Making the most of summer school: a meta-analytic and narrative review* (Vol. 65). Blackwell Publishers.
- Dietrich, S., Engel, H., Jung, T., Lemper, R., Mohr, I., Röhrich-Zorn, E., Schumacher, M., Wachtel, H., & Winnewisser, C. (2024). *MiniMax 2. Begleitband für Lehrerinnen und Lehrer*. ÖBV.
- Eckert, T. (2025). Wie wirksam können Sommerschulen sein? Eine Bestandsaufnahme des Forschungsstands. In C. Helm, J. Groß Ophoff, & M. Sailer (Hrsg.), *Studien und Perspektiven zur Sommerschule* (S. 175–192). LIT.
- Gamsjäger, M., Lenz, S. & Severa, M. (2022). Die Sommerschule als Lerngelegenheit für Studierende. *Herausforderung Lehrer:innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 5(1), 454–467. <https://doi.org/10.11576/HLZ-5343>
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen* (W. Beywl & K. Zierer, Übers.; Überarb. deutschsprachige Ausg.). Schneider-Verl. Hohengehren.
- Lang, M. & Schenk, N. (2023). *Mathebus 2. Intelligent, flexibel & verlässlich, Leitfaden für Lehrer:innen*. Veritas.
- Lauer, P. A., Akiba, M., Wilkerson, S. B., Apthorp, H. S., Snow, D. & Martin-Glenn, M. L. (2006). Out-of-school-time programs: a meta-analysis of effects for at-risk students. *Review of Educational Research*, 76(2), 275–313. <https://doi.org/10.3102/00346543076002275>
- Lenart, F., Holzer, N. & Schaupp, H. (2008). *ERT 2+ Eggenberger Rechentest*. Hogrefe.
- Lenz, S., Gamsjäger, M., Severa, M., Kladnik, C., Prammer Semmler, E. & Plaimauer, C. (2023). „... und dann sagten sie plötzlich Frau Lehrerin zu mir!“ Die Sommerschule als Lernfeld für Lehramtsstudierende. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13(2), 237–257. <https://doi.org/10.1007/s35834-023-00394-6>

- Lenz, S. & Pham Xuan, R. (2025). Das Konzept der österreichischen Sommerschule. In C. Helm, J. Groß Ophoff, & M. Sailer (Hrsg.), *Studien und Perspektiven zur Sommerschule* (S. 25–34). LIT.
- Lynch, K., An, L. & Mancenido, Z. (2021). *The impact of summer learning programs on low-income children's mathematics achievement: a meta-analysis*. <https://doi.org/10.26300/DA7R-4Z83>
- Matsudaira, J.D. (2008). Mandatory summer school and student achievement. *Journal of Econometrics*, 142(2), 829–850.
- McCombs, J.S., Augustine, C.H., Schwartz, H.L., Bodilly, S.J. & McInnis, B. (2011). *Making summer count. How summer programs can boost children's learning*. RAND Corporation.
- Monfrance, M., Haelermans, C. & Schils, T. (2024). Effects of summer schools: Who benefits the most? *PLOS ONE*, 19(4), eo302060. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0302060>
- Neumann, M., Becker, M. & Maaz, K. (2014). Soziale Ungleichheiten in der Kompetenzentwicklung in der Grundschule und der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(Suppl. 24), 167–203. <https://doi.org/10.25656/01:12374>
- Pham Xuan, R. & Groß Ophoff, J. (2025). „Was wir gelernt haben, hat sie uns auch wieder beigebracht – wie eine Wiederholung. Die Österreichische Sommerschule aus der Perspektive der Schüler:innen.“ *Zeitschrift für Bildungsforschung*. <https://doi.org/10.1007/s35834-025-00484-7>
- Rümmele, K. & Kikelj-Schwald, E. (2025). „Meiner Meinung nach lernt man in der Sommerschule mehr als in einem Praktikum“. Studierendenperspektiven auf die Praktikumserfahrung Sommerschule. In C. Helm, J. Groß Ophoff, & M. Sailer (Hrsg.), *Studien und Perspektiven zur Sommerschule* (S. 289–306). LIT.
- Schütty, R. & Hubner, D. (2026). Wer besucht die Sommerschule – und mit welchem Effekt? Eine Analyse mathematischer Lernzuwächse in der Sommerschule 2023. *Mathematik im Unterricht*, 16, 236–246.
- Severa, M. & Ecker, M. (2025). Projektorientiertes Unterrichten in der Sommerschule: Erfolgskriterien und Herausforderungen für Lehramtsstudierende der Primarstufe. In C. Helm, J. Groß Ophoff, & M. Sailer (Hrsg.), *Studien und Perspektiven zur Sommerschule* (S. 65–83). LIT.
- Stamm, M. (2010). Wer hat, dem wird gegeben? Zur Problematik von Matthäuseffekten in Förderprogrammen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 32(3), 511–532. <https://doi.org/10.25656/01:8627>

Selbstberichtete AI-Literacy – mehr als nur Nutzung

Technikbereitschaft und emotionale Einstellung als Prädiktoren der selbstberichteten AI-Literacy bei Studierenden sozial- und bildungswissenschaftlicher Studiengänge

Thomas Schöftner^a, Dimitri Prandner^b, Andreas Zemsauer^b, Daniela Wetzelhütter^c

^aPrivate Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, ^bJohannes Kepler Universität Linz, ^cFH Oberösterreich
thomas.schoeftner@ph-linz.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2026-02-11>

EINGEREICHT 26 JUL 2026

ÜBERARBEITET 13 OKT 2026

ANGENOMMEN 15 OKT 2026

Die vorliegende Studie untersucht die Selbstwahrnehmung der AI-Literacy sowie deren Zusammenhang mit Technikbereitschaft, emotionaler Einstellung gegenüber KI und Nutzungshäufigkeit von KI-Tools bei Studierenden sozial- und bildungswissenschaftlicher Studiengänge in Oberösterreich. Die Stichprobe umfasst 179 Teilnehmende von drei oberösterreichischen Hochschulen (FH Oberösterreich [FH OÖ], Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz [PHDL], Johannes Kepler Universität [JKU]), die im Wintersemester 2024/25 online mit der Meta AI Literacy Scale (MAILS) sowie ergänzenden Skalen zu Technikbereitschaft und KI-Nutzung befragt wurden. Die deskriptiven Ergebnisse zeigen, dass 82.7 % der Studierenden ($n = 156$) KI-Tools mindestens mehrmals pro Woche nutzen, was auf eine hohe Verbreitung und Integration von KI-Anwendungen im Studienalltag hinweist. In einer hierarchischen multiplen Regression mit drei Modellen erwiesen sich Technikbereitschaft ($\beta = .32, p < .001$) und eine enthusiastische Einstellung gegenüber KI ($\beta = .36, p < .001$) im finalen Modell als signifikante positive Prädiktoren der selbstberichteten AI-Literacy. Eine besorgte Einstellung gegenüber KI zeigte einen negativen, jedoch statistisch nicht signifikanten Zusammenhang ($\beta = -.13, p = .07$). Die Nutzungshäufigkeit von KI-Tools ($\beta = -.01, p = .85$) und das Geschlecht der Studierenden ($\beta = .02, p = .82$) waren ebenfalls keine signifikanten Prädiktoren. Das Gesamtmodell, in das zusätzlich Alter als Kontrollvariable aufgenommen wurde, erklärte 41 % der Varianz der AI-Literacy ($R^2 = .41, \text{adj. } R^2 = .38, F(6, 124) = 14.10, p < .001$); Alter erwies sich dabei als signifikanter negativer Prädiktor ($\beta = -.20, p = .006$), sodass jüngere Studierende tendenziell eine höhere AI-Literacy berichten. Die Studie unterstreicht die Bedeutung der Förderung von Technikoffenheit und eines qualitativ hochwertigen Umgangs mit KI im Studium, um die AI-Literacy zukünftiger Sozial- und Bildungswissenschaftler:innen nachhaltig zu stärken. Abschließend werden Limitationen der Studie sowie Implikationen für die Hochschulpraxis diskutiert.

SCHLÜSSELWÖRTER: AI/KI-Literacy, Technikbereitschaft, KI-Nutzung, Bildungswissenschaften, Studierende

1. Einleitung

Künstliche Intelligenz (KI) nimmt in Studium und Beruf eine immer größere Rolle ein und verändert Lern- und Arbeitsprozesse im Hochschulbereich (Franceschini, 2024; Swoboda, 2023). Gleichzeitig bringen KI-Anwendungen Risiken wie erfundene Inhalte („AI Hallucinations“) sowie rechtliche und ethische Unsicherheiten mit sich (Arning, 2024; Buck & Limburg, 2023; Schindler, 2023). Vor diesem Hintergrund gewinnt das Konzept der AI-Literacy an Bedeutung, verstanden als Fähigkeit, KI-Technologien fachlich fundiert, kritisch und ethisch reflektiert zu nutzen (Long & Magerko, 2020; Wang, Rau & Yuan, 2023).

AI-Literacy umfasst neben technischem Wissen über Funktionsweisen von KI-Systemen auch Anwendungskompetenz, kritische Bewertung und die Sensibilisierung für gesellschaftliche Implikationen. Dies ist besonders relevant für die Sozial- und Bildungswissenschaften, in denen KI-basierte Anwendungen den Zugang zu Unterstützungsleistungen erweitern können, zugleich aber die Gefahr besteht, bestehende Ungleichheiten zu verstärken (Ahn, Choi, Fowler & Song, 2025; Nuwasiima, Ahonon & Kadiri, 2024). Der vorliegende Beitrag unterscheidet zwischen subjektiver AI-Literacy im Sinne der selbstberichteten Kompetenzwahrnehmung, objektiver AI-Literacy als nachweisbarer Performanz in entsprechenden Aufgaben, technikbezogener Selbstwirksamkeit und allgemeiner Kompetenzwahrnehmung, da diese Konzepte empirisch nicht deckungsgleich sind und unterschiedliche Verzerrungsquellen (z. B. Overconfidence, soziale Erwünschtheit) aufweisen können. Entsprechend stellt sich die Frage, wie Studierende in diesen Feldern ihre eigene AI-Literacy einschätzen und welche Faktoren diese Selbstwahrnehmung prägen.

Bevölkerungsstudien in Österreich zeigen, dass die Einordnung von KI-basierten Technologien in den Alltag vielen Personen weiterhin Schwierigkeiten bereitet und Risiken wie Verzerrungen, halluzinierte Inhalte oder problematische Informationsverarbeitung häufig unterschätzt werden (Prandner, 2026). Für die Hochschullehre bedeutet dies, dass nicht nur der Zugang zu KI-Tools, sondern auch Technikoffenheit, reflexive Nutzung und die Einbettung in didaktisch gestaltete Lernkontexte in den Blick genommen werden müssen. Die vorliegende Studie knüpft daran an, indem sie Technikbereitschaft, emotionale Einstellungen gegenüber KI und Nutzungshäufigkeit von KI-Tools als potenzielle Einflussfaktoren der selbstberichteten AI-Literacy bei Studierenden sozial- und bildungswissenschaftlicher Studiengänge untersucht, die KI-gestützte Anwendungen insbesondere für Prüfungsvorbereitung, Präsentationen und Seminararbeiten einsetzen.

2. Theoretischer Rahmen

Das Phänomen der AI-Literacy hat in der wissenschaftlichen und politischen Diskussion in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen, da KI-Anwendungen – ins-

besondere jene, die auf LLMs beruhen – zunehmend in alltägliche, berufliche und hochschulische Handlungskontexte integriert werden. Gemeint ist damit nicht nur die Fähigkeit, unterschiedliche KI-Tools technisch zu bedienen, sondern ein Bündel aus Wissen, Anwendungskompetenz, kritischer Bewertung und ethischer Reflexion (Long & Magerko, 2020; Wang, Rau & Yuan, 2023). Dieses mehrdimensionale Verständnis schließt an die breitere Digitalisierungsforschung an, die zwischen subjektiver Handlungssicherheit, objektivem Wissen und kompetenten Problemlösungsfähigkeiten unterscheidet und betont, dass diese nicht identisch sein müssen (Grünangerl & Prandner, 2024; Livingstone, Mascheroni & Stoilova, 2023).

Abbildung 1 fasst den im Folgenden entwickelten Theoriezusammenhang zusammen: Technikbereitschaft, emotionale Einstellung gegenüber KI und Nutzungshäufigkeit von KI-Tools werden als Einflussfaktoren der selbstberichteten AI-Literacy betrachtet; Technikbereitschaft und Nutzungshäufigkeit werden zudem auf Konstrukte des UTAUT-Modells bezogen.

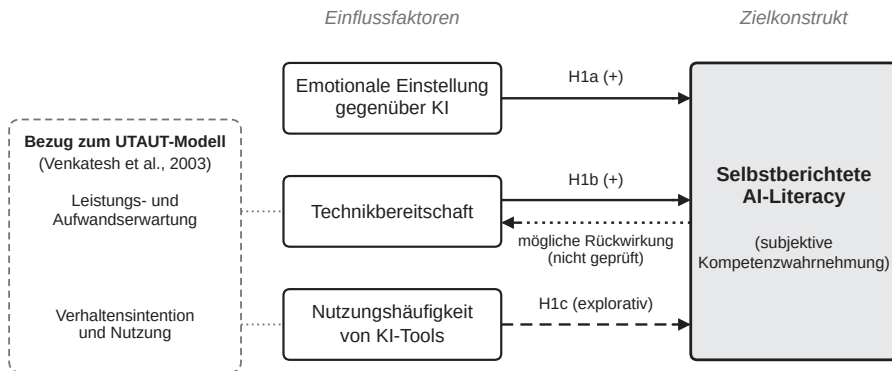


ABB. 1 Theoretisches Rahmenmodell der Studie: angenommene Einflussfaktoren der selbstberichteten AI-Literacy und ihr Bezug zum UTAUT-Modell (Venkatesh, Morris, Davis & Davis, 2003)

Anmerkungen: Durchgezogene Pfeile: gerichtete Hypothesen (H1a, H1b); gestrichelter Pfeil: explorativ geprüfter Zusammenhang ohne Annahme zum Vorzeichen (H1c); gepunkteter Pfeil: theoretisch diskutierte, nicht geprüfte Rückwirkung; gepunktete Linien: Zuordnung zu Konstrukten des UTAUT-Modells.

Zur Erklärung dieser Unterschiede werden in der Literatur unterschiedliche Modelle herangezogen, die sich aus ebenso unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven herausgebildet haben (siehe z.B. die Metastudie zu digitalen Fertigkeiten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch Livingstone et al., 2023), wobei insbesondere Varianten des Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT)-Modells (Marikyan & Papagiannidis, 2026; Ursavaş, 2022; Venkatesh, Morris, Davis & Davis, 2003), das zentrale Determinanten der Technologieakzeptanz beschreibt, in einer Vielzahl an Studien referenziert wird (z.B. Budhathoki, Zitar, Tchouamou Njoya & Timsina, 2024; Habibi, Muhaimin, Dani-bao, Wibowo, Wahyuni & Octavia, 2023; Strzelecki, 2024). Das UTAUT-Modell von

Venkatesh et al. (2003) identifiziert neben der wahrgenommenen Nützlichkeit und Benutzerfreundlichkeit – wie sie bereits in ähnlicher Form bei dem ursprünglichen Technikakzeptanz-Modell (TAM) von Davis (1989) vorkamen – auch soziale Einflussfaktoren und unterstützende Bedingungen als Schlüsselfaktoren für die Nutzungsintention von Technologie. Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass das UTAUT-Modell primär die Erklärung von Nutzungsintentionen und tatsächlichem Nutzungsverhalten fokussiert, während der Erwerb von Kompetenzen, wie etwa AI-Literacy, nicht im Mittelpunkt der Modellannahmen steht.

Das mit dem Konstrukt der Technikakzeptanz eng verknüpfte Konzept der Technikbereitschaft (Technology Readiness) lässt sich dabei als Ausdruck von Leistungserwartung und Aufwandserwartung verstehen, also der generellen Offenheit und Bereitschaft, neue Technologien zu akzeptieren und zu nutzen (Neyer, Felber & Gebhardt, 2012). Sie umfasst Facetten wie Technikinteresse, Technikselbstwirksamkeit und Techniküberforderung. Carolus, Koch, Straka, Latoschik & Wienrich (2023) liefern dabei erste Hinweise auf einen positiven Zusammenhang zwischen Technikbereitschaft und selbstbeurteilter AI-Literacy. Technikbereitschaft wird dabei als Antezedens modelliert, da sie grundlegende motivational-kognitive Voraussetzungen für die Nutzung und Aneignung neuer Technologien beschreibt und somit plausibel vor der Entwicklung einer spezifischen Kompetenzselbsteinschätzung liegt (ebd.). Gleichzeitig ist jedoch festzuhalten, dass die Richtung der Beziehung nicht eindeutig kausal festgelegt werden kann; es ist denkbar, dass eine höhere selbstberichtete AI-Literacy das Vertrauen in die eigene Technikbereitschaft stärkt und somit eine wechselseitige Beziehung besteht. Diese bidirektionale Sichtweise unterstreicht die Komplexität der Kompetenzentwicklung und legt nahe, dass zukünftige Längsschnitt- oder Interventionsstudien notwendig sind, um die kausalen Zusammenhänge genauer zu klären.

Das Nutzungsverhalten, insbesondere die Häufigkeit der Anwendung von KI-Tools, entspricht der tatsächlichen Verhaltensintention und Nutzung im UTAUT-Modell und ist ein weiterer wesentlicher Einflussfaktor. Wang et al. (2023) zeigen, dass häufige Nutzung von KI-Anwendungen mit einer höheren selbstwahrgenommenen KI-Kompetenz einhergeht. Die praktische Erfahrung mit KI-Tools fördert das Verständnis ihrer Funktionsweisen und stärkt die Fähigkeit, KI kritisch zu reflektieren und zielgerichtet einzusetzen.

Auch die emotionale Einstellung gegenüber KI wird in der Literatur als potenzieller Einflussfaktor diskutiert, zeigt jedoch uneinheitliche Befunde. Während einige Studien positive Einstellungen mit höherer AI-Literacy in Verbindung bringen (Carolus et al., 2023; Wang et al., 2023), konnte eine ländervergleichende Pfadmodellstudie (Bewersdorff, Hornberger, Nerdel & Schiff, 2025) mit $N = 1,465$ Studierenden aus den USA, dem Vereinigten Königreich und Deutschland keinen signifikanten direkten Effekt negativer KI-Einstellungen auf das KI-Interesse nachweisen ($p = .12$). Darüber hinaus erwies sich AI-Literacy in dieser Studie als

unkorreliert mit der tatsächlichen KI-Nutzung ($r = .00$, $p = .86$). Diese Diskrepanz in der Befundlage legt nahe, dass die affektive Haltung gegenüber KI allein weniger entscheidend ist als Technikoffenheit und die tatsächliche Nutzungspraxis.

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Überlegungen fokussiert die Studie auf die Zusammenhänge zwischen selbstwahrgenommener AI-Literacy, Technikbereitschaft, Nutzungshäufigkeit von KI-Tools sowie der emotionalen Einstellung zu KI. Dabei wird angenommen, dass Technikbereitschaft und Nutzungsverhalten stärkere Prädiktoren für die KI-Literacy sind als die emotionale Haltung. Die Berücksichtigung dieser Faktoren ermöglicht eine differenzierte Betrachtung der Kompetenzerwerbsprozesse im Hochschulkontext und liefert Ansatzpunkte für die Gestaltung zielgerichteter Bildungsangebote.

3. Fragestellung und Hypothesen

Vor dem Hintergrund des theoretischen Rahmens untersucht die vorliegende Studie folgende zentralen Fragestellungen: Wie schätzen Studierende sozial- und bildungswissenschaftlicher Studiengänge ihre AI-Literacy ein? Welchen Einfluss haben Technikbereitschaft, Nutzungshäufigkeit von KI-Tools sowie die emotionale Einstellung zu KI auf diese Selbstwahrnehmung?

Basierend auf der bestehenden Literatur und den theoretischen Überlegungen (vgl. Abbildung 1) werden folgende Hypothesen formuliert:

- **H1A:** Eine positivere Einstellung zu KI ist mit einer höheren selbstberichteten AI-Literacy verbunden. Diese Annahme stützt sich auf Befunde, die einen Zusammenhang zwischen positiven Haltungen gegenüber KI und einer größeren Kompetenzwahrnehmung nahelegen (Carolus et al., 2023; Wang et al., 2023).
- **H1B:** Eine höhere Technikbereitschaft korreliert mit einer höheren selbstberichteten AI-Literacy. Technikbereitschaft fördert die Offenheit und Bereitschaft, KI-Tools zu nutzen, was wiederum die Kompetenzentwicklung unterstützt (Carolus et al., 2023; Neyer et al., 2012).
- **H1C:** Nutzungshäufigkeit von KI-Tools steht in einem Zusammenhang mit der selbstberichteten AI-Literacy. Praktische Erfahrungen mit KI-Anwendungen können das Verständnis und die Fähigkeit, KI reflektiert einzusetzen, fördern; angesichts der uneinheitlichen Befundlage wird dieser Zusammenhang hier explorativ untersucht (Wang et al., 2023).

Die Untersuchung dieser Hypothesen ermöglicht es, die Bedeutung von Einstellungen, Technikoffenheit und tatsächlichem Nutzungsverhalten für die Entwicklung von KI-Kompetenzen im Hochschulkontext differenziert zu analysieren. Zugleich liefert sie wichtige Hinweise für die Gestaltung von Bildungsmaßnahmen zur Förderung der KI-Literacy in sozial- und bildungswissenschaftlichen Studiengängen.

4. Methode

Das Forschungsdesign basiert auf einer Querschnittserhebung mittels Online-Fragebogen im Wintersemester 2024/25. Die Stichprobe umfasst $N=179$ Studierende sozial- und bildungswissenschaftlicher Studiengänge an drei österreichischen Hochschulen (FH OÖ, PHDL, JKU). Die Datenerhebung erfolgte mit dem DSGVO-konformen Tool „SoSciSurvey“ in Lehrveranstaltungen aus der Forschungs- und Methodenlehre; die Teilnahme war freiwillig, der Rücklauf lag bei etwa 56 %.

Zur Operationalisierung der im UTAUT-Modell beschriebenen Konstrukte wurden standardisierte Items eingesetzt (siehe Abschnitt „Theoretischer Rahmen“), die insbesondere in den Regressionsanalysen zur Untersuchung der Zusammenhänge mit der AI-Literacy genutzt wurden. Die Einbindung des UTAUT-Modells ermöglicht eine theoretisch fundierte Interpretation der Ergebnisse zur Technikakzeptanz im sozial- und bildungswissenschaftlichen Kontext.

Zur Erfassung der AI-Literacy wurde die Meta AI Literacy Scale (MAILS) von Carolus et al. (2023) eingesetzt. Die Skala umfasst acht Items, die auf einer numerischen Ratingskala von 0 („trifft gar nicht zu“) bis 10 („trifft vollständig zu“) beantwortet werden und zentrale Dimensionen der AI-Literacy wie Anwenden und Erkennen von KI, Informiertbleiben über KI-Themen sowie ethische Bewertung von KI-Technologien abbilden. Die interne Konsistenz der Skala erwies sich in der vorliegenden Stichprobe als gut (Cronbachs $\alpha = .85$, $n = 159$).

Die Technikbereitschaft wurde anhand einer an Neyer et al. (2012) orientierten Kurzskala erfasst, die Facetten von Technikinteresse, Technikselbstwirksamkeit und Techniküberforderung abbildet. Die sechs Items repräsentieren die Dimensionen Technikakzeptanz, Technikkompetenzüberzeugungen und Technikkontrollüberzeugungen mit jeweils zwei Aussagen; die Ratings erfolgen auf einer fünfstufigen Likert-Skala von 1 („trifft gar nicht zu“) bis 5 („trifft vollständig zu“); die negativ formulierten Items wurden vor der Mittelwertbildung umgepolt. Die interne Konsistenz der Kurzskala erwies sich in der vorliegenden Stichprobe als akzeptabel (Cronbachs $\alpha = .68$).

Die Nutzungshäufigkeit von KI-Tools wurde durch eine eigenständige Frage zur Häufigkeit des Einsatzes von KI-Anwendungen im Studium (z.B. ChatGPT, automatische Textgenerierung, Datenanalyse) erfasst. Die Antwortkategorien reichten von „mehrmals am Tag“ über „etwa einmal pro Tag“ und „mehrmals die Woche“ bis „seltener oder gar nicht“.

Die emotionale Einstellung gegenüber KI wurde über Selbsteinschätzungen erfasst, ob die Studierenden dem zunehmenden KI-Einsatz im Alltag eher begeistert oder eher besorgt gegenüberstehen. Aus den Antworten wurden zwei Dummy-Variablen gebildet: „mehr begeistert als besorgt“ (im Folgenden: enthusiastische Einstellung) und „mehr besorgt als begeistert“ (besorgte Einstellung), jeweils 1 vs. 0;

„gleichermaßen begeistert wie besorgt“ diene in den Regressionsanalysen als Referenzkategorie.

Zusätzlich wurden demografische Kontrollvariablen wie Alter und Geschlecht erhoben und in die Analysen einbezogen.

Die Auswertung umfasste deskriptive Statistiken zur Beschreibung der Stichprobe und der zentralen Variablen sowie eine hierarchische multiple lineare Regression (OLS-Schätzung, Einschlussmethode) zur Prüfung der Hypothesen. Abhängige Variable war die selbstberichtete AI-Literacy (Skalenmittelwert der MAIIS). Die Prädiktoren wurden in drei Schritten aufgenommen: Modell₁ enthielt Geschlecht als Kontrollvariable, sodass der Erklärungsbeitrag der theoretisch begründeten Prädiktoren über diese soziodemografische Variable hinaus bestimmt werden kann. In Modell₂ wurden die hypothesenrelevanten Prädiktoren Technikbereitschaft (H1b), emotionale Einstellung gegenüber KI (H1a) und Nutzungshäufigkeit von KI-Tools (H1c) gemeinsam als Block ergänzt, um ihre Beiträge wechselseitig kontrolliert zu schätzen. In Modell₃ wurde zusätzlich Alter aufgenommen (nachträglich ergänzte, explorative Erweiterung). Als Kriterium für den inkrementellen Beitrag jedes Schritts diene die Veränderung der Varianzaufklärung (ΔR^2 , F-Test).

Geschlecht wurde dichotom kodiert (0 = männlich/divers [Referenz], 1 = weiblich); Personen ohne Angabe gingen als fehlende Werte in die Analyse ein. Die emotionale Einstellung ging über die beiden Dummy-Variablen enthusiastische und besorgte Einstellung ein (Referenz: „gleichermaßen begeistert wie besorgt“). Die Nutzungshäufigkeit ging dichotomisiert in die Analyse ein (1 = „mehrmals am Tag“, 0 = seltener); Technikbereitschaft und Alter gingen metrisch ein. Berichtet werden standardisierte Regressionskoeffizienten (β).

Die Datenqualität wurde durch Prüfung auf fehlende Werte, Ausreißer und Konsistenz sichergestellt. Fehlende Werte in den zentralen Variablen wurden mittels Listenweglöschung behandelt, sodass die Analysen auf vollständigen Datensätzen basieren ($N = 179 \rightarrow n = 131$). Der signifikante MCAR-Test (Little's MCAR-Test: $\chi^2(5) = 26.61$, $p < .001$) weist darauf hin, dass die fehlenden Werte nicht vollständig zufällig verteilt sind, was potenziell zu Selektionsverzerrungen führen kann. Ein Vergleich der eingeschlossenen und ausgeschlossenen Fälle hinsichtlich Alter und Geschlecht zeigte jedoch keine systematischen Unterschiede, sodass die Auswirkungen auf die Generalisierbarkeit der Ergebnisse als begrenzt einzuschätzen sind.

Um die Stichprobe umfassend zu charakterisieren, wurden neben den für die Hypothesentestung relevanten Variablen auch weitere erhobene Merkmale deskriptiv ausgewertet.

5. Ergebnisse

Die Stichprobe umfasst $N = 179$ Studierende aus sozial- und bildungswissenschaftlichen Studiengängen in Oberösterreich.

Für 136 Personen liegen gültige Geschlechtsangaben vor; 69.1% identifizierten sich als weiblich, 25.7% als männlich und 2.9% als divers, 2.2% machten keine Angabe.

Für dieselben 136 Personen liegen Altersangaben vor. Das Alter variiert zwischen 18 und 50 Jahren (Range = 32), mit einem Mittelwert von $M = 24.63$ Jahren ($SD = 6.69$) und einem Median von $Md = 22.00$ Jahren, was auf eine rechtsschiefe Verteilung mit einzelnen älteren Studierenden hinweist.

Abbildung 2 zeigt, in welchem Ausmaß sich die Studierenden bisher mit dem Thema Künstliche Intelligenz auseinandergesetzt haben.

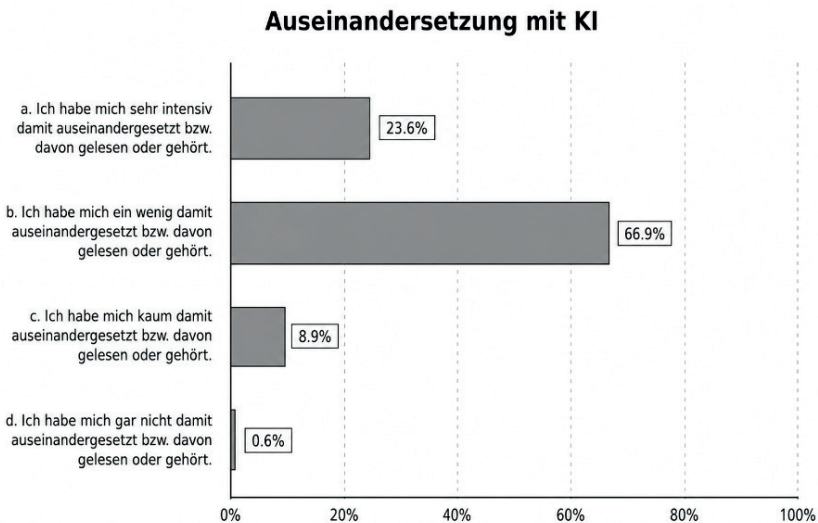


ABB. 2 Auseinandersetzung mit KI ($n = 157$)

Wie in Abbildung 2 ersichtlich, haben sich 90.5% ($n = 142$) der Studierenden zumindest ein wenig bis sehr intensiv mit KI auseinandergesetzt. Im Gegensatz dazu gaben 9.5% ($n = 15$) an, sich kaum oder gar nicht mit dem Thema beschäftigt zu haben. Damit zeigt sich, dass KI für die Mehrheit der Befragten bereits ein relevantes Thema darstellt.

Im nächsten Schritt wurde erhoben, in welchen Anwendungskontexten die Studierenden planen, KI-Tools künftig konkret einzusetzen. Abbildung 3 zeigt dazu die Angaben zur geplanten Nutzung von KI-Tools für Seminararbeiten, Klausurvorbereitungen und Präsentationen (Einfachnennungen; $n = 139$).

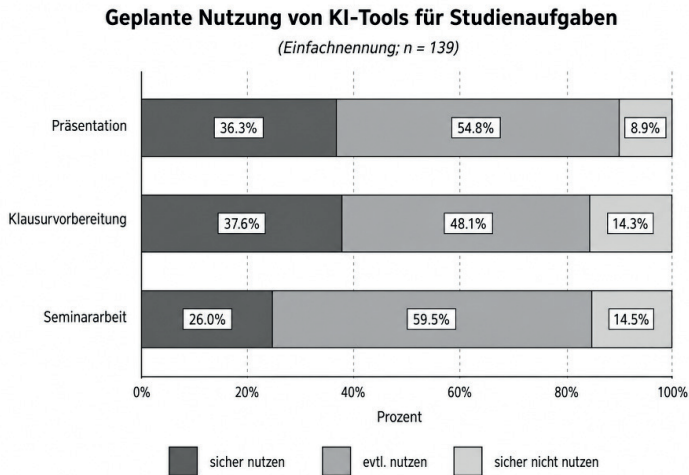


ABB. 3 Geplante Nutzung von KI-Tools in verschiedenen Anwendungskontexten
(Seminararbeit, Klausurvorbereitung, Präsentation)

Hinsichtlich der zukünftigen Nutzung von KI-Tools zeigt sich über alle untersuchten Anwendungskontexte hinweg eine überwiegend positive Nutzungsabsicht. Für die Vorbereitung auf Präsentationen wollen 36.3 % KI-Tools sicher nutzen, 54.8 % eventuell und 8.9 % sicher nicht; für Klausurvorbereitung liegen die Anteile bei 37.6 %, 48.1 % und 14.3 %. Bei Seminararbeiten ist die Bereitschaft etwas geringer (26.0 % sicher, 59.5 % eventuell, 14.5 % sicher nicht). Insgesamt betrachtet die Mehrheit KI damit zumindest als potenziell nützliches Werkzeug für studienbezogene Anforderungen.

Neben der Nutzungsabsicht wurden auch Bedenken im Zusammenhang mit dem Einsatz von KI-Tools erhoben. Abbildung 4 gibt einen Überblick über die von den Befragten geäußerten Vorbehalte ($n = 139$).

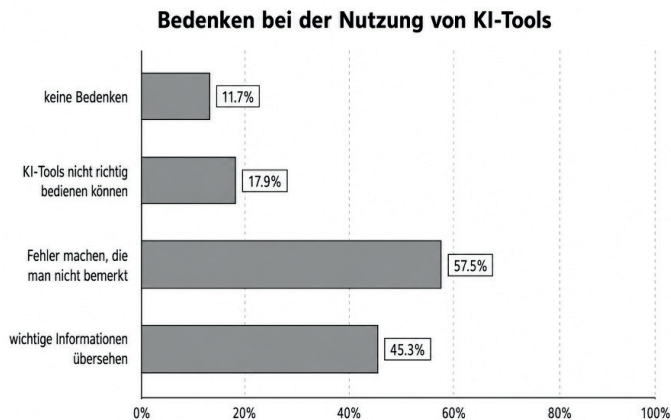


ABB. 4 Bedenken im Zusammenhang mit KI-Tools ($n = 139$)

Das am häufigsten genannte Bedenken betrifft die Möglichkeit, Fehler zu machen, die unbemerkt bleiben: 57.5 % der Befragten gaben dies an. 45.3 % äußerten zudem die Sorge, wichtige Informationen zu übersehen. Die Befürchtung, KI-Tools nicht richtig bedienen zu können, wurde von 17.9 % genannt, während 11.7 % keine Bedenken gegenüber dem Einsatz von KI-Tools angaben. Ergänzend wurde erhoben, welche Einflussquellen die Studierenden bei der Entscheidung über den Einsatz von KI-Tools leiten. Abbildung 5 zeigt die entsprechenden Angaben ($n = 136$).

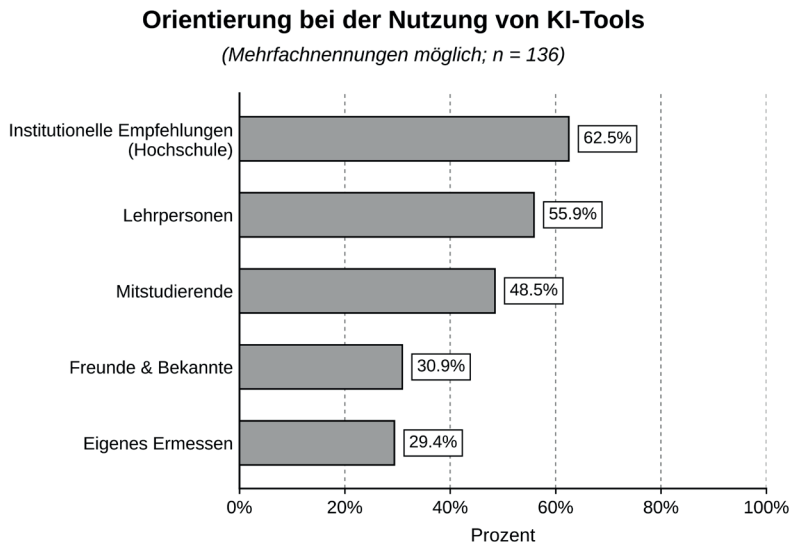


ABB. 5 Einflussquellen beim Einsatz von KI-Tools
($n = 136$; Mehrfachnennungen möglich; Angaben in % der Befragten)

Wie aus Abbildung 5 ersichtlich, dominieren institutionelle Quellen das Nutzungsverhalten beim Einsatz von KI-Tools. Handlungsempfehlungen von Hochschulen werden von 62.5 % der Befragten genannt (49.3 % eigene Hochschule, 13.2 % andere Institutionen) und stellen damit die wichtigste Einflussquelle dar. Empfehlungen von Lehrpersonen (55.9 %) und Mitstudierenden (48.5 %) folgen knapp dahinter. Informelle Quellen wie Empfehlungen von Bekannten oder Freunden (30.9 %) sowie eigenverantwortliches Handeln nach eigenem Ermessen (29.4 %) werden deutlich seltener berichtet.

Institutionelle Empfehlungen und das soziale Umfeld prägen das Nutzungsverhalten der Studierenden, zugleich ist ihre eigene Kompetenzwahrnehmung im Umgang mit KI zentral. Im Folgenden wird daher die selbstberichtete AI-Literacy betrachtet.

Die deskriptive Auswertung der MAILS ergibt einen Mittelwert von $M = 6.30$ bei einer Standardabweichung von $SD = 1.75$ auf der Skala von 0 bis 10 ($n = 159$); der 95 %-Konfidenzbereich liegt zwischen 6.0 und 6.6. Insgesamt schätzen sich die Stu-

dierenden damit im Durchschnitt eher im oberen Skalenbereich ein, was auf eine relativ hohe, wenn auch heterogene Selbsteinschätzung der AI-Literacy hinweist.

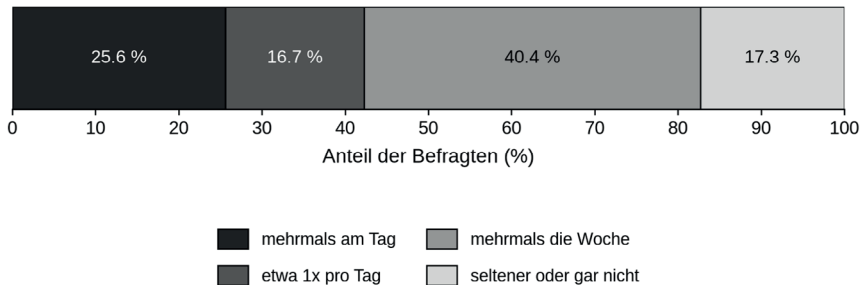


ABB. 6 Nutzungshäufigkeit KI-Tools ($n = 156$)

Die Nutzungsfrequenz von KI-Tools wurde kategorisch erfasst (Abbildung 6). 40.4 % der Studierenden nutzen KI-Tools mehrmals pro Woche, 25.6 % mehrmals täglich und 16.7 % etwa einmal pro Tag; 17.3 % geben an, KI-Tools seltener oder gar nicht zu verwenden. Insgesamt nutzt damit eine klare Mehrheit KI-Anwendungen mindestens mehrmals pro Woche.

Für die Erfassung von Technikbereitschaft wurde eine an Neyer et al. (2012) orientierte Kurzskala verwendet. Die Originalskala unterscheidet die Dimensionen Technikakzeptanz, Technikkompetenzüberzeugungen und Technikkontrollüberzeugungen mit je vier Items. Entsprechend wurden sechs Items eingesetzt, die diese drei Komponenten mit jeweils zwei Items repräsentieren: Neugier und schnelle Begeisterungsfähigkeit für technische Neuentwicklungen („Hinsichtlich technischer Neuentwicklungen bin ich sehr neugierig“, „Ich finde schnell Gefallen an technischen Neuentwicklungen“) bilden die Facette Technikakzeptanz ab; Überforderung und wahrgenommene Schwierigkeit im Umgang mit neuer Technik („Für mich stellt der Umgang mit technischen Neuerungen zumeist eine Überforderung dar“, „Den Umgang mit neuer Technik finde ich schwierig; ich kann das meistens einfach nicht“) erfassen negative Technikkompetenzüberzeugungen; internal kontrollorientierte Aussagen zum Gelingen technischer Neuentwicklungen und zur Lösung technischer Schwierigkeiten („Es liegt in meiner Hand, ob mir die Nutzung technischer Neuentwicklungen gelingt; mit Zufall oder Glück hat das wenig zu tun“, „Wenn ich im Umgang mit Technik Schwierigkeiten habe, hängt es schlussendlich allein von mir ab, dass ich sie löse“) entsprechen den Technikkontrollüberzeugungen der ursprünglichen Skala. Auf Basis der reliabilitätsstatistischen Überprüfung (Cronbachs $\alpha = .68$ für die Sechs-Item-Skala) kann die verwendete Kurzskala als ökonomische und inhaltlich anschlussfähige Umsetzung der Technikbereitschaftsskala nach Neyer et al. (2012) interpretiert werden.

Betrachtet man die Technikbereitschaft in der Stichprobe ($n = 170$), ergibt sich auf Basis der Kurzfassung der Skala nach Neyer et al. (2012) ein Mittelwert von $M = 3.46$ bei einer Standardabweichung von $SD = .97$. Der Median ($Md = 3.63$) liegt etwas höher, wodurch die Mehrheit der Befragten im mittleren bis oberen Bereich der Skala verortet ist. Dies weist insgesamt auf eine überwiegend positive, jedoch heterogene Technikoffenheit hin.

Neben dem allgemeinen Niveau der Technikbereitschaft stellt sich die Frage, in welchem Zusammenhang zentrale wahrgenommene Einflussfaktoren mit der selbstberichteten AI-Literacy stehen. Um diese Zusammenhänge über einzelne bivariate Beziehungen hinaus differenziert zu erfassen, wurde im nächsten Schritt eine hierarchische multiple lineare Regression durchgeführt, in der Technikbereitschaft, emotionale Einstellungen gegenüber KI, Nutzungshäufigkeit von KI-Tools sowie demografische Merkmale gemeinsam berücksichtigt wurden.

Zur Überprüfung der Hypothesen H1a, H1b und H1c wurde die selbstberichtete AI-Literacy in einer hierarchischen multiplen Regression in drei Schritten vorhergesagt ($n = 131$; zur Modellspezifikation siehe Abschnitt „Methode“). Für die Regressionsanalyse wurde die AI-Literacy-Skala von 1 bis 11 statt von 0 bis 10 kodiert; der Mittelwert der Analysestichprobe ($M = 7.32$, $SD = 1.64$) entspricht daher $M = 6.32$ auf der ursprünglichen Skala und liegt nahe am Mittelwert der Gesamtstichprobe ($M = 6.30$, $SD = 1.75$, $n = 159$). Diese Verschiebung um eine Konstante verändert weder die standardisierten Koeffizienten noch die Varianzaufklärung. Die Technikbereitschaft lag in der Analysestichprobe bei $M = 3.60$ ($SD = 0.59$). Die Voraussetzungen des Verfahrens wurden vorab geprüft: Die Varianzinflationsfaktoren (VIF) aller Prädiktoren lagen zwischen 1.03 und 1.33 und damit weit unterhalb des kritischen Schwellenwerts von 10, sodass keine problematische Multikollinearität vorliegt. Die Inspektion des Normal-P-P-Plots sowie des Streudiagramms der standardisierten Residuen gegen die standardisierten vorhergesagten Werte ergab keine Hinweise auf Verletzungen der Normalverteilungs- und Homoskedastizitätsannahme.

Tabelle 1 fasst die Ergebnisse der drei Modelle zusammen. Modell 1 mit Geschlecht als einziger Prädiktorvariable war statistisch nicht signifikant (adj. $R^2 = .01$, $F(1, 129) = 1.78$, $p = .18$). Geschlecht allein trägt somit nicht bedeutsam zur Erklärung der selbstberichteten AI-Literacy bei ($\beta = -.12$). Die Aufnahme der hypothesenrelevanten Prädiktoren in Modell 2 erhöhte die Varianzaufklärung deutlich; das Modell erklärte insgesamt 37 % der Varianz in der selbstberichteten AI-Literacy ($R^2 = .37$, adj. $R^2 = .34$, $F(5, 125) = 14.51$, $p < .001$; $\Delta R^2 = .35$, $p < .001$). Technikbereitschaft ($\beta = .33$, $p < .001$) und eine enthusiastische Einstellung gegenüber KI ($\beta = .37$, $p < .001$) erwiesen sich als positive Prädiktoren, eine besorgte Einstellung als negativer Prädiktor ($\beta = -.15$, $p < .05$), jeweils im Vergleich zur Referenzgruppe mit ausgewogener Einstellung („gleichermaßen begeistert wie besorgt“). Die Nutzungshäufigkeit leistete unter Kontrolle der übrigen Variablen keinen eigenständigen Beitrag ($\beta = -.01$).

Prädiktor	Modell 1 β	Modell 2 β	Modell 3 β
Geschlecht (männlich/divers: Ref.)	-.12	.05	.02
Technikbereitschaft	—	.33***	.32***
Enthusiastische Einstellung zu KI	—	.37***	.36***
Besorgte Einstellung zu KI	—	-.15*	-.13
Nutzungshäufigkeit von KI-Tools	—	-.01	-.01
Alter	—	—	-.20**
R^2	.01	.37	.41
Korrigiertes R^2	.01	.34	.38
ΔR^2	—	.35***	.04**

TAB. 1 Hierarchische multiple Regression zur Vorhersage der selbstberichteten AI-Literacy

Anmerkungen: $n = 131$. Abhängige Variable ist die selbstberichtete AI-Literacy nach der MAILS-Skala (Carolus et al., 2023). In Modell 1 wurde ausschließlich Geschlecht berücksichtigt, in Modell 2 wurden Technikbereitschaft, enthusiastische und besorgte Einstellung gegenüber KI sowie die Nutzungshäufigkeit von KI-Tools ergänzt, in Modell 3 zusätzlich Alter. β = standardisierter Regressionskoeffizient; R^2 = unkorrigiertes Bestimmtheitsmaß; korrigiertes R^2 = adjustiertes Bestimmtheitsmaß; ΔR^2 = Zuwachs im unadjustierten Bestimmtheitsmaß gegenüber dem jeweils vorherigen Modell. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

In Modell 3 führte die zusätzliche Aufnahme von Alter zu einem kleinen, aber statistisch signifikanten Zuwachs der Varianzaufklärung ($\Delta R^2 = .04$, $\Delta F(1, 124) = 7.98$, $p = .006$); das Gesamtmodell erklärte 41% der Varianz ($R^2 = .41$, $\text{adj. } R^2 = .38$, $F(6, 124) = 14.10$, $p < .001$). Alter erwies sich als negativer Prädiktor ($\beta = -.20$, $t(124) = -2.82$, $p = .006$): Unter Kontrolle der übrigen Variablen berichteten jüngere Studierende eine höhere AI-Literacy. Technikbereitschaft ($\beta = .32$, $p < .001$) und enthusiastische Einstellung ($\beta = .36$, $p < .001$) blieben nahezu unverändert bedeutsam. Der Koeffizient der besorgten Einstellung veränderte sich nur geringfügig ($\beta = -.15$ in Modell 2, $\beta = -.13$ in Modell 3), war jedoch nicht mehr statistisch signifikant ($p = .07$). Geschlecht ($\beta = .02$, $p = .82$) und Nutzungshäufigkeit ($\beta = -.01$, $p = .85$) blieben ohne signifikanten Zusammenhang. Zur Prüfung der Robustheit des Alterseffekts wurde ein Streudiagramm der Beziehung zwischen Alter und selbstberichteter AI-Literacy inspiziert; der Zusammenhang blieb auch bei Berücksichtigung einzelner älterer Studierender stabil und wurde nicht durch Ausreißer verzerrt.

Hypothesen H1a (enthusiastische Einstellung) und H1b (Technikbereitschaft) werden auch nach Kontrolle für Alter durch die Daten gestützt. Hypothese H1c (Nutzungshäufigkeit) wird weiterhin nicht bestätigt. Der in Modell 2 signifikante negative Effekt einer besorgten Einstellung gegenüber KI ist unter Berücksichtigung von Alter nicht mehr signifikant. Da sich der Koeffizient dabei nur geringfügig verändert ($\beta = -.15$ bzw. $-.13$), sollte dieser Wechsel nicht überinterpretiert werden; er

ist jedoch mit einer Überlagerung von Alter und besorgter KI-Einstellung vereinbar. Alter selbst erweist sich als eigenständiger, negativer Prädiktor der selbstberichteten AI-Literacy.

Die dargestellten Ergebnisse liefern wichtige Einblicke in die Einflussfaktoren der KI-Kompetenzentwicklung bei Studierenden. Im Folgenden werden diese Befunde im Kontext bestehender Theorien und Forschungsergebnisse interpretiert, ihre Bedeutung für die Praxis diskutiert sowie Limitationen und zukünftige Forschungsansätze aufgezeigt.

6. Diskussion

Die Ergebnisse zeigen einen signifikanten Zusammenhang zwischen Technikbereitschaft und der selbstberichteten AI-Literacy bei Studierenden sozial- und bildungswissenschaftlicher Studiengänge. Technikbereitschaft, verstanden als Offenheit und Bereitschaft zur Nutzung neuer Technologien, steht in engem Zusammenhang mit der selbstberichteten AI-Literacy und unterstreicht die Bedeutung motivationaler und kognitiver Voraussetzungen für die Kompetenzwahrnehmung im Hochschulkontext.

Neben der Technikbereitschaft zeigt das Modell weitere bedeutsame Einflussfaktoren. Ein zentraler Befund ist das Alter, das als eigenständiger negativer Prädiktor der selbstberichteten AI-Literacy wirkt ($\beta = -.20, p = .006$): Jüngere Studierende schätzen ihre AI-Literacy systematisch höher ein als ältere. Dieser Zusammenhang könnte auf Kohorteneffekte hinweisen, da jüngere Studierende stärker mit digitalen Technologien und generativen KI-Anwendungen sozialisiert wurden, was sich in einer höheren subjektiven Kompetenzeinschätzung niederschlägt – ohne dass dies zwangsläufig objektivem KI-Wissen entspricht. Diese Deutung ist vorläufig und bedarf weiterer empirischer Prüfung, etwa durch Längsschnittstudien.

Entgegen Hypothese H1c war die Nutzungshäufigkeit kein signifikanter Prädiktor der selbstberichteten AI-Literacy. Dieser Befund ist insofern relevant, da er nahelegt, dass nicht die reine Häufigkeit der Nutzung von KI-Tools, sondern vielmehr die Art und Weise ihrer Anwendung für die Kompetenzwahrnehmung entscheidend ist. Die bloße Quantität der Nutzung erfasst möglicherweise nicht die Tiefe der Auseinandersetzung mit KI-Technologien, die kritische Reflexion über deren Einsatz oder die Integration in fachliche Lernprozesse. Qualitative Unterschiede in der Nutzung – etwa ob KI-Tools nur zur schnellen Informationsbeschaffung oder auch zur vertieften Analyse und ethischen Bewertung eingesetzt werden – könnten somit maßgeblich den Unterschied in der selbstberichteten AI-Literacy ausmachen. Diese Interpretation legt nahe, dass zukünftige Studien neben der Nutzungshäufigkeit auch die Qualität, den Kontext und die Reflexionsprozesse im Umgang mit KI detaillierter erfassen sollten, um die Kompetenzentwicklung umfassender zu verstehen.

Die emotionale Einstellung gegenüber KI zeigte sich differenziert: Eine enthusiastische Haltung blieb auch nach Kontrolle von Alter ein robuster positiver Prädiktor der AI-Literacy. Der zunächst beobachtete negative Effekt einer besorgten Einstellung verlor hingegen unter Berücksichtigung von Alter seine statistische Signifikanz ($\beta = -.13$, $p = .07$) und zeigt im finalen Modell nur noch einen tendenziellen Zusammenhang. Da sich der Koeffizient dabei nur geringfügig verändert ($\beta = -.15$ bzw. $-.13$), ist dieser Befund zurückhaltend zu deuten; er ist mit einer Überlagerung von Alter und besorgter KI-Einstellung vereinbar, bei der ältere Studierende sowohl tendenziell besorgter gegenüber KI eingestellt sind als auch eine geringere AI-Literacy berichten. Da keine spezifischen Mediations- oder Moderationsanalysen durchgeführt wurden, bleibt diese Interpretation vorsichtig und dient als Ausgangspunkt für zukünftige Forschung. Insgesamt erscheint die Haltung gegenüber KI relevant, jedoch weniger entscheidend als Technikbereitschaft und die strukturierten Lern- und Nutzungskontexte, in denen KI im Studium eingesetzt wird, was bisherigen Studien mit uneinheitlichen Befunden zu Einstellungen und KI-Kompetenzen entspricht (Bewersdorff et al., 2025; Carolus et al., 2023; Wang et al., 2023).

Die Heterogenität der Stichprobe über verschiedene sozial- und bildungswissenschaftliche Studiengänge und Institutionen hinweg ermöglicht eine breitere Generalisierung und verweist darauf, dass Technikbereitschaft und Nutzungserfahrung disziplinübergreifend relevant sind. Zugleich sind damit Limitationen verbunden: Das Querschnittsdesign erlaubt keine kausalen Schlussfolgerungen, das Selbstberichtsformat ist anfällig für Verzerrungen durch soziale Erwünschtheit oder Fehleinschätzungen, und freiwillige Teilnahme sowie die geschlechtsspezifische Zusammensetzung können Stichprobenverzerrungen bedingen. Vor dem Hintergrund einer möglichen Überlagerung von Alter und emotionaler Einstellung bleibt zudem ungeklärt, ob es sich bei der Signifikanzveränderung der besorgten Einstellung um Konfundierung, Mediation, Moderation oder Suppression handelt; weiterführende Studien mit gezielt angelegten Moderations- bzw. Mediationsmodellen sind hierfür erforderlich.

Die verbleibende Varianz in der selbstberichteten AI-Literacy wird vermutlich durch weitere Faktoren erklärt, die in der vorliegenden Studie nicht erfasst wurden. Neben der Qualität der KI-Nutzung können auch individuelle Lernstrategien, technologische Vorerfahrungen sowie motivational-kognitive Voraussetzungen – etwa Technikselbstwirksamkeit oder wahrgenommene Kontrolle – wichtige Einflussgrößen darstellen, wie einschlägige Arbeiten zu (digitaler) Kompetenzentwicklung und KI-bezogenem Lernen nahelegen (Liu, Su, Alhur & Bin Naeem, 2025). Ebenso deuten Studien darauf hin, dass kontextuelle Rahmenbedingungen wie unterstützende Lernumgebungen, institutionelle Leitlinien zur KI-Nutzung und Peer-Learning-Formate die Entwicklung von AI-Literacy fördern können (Du, Sun, Jiang, Islam & Gu, 2024). Zukünftige Forschung sollte diese Faktoren systematisch

einbeziehen, um ein umfassenderes Verständnis der Kompetenzentwicklung im Umgang mit KI zu gewinnen (Liu et al., 2025).

Implikationen für die Hochschullehre ergeben sich in mehrfacher Hinsicht: Die Förderung von Technikoffenheit und die regelmäßige, didaktisch reflektierte Einbindung qualitativ hochwertiger KI-Anwendungen in Lehrveranstaltungen erscheinen als zentrale Strategien. Dies knüpft an bevölkerungsweite Digitalisierungsstudien in Österreich an, die für Digitalisierung im Allgemeinen ähnliche Effekte berichten (Grünangerl & Prandner, 2024). Peer-Learning-Formate können technikbezogene Unsicherheiten mindern und die Motivation zur Nutzung von KI-Tools steigern. Zugleich sollten ethische Fragestellungen und kritische Reflexionen zu KI integraler Bestandteil der Curricula sein, um Studierende für Chancen und Risiken der digitalen Transformation zu sensibilisieren und sie zu einem verantwortungsvollen Einsatz von KI im professionellen Kontext zu befähigen.

7. Fazit

Die vorliegende Studie liefert empirische Hinweise darauf, dass Technikbereitschaft und eine enthusiastische Einstellung gegenüber KI signifikante positive Prädiktoren der selbstberichteten AI-Literacy bei Studierenden sozial- und bildungswissenschaftlicher Studiengänge sind, während die bloße Nutzungshäufigkeit von KI-Tools – entgegen Hypothese H1c – keinen signifikanten Beitrag leistete. Darüber hinaus erweist sich Alter als eigenständiger negativer Prädiktor der AI-Literacy, während der zunächst beobachtete negative Effekt einer besorgten KI-Einstellung unter Kontrolle von Alter seine statistische Bedeutsamkeit verliert. Dies verweist auf komplexe Zusammenhänge zwischen Alter, Einstellungen zu KI und subjektiver Kompetenzeinschätzung, die in zukünftigen Studien vertieft untersucht werden sollten.

Insgesamt unterstreichen die Befunde, dass die Förderung von KI-Kompetenz im Hochschulkontext nicht allein über die Erhöhung der Nutzungsfrequenz, sondern vor allem über die Stärkung von Technikoffenheit, reflektierter Technikbereitschaft und einen qualitativ hochwertigen Umgang mit KI-Anwendungen gelingen kann. Die Heterogenität der Stichprobe legt dabei eine disziplinübergreifende Relevanz dieser Befunde nahe. Zukünftige Längsschnittstudien sowie qualitative Forschungsansätze könnten dazu beitragen, individuelle Kompetenzentwicklungsprozesse differenzierter zu erfassen, die Rolle von Alters- und Einstellungsunterschieden präziser zu bestimmen und gezielte Fördermaßnahmen evidenzbasiert weiterzuentwickeln. Für die Hochschulpraxis bedeutet dies, Lehr-Lern-Settings so zu gestalten, dass Studierende sowohl technisch wie kritisch-ethisch mit KI umgehen lernen und ihre AI-Literacy als zentrale Schlüsselkompetenz im Kontext sozial- und bildungswissenschaftlicher Professionen ausbauen können.

Literatur

- Ahn, E., Choi, M., Fowler, P. & Song, I. H. (2025). Artificial intelligence (AI) literacy for social work: Implications for core competencies. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 16(1), 9–26. <https://doi.org/10.1086/735187>
- Arning, U. (2024). Künstliche Intelligenz und ChatGPT: Über die Zukunft des wissenschaftlichen Publizierens – Jubiläumssymposium zu 20 Jahren German Medical Science. *Information – Wissenschaft & Praxis*, 75(2–3), 129–137. <https://doi.org/10.1515/iwp-2024-2010>
- Bewersdorff, A., Hornberger, M., Nerdel, C. & Schiff, D. S. (2025). AI advocates and cautious critics: How AI attitudes, AI interest, use of AI, and AI literacy build university students' AI self-efficacy. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, Article 100340. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100340>
- Buck, I. & Limburg, A. (2023). Hochschulbildung vor dem Hintergrund von Natural Language Processing (KI-Schreibtools). *die hochschullehre*, 2023, 70–84. <https://doi.org/10.3278/HSL2306W>
- Budhathoki, T., Zirar, A., Tchouamou Njoya, E. & Timsina, A. (2024). ChatGPT adoption and anxiety: A cross-country analysis utilising the unified theory of acceptance and use of technology (UTAUT). *Studies in Higher Education*, 49(5), 831–846. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2333937>
- Carolus, A., Koch, M. J., Straka, S., Latoschik, M. E. & Wienrich, C. (2023). MAILS – Meta AI literacy scale: Development and testing of an AI literacy questionnaire based on well-founded competency models and psychological change- and meta-competencies. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, 1(2), 100014. <https://doi.org/10.1016/j.chbah.2023.100014>
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340. <https://doi.org/10.2307/249008>
- Du, H., Sun, Y., Jiang, H., Islam, A. Y. M. A. & Gu, X. (2024). Exploring the effects of AI literacy in teacher learning: An empirical study. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, 559. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03101-6>
- Franceschini, C. (2024). *Pilot:in bleiben: Potentiale und Risiken generativer KI in Hinblick auf Schreibzentrumsarbeit an Hochschulen*. Abschlussarbeit zur Schreibberater:innen-Ausbildung. Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Freiburg und der Fachhochschule Vorarlberg. Verfügbar unter: https://opus.fhv.at/frontdoor/deliver/index/docId/5390/file/Abschlussarbeit_final.pdf
- Grünangerl, M. & Prandner, D. (2024). *Digital Skills Austria 2024*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14295830>

- Habibi, A., Muhaimin, M., Danibao, B.K., Wibowo, Y.G., Wahyuni, S. & Octavia, A. (2023). ChatGPT in higher education learning: Acceptance and use. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, 100190. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100190>
- Liu, Y., Su, Y.-Y., Alhur, A.A. & Bin Naeem, S. (2025). *Factors influencing artificial intelligence (AI) literacy in the age of generative AI chatbots for health information seeking. Information Development*. <https://doi.org/10.1177/02666669251343030>
- Livingstone, S., Mascheroni, G. & Stoilova, M. (2023). The outcomes of gaining digital skills for young people's lives and wellbeing: A systematic evidence review. *New Media & Society*, 25, 1176–1202. <https://doi.org/10.1177/14614448211043189>
- Long, D. & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–13). ACM. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- Marikyan, D. & Papagiannidis, S. (2026). Unified Theory of Acceptance and Use of Technology: A review. In S. Papagiannidis (Hrsg.), *TheoryHub Book*. <https://open.ncl.ac.uk/theory-library/unified-theory-of-acceptance-and-use-of-technology.pdf>
- Neyer, F.J., Felber, J. & Gebhardt, C. (2012). Entwicklung und Validierung einer Kurzsкала zur Erfassung von Technikbereitschaft. *Diagnostica*, 58(2), 87–99. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000067>
- Nuwasiima, M., Ahonon, M.P. & Kadiri, C. (2024). The role of artificial intelligence (AI) and machine learning in social work practice. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 24(1), 80–97. <https://doi.org/10.30574/wjarr.2024.24.1.2998>
- Prandner, D. (2026). Are they aware when AI is used? And what do they think that AI should be used for? Insights into the Digital Skills Austria III Study. In L. Hagedorn, U. Schmid, S. Winter & S. Woltran (Hrsg.), *Digital humanism. DIG-HUM 2025* (Lecture Notes in Computer Science, Bd. 16319, S. 381–389). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-032-11108-1_29
- Schindler, K. (2023). ChatGPT oder Überlegungen zu den Veränderungen des Schreibens in der Schule. *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, 5(2), 1–21. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2023.2.5>
- Strzelecki, A. (2024). Students' acceptance of ChatGPT in higher education: An extended unified theory of acceptance and use of technology. *Innovative Higher Education*, 49, 223–245. <https://doi.org/10.1007/s10755-023-09686-1>
- Swoboda, M. (2023). *Wissenschaftlich schreiben leicht gemacht: Ein Leitfaden für Architektur- und Designstudiengänge*. Wiesbaden: Springer Vieweg. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-42166-3>
- Ursavaş, Ö.F. (2022). Unified Theory of Acceptance and Use of Technology Model (UTAUT). In *Conducting Technology Acceptance Research in Education* (pp. 111–133). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-10846-4_6

-
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B. & Davis, F. D. (2003). User Acceptance of Information Technology: Toward a Unified View. *MIS Quarterly*, 27(3), 425–478. <https://doi.org/10.2307/30036540>
- Wang, B., Rau, P. L. P. & Yuan, T. (2023). Measuring user competence in using artificial intelligence: Validity and reliability of artificial intelligence literacy scale. *Behaviour & Information Technology*, 42(9), 1324–1337. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2072768>

FOOTT PRINTTS – Entwicklung von sechs Erfolgsfaktoren für die Fortbildung von Pädagog:innen

Christian Rudloff, Christiane Gesierich

Pädagogische Hochschule Wien
christian.rudloff@phwien.ac.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2026-02-12>

EINGEREICHT 27 FEB 2026

ÜBERARBEITET 13 AUG 2026

ANGENOMMEN 07 SEP 2026

Die kontinuierliche berufliche Fortbildung von Pädagog:innen gewinnt international an Bedeutung, da Lehrkräfte mit bildungspolitischen, technologischen und gesellschaftlichen Veränderungen konfrontiert sind. Während die Qualität von Fortbildungsmaßnahmen von den Vortragenden abhängt, fehlt es ihnen häufig an systematischer Vorbereitung und professioneller Unterstützung. Trotz einzelner Studien zu Mikroaspekten der Lehrer:innenfortbildung existiert kein kohärenter, länderübergreifender europäischer Ansatz, der Erfolgsbedingungen, Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Fortbildungen analysiert. Vor dem Hintergrund der Ziele des Europäischen Bildungsraums 2025, der die kontinuierliche Professionalisierung von Lehrkräften und die Stärkung ihrer digitalen und pädagogischen Kompetenzen betont, adressiert das Erasmus+-Projekt „Focus on Teacher Training: Practical Guidelines for In-Service Teacher Trainers“ (FOOTT PRINTTS) diese Forschungslücke. Das Projekt vereint Partnerinstitutionen aus sieben europäischen Ländern und zielt darauf ab, Erkenntnisse zu bündeln, Erfolgsfaktoren für wirksame Fortbildung zu identifizieren und praxisorientierte Leitlinien für Pädagog:innenfortbildner:innen zu entwickeln. Durch europäische Kooperation, den Austausch bewährter Praktiken und die Entwicklung gemeinsamer Materialien leistet FOOTT PRINTTS einen Beitrag zur Qualitätssteigerung der Lehrer:innenfortbildung und zur Harmonisierung professioneller Standards im europäischen Bildungsraum. Die Erasmus+-Studie FOOTT PRINTTS definiert Kriterien für eine hochwertige kontinuierliche Fortbildung von Pädagog:innen und bietet praxisorientierte Empfehlungen. Mit einem Mixed-Methods-Design wurden durch quantitative Umfragen und Interviews in sechs Regionen Europas sechs Erfolgsdimensionen für qualitativ hochwertige, die Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden fördernde Fortbildungen auf Grundlage empirischer Daten ermittelt. Diese Erfolgsfaktoren sind „Berufliche Identität“, „Fortbildungszufriedenheit“, „Professionelle Unterstützung“, „Schulentwicklung und Partizipation“, „Organisation und Durchführung“ und „Fortbildungsdesign“. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass es essenziell ist, Fortbildung als multidimensionales Konzept zu betrachten, das Inhaltsqualität, methodische Diversität und organisatorische Passung vereint.

SCHLÜSSELWÖRTER: Lehrkräftefortbildung, europäisches Forschungsprojekt, Qualität der Fortbildung, Schlüsseldimensionen effektiver Praxis

1. Die Notwendigkeit kontinuierlicher beruflicher Fortbildung und die Entwicklung von FOOTT PRINTTS

1.1 Kontinuierliche berufliche Fortbildung als Voraussetzung professioneller Unterrichtsqualität

Kontinuierliche berufliche Fortbildung (Continuous Professional Development, CPD) gilt als eine zentrale Voraussetzung für die professionelle Weiterentwicklung von Lehrkräften und die Sicherung von Unterrichtsqualität. Angesichts bildungspolitischer Reformen, gesellschaftlicher Veränderungen, zunehmender Heterogenität der Lernenden und technologischer Entwicklungen sind Lehrkräfte auf eine kontinuierliche Weiterentwicklung ihrer fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzen angewiesen. Qualitativ hochwertige Fortbildungsmaßnahmen leisten hierzu einen wesentlichen Beitrag und können sich positiv auf Unterrichtsqualität und Lernprozesse von Schüler:innen auswirken (Hendriks et al., 2010; Lipowsky & Rzejak, 2017).

Die Qualität kontinuierlicher beruflicher Fortbildung hängt wesentlich von den Kompetenzen derjenigen Personen ab, die Fortbildungsangebote planen, durchführen und evaluieren. Pädagog:innenfortbildner:innen übernehmen damit eine Schlüsselrolle für professionelle Lernprozesse von Lehrkräften. Internationale Analysen zeigen jedoch, dass ihre systematische Qualifizierung bislang nur begrenzt wissenschaftlich untersucht und institutionell unterschiedlich ausgestaltet ist (FOOTT PRINTTS, 2025b). Häufig erwerben sie die erforderlichen Kompetenzen erst im Rahmen ihrer beruflichen Praxis. Die Professionalisierung dieser Berufsgruppe stellt daher ein zentrales Handlungsfeld für die Weiterentwicklung kontinuierlicher beruflicher Fortbildung dar (Darling-Hammond, 2010; FOOTT PRINTTS, 2025b).

1.2 Stand der Forschung und Forschungslücke

Die Wirksamkeit kontinuierlicher beruflicher Fortbildung von Lehrkräften ist in den vergangenen Jahren zunehmend Gegenstand empirischer Bildungsforschung geworden. Zahlreiche Studien und Metaanalysen identifizieren Merkmale wirksamer Fortbildungsmaßnahmen und zeigen, dass insbesondere eine langfristige Anlage, die enge Verbindung von Theorie und Praxis, die aktive Einbindung der Teilnehmenden sowie die Orientierung an konkreten Unterrichtssituationen zur Professionalisierung von Lehrkräften beitragen können (Caena, 2011; Lipowsky & Rzejak, 2017; Popova et al., 2016). Darüber hinaus liegen Untersuchungen zu spezifischen nationalen Fortbildungssystemen vor, beispielsweise für die Türkei (Altun, 2011).

Obwohl diese Arbeiten wesentliche Erkenntnisse zu einzelnen Aspekten erfolgreicher Lehrer:innenfortbildung liefern, beziehen sie sich überwiegend auf

nationale Bildungssysteme oder spezifische Teilbereiche kontinuierlicher beruflicher Fortbildung. Ein empirisch fundierter, länderübergreifender Bezugsrahmen, der die Perspektiven von Lehrkräften, Pädagog:innenfortbildner:innen und bildungspolitischen Entscheidungsträger:innen integriert, liegt bislang nicht vor. Diese Forschungslücke gewinnt vor dem Hintergrund der Ziele des Europäischen Bildungsraums (European Education Area, EEA), insbesondere der Stärkung der Lehrer:innenbildung und der europäischen Zusammenarbeit, zusätzlich an Bedeutung (European Commission, o. J.). Trotz gemeinsamer bildungspolitischer Zielsetzungen unterscheiden sich die nationalen Systeme der Lehrer:innenfortbildung erheblich, sodass bislang empirisch abgesicherte Grundlagen für gemeinsame europäische Qualitätskriterien fehlen.

1.3 Das Erasmus+-Projekt FOOTT PRINTTS

Vor dem Hintergrund der dargestellten Forschungslücke wurde das Erasmus+-Projekt FOOTT PRINTTS – Focus on Teacher Training: Practical Guidelines for In-Service Teacher Trainers – initiiert. Ziel des Projekts ist es, Erfolgsbedingungen kontinuierlicher beruflicher Fortbildung von Pädagog:innen länderübergreifend empirisch zu untersuchen und auf dieser Grundlage ein evidenzbasiertes Rahmenmodell für die Professionalisierung von Pädagog:innenfortbildner:innen zu entwickeln.

Im Gegensatz zu bisherigen Studien, die sich überwiegend auf einzelne Länder, spezifische Fortbildungsprogramme oder ausgewählte Aspekte kontinuierlicher beruflicher Fortbildung konzentrieren, verfolgt FOOTT PRINTTS einen integrativen europäischen Forschungsansatz.

FOOTT PRINTTS verbindet Erkenntnisse der internationalen Forschung mit einer umfangreichen empirischen Datenerhebung und integriert die Perspektiven von Lehrkräften, Pädagog:innenfortbildner:innen sowie bildungspolitischen Entscheidungsträger:innen, um gemeinsame Erfolgsbedingungen wirksamer Fortbildungsmaßnahmen zu identifizieren.

An dem Erasmus+-Projekt beteiligen sich Forschungseinrichtungen aus Österreich, Deutschland, Dänemark, Frankreich, Griechenland, Polen und Portugal. Während Frankreich innerhalb des Projekts die Koordination der systematischen Literaturrecherche übernahm, erfolgte die empirische Datenerhebung in den sechs Partnerländern Österreich, Deutschland, Dänemark, Griechenland, Polen und Portugal. Trotz unterschiedlicher nationaler Strukturen der Lehrer:innenfortbildung verfolgen alle Partner das gemeinsame Ziel, wissenschaftlich fundierte Grundlagen für die Weiterentwicklung kontinuierlicher beruflicher Fortbildung sowie für die Professionalisierung von Pädagog:innenfortbildner:innen zu erarbeiten. Die Ergebnisse sollen sowohl zum wissenschaftlichen Diskurs über kontinuierliche berufliche Fortbildung beitragen als auch praxisorientierte Grundlagen

für die Planung, Durchführung und Evaluation qualitativ hochwertiger Fortbildungsangebote im europäischen Bildungsraum bereitstellen (FOOTT PRINTTS, 2025a, 2025b).

Vor diesem Hintergrund verfolgt die vorliegende Studie das Ziel, Erfolgsbedingungen kontinuierlicher beruflicher Fortbildung im Rahmen eines europaweiten Mixed-Methods-Designs empirisch zu identifizieren und daraus ein evidenzbasiertes Erfolgsfaktorenmodell für die Professionalisierung von Pädagog:innenfortbildner:innen abzuleiten.

2. Forschungsmethodik

2.1 Forschungsdesign

Die vorliegende Studie folgt einem Mixed-Methods-Design (Creswell & Plano Clark, 2018), bei dem quantitative und qualitative Forschungsmethoden in einer aufeinander aufbauenden Forschungslogik kombiniert werden. Ziel ist es, Erfolgsbedingungen kontinuierlicher beruflicher Fortbildung von Pädagog:innen aus unterschiedlichen Perspektiven empirisch zu untersuchen. Hierzu werden diese zunächst mithilfe einer quantitativen Erhebung identifiziert und anschließend durch qualitative Expert:inneninterviews vertiefend analysiert und interpretiert. Durch die systematische Integration beider Datenquellen wird ein empirisch fundiertes Erfolgsfaktorenmodell kontinuierlicher beruflicher Fortbildung entwickelt.

Den Ausgangspunkt der Untersuchung bildete eine systematische Literaturrecherche, die vom Europäischen Institut für Bildung und Sozialpolitik (EIESP) koordiniert wurde (FOOTT PRINTTS, 2025b). Auf dieser Grundlage wurden die quantitativen Erhebungsinstrumente entwickelt. Aufbauend auf den Ergebnissen der quantitativen Untersuchung wurden anschließend qualitative Expert:inneninterviews durchgeführt, um die statistischen Befunde zu erläutern und zusätzliche Perspektiven der beteiligten Akteursgruppen einzubeziehen.

Das Forschungsdesign orientiert sich an einem Mehrebenenansatz und berücksichtigt drei Akteursgruppen innerhalb des Systems der kontinuierlichen beruflichen Fortbildung. Auf der Mikroebene wurden Lehrkräfte zu ihren Erfahrungen und Präferenzen hinsichtlich beruflicher Fortbildungsangebote befragt. Die Mesoebene umfasst Pädagog:innenfortbildner:innen, die Fortbildungsveranstaltungen konzipieren und durchführen. Auf der Makroebene wurden Vertreter:innen öffentlicher und privater Fortbildungsinstitutionen, Schulleitungen sowie bildungspolitische Entscheidungsträger:innen einbezogen, um strukturelle und institutionelle Perspektiven auf die Qualität kontinuierlicher beruflicher Fortbildung zu erfassen.

2.2 Quantitative Erhebung

Die quantitative Erhebung bildete die erste Phase des Mixed-Methods-Designs und diente der Identifikation zentraler Erfolgsbedingungen kontinuierlicher beruflicher Fortbildung von Pädagog:innen. Aufbauend auf der systematischen Literaturrecherche des Europäischen Instituts für Bildung und Sozialpolitik (EIESP) (FOOTT PRINTTS, 2025b) wurde ein standardisierter Online-Fragebogen entwickelt. Er erfasste sowohl strukturelle und organisatorische Merkmale von Fortbildungsangeboten als auch Präferenzen hinsichtlich Fortbildungsformaten, Dauer, Partizipation, Zusammenarbeit, professioneller Unterstützung und der Kompetenzen von Pädagog:innenfortbildner:innen.

Die Stichprobenziehung orientierte sich am projektinternen Mehrebenenmodell. Auf der Mikroebene wurden Lehrkräfte, auf der Mesoebene Pädagog:innenfortbildner:innen sowie auf der Makroebene Vertreter:innen öffentlicher und privater Fortbildungseinrichtungen, Schulleitungen und bildungspolitische Entscheidungsträger:innen befragt.

Das Erasmus+-Projekt FOOTT PRINTTS umfasste sieben europäische Partnerinstitutionen. Während das französische Projektteam die Koordination der systematischen Literaturrecherche übernahm, wurde die quantitative Datenerhebung in den sechs Partnerländern Österreich, Deutschland, Polen, Dänemark, Portugal und Griechenland durchgeführt. Insgesamt wurden 7.875 Personen zur Teilnahme eingeladen; 5.171 vollständig ausgefüllte Fragebögen bildeten die Grundlage der quantitativen Analysen. Für die Gesamtstichprobe ergibt sich ein Stichprobenfehler von $\pm 1,79\%$. Die mediane Bearbeitungszeit des Online-Fragebogens betrug 17 Minuten.

Die größten Stichprobenanteile entfallen auf Deutschland ($n = 1.470$; 28 %) und Österreich ($n = 1.324$; 26 %). Polen ($n = 668$; 13 %), Dänemark ($n = 649$; 12 %) und Portugal ($n = 599$; 12 %) weisen mittlere Anteile auf, während Griechenland mit $n = 461$ (9 %) den kleinsten Anteil der vollständig ausgefüllten Fragebögen stellt. Die länderspezifische Verteilung der Stichprobe ist in Abbildung 1 dargestellt.

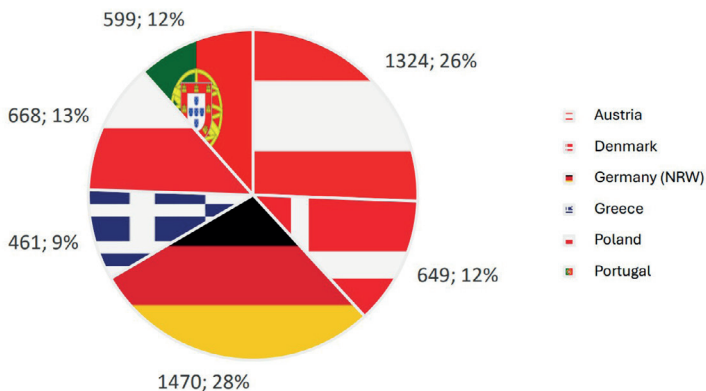


ABB. 1 Absolute und relative Verteilung unter den vollständig ausgefüllten Fragebögen nach Land

2.3 Qualitative Erhebung

Die qualitative Erhebung bildete die zweite Phase des Mixed-Methods-Designs und diente der vertiefenden Analyse sowie Interpretation der quantitativen Ergebnisse. Ziel war es, die in der quantitativen Untersuchung identifizierten Erfolgsbedingungen kontinuierlicher beruflicher Fortbildung aus Sicht zentraler Akteursgruppen zu erläutern und zusätzliche Erklärungen für die statistischen Befunde zu gewinnen.

Der Interviewleitfaden wurde theorie- und datenbasiert entwickelt. Grundlage bildeten die Ergebnisse der systematischen Literaturrecherche des Europäischen Instituts für Bildung und Sozialpolitik (EIESP) (FOOTT PRINTTS, 2025b) sowie die Ergebnisse der quantitativen Erhebung (Rudloff & Gesierich, 2026). Dadurch konnten jene Themen vertieft werden, die sich in der quantitativen Analyse als besonders relevant erwiesen hatten.

Insgesamt wurden 19 leitfadengestützte Expert:inneninterviews in den sechs Partnerländern Österreich, Deutschland, Polen, Dänemark, Portugal und Griechenland durchgeführt. Die Interviewpartner:innen verfügten über einschlägige Erfahrungen im Bereich der kontinuierlichen beruflichen Fortbildung. Die Interviews wurden in deutscher oder englischer Sprache geführt und in der jeweiligen Originalsprache transkribiert.

Die qualitative Datenauswertung erfolgte computergestützt mit MAXQDA auf Grundlage einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und Gläser-Zikuda (2008). Das deduktiv aus den Ergebnissen der quantitativen Untersuchung entwickelte Kategoriensystem umfasste unter anderem die Bereiche Fortbildungsformat, Organisation, Dauer, Lernmaterialien, aktive Beteiligung, Gruppendiskussionen und informeller Austausch, Zusammenarbeit und gegenseitiges Lernen, professionelle Unterstützung, Motivation, Kompetenzen der Pädagog:innenfortbildner:innen, Fortbildungszufriedenheit sowie Ressourcen. Ziel der qualitativen Analyse war es, die quantitativen Ergebnisse zu erläutern, zu differenzieren und in die Entwicklung des empirisch fundierten Erfolgsfaktorenmodells einzubeziehen.

2.4 Datenanalyse

Die quantitative Datenauswertung erfolgte mithilfe von IBM SPSS Statistics. Zunächst wurden deskriptive Analysen durchgeführt und die Ergebnisse auf Mikro-, Meso- und Makroebene ausgewertet, um gruppenspezifische Unterschiede zwischen Lehrkräften, Pädagog:innenfortbildner:innen und Entscheidungsträger:innen zu berücksichtigen. Ergänzend wurden Zusammenhänge und Unterschiede in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen wie Alter, Geschlecht, Berufserfahrung und Funktion untersucht.

Zur Verdichtung der erhobenen Variablen und zur Identifikation übergeordneter Dimensionen kontinuierlicher beruflicher Fortbildung wurde anschließend eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt (Moosbrugger & Hartig, 2003). Die Eignung der Daten für die Faktorenanalyse wurde mithilfe des Kaiser-Meyer-Olkin-Kriteriums sowie des Bartlett-Tests der Sphärizität überprüft. Die identifizierten Faktoren bildeten anschließend die Grundlage für eine gewöhnliche Regression der kleinsten Quadrate (Ordinary Least Squares, OLS), mit der die wichtigsten Einflussfaktoren auf die Fortbildungszufriedenheit bestimmt wurden.

Die qualitative Datenauswertung erfolgte computergestützt mit MAXQDA auf Grundlage einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und Gläser-Zikuda (2008). Die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Analysen wurden abschließend integriert und bilden die Grundlage für die Entwicklung des im Folgenden vorgestellten empirisch fundierten Erfolgsfaktorenmodells kontinuierlicher beruflicher Fortbildung.

3. Analyse und ausgewählte Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Untersuchung dargestellt. Nach den deskriptiven Ergebnissen werden die Befunde der explorativen Faktorenanalyse und der darauf aufbauenden Regressionsanalyse vorgestellt, aus denen das empirisch fundierte Erfolgsfaktorenmodell kontinuierlicher beruflicher Fortbildung abgeleitet wurde. Abschließend werden die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung berichtet, die der vertiefenden Interpretation der quantitativen Befunde dienen.

3.1 Stichprobenbeschreibung

Die quantitative Stichprobe umfasst 5.171 vollständig ausgefüllte Fragebögen aus den sechs Partnerländern Österreich, Deutschland, Polen, Dänemark, Portugal und Griechenland. Das Durchschnittsalter der Befragten beträgt 46 Jahre ($SD = 11$; Spannweite: 18–89 Jahre), die durchschnittliche Berufserfahrung 19 Jahre ($SD = 11$; Maximum: 77 Jahre). Insgesamt repräsentiert die Stichprobe eine überwiegend weibliche und berufserfahrene Zielgruppe der kontinuierlichen beruflichen Fortbildung. Über alle drei Analyseebenen hinweg zeigt sich ein vergleichbares soziodemografisches Profil. Lehrkräfte auf der Mikroebene sind im Durchschnitt rund 45 Jahre alt und verfügen über etwa 19 Jahre Berufserfahrung. Pädagog:innenfortbildner:innen und Entscheidungsträger:innen sind mit durchschnittlich etwas über 50 Jahren und mehr als zwei Jahrzehnten Berufserfahrung erwartungsgemäß älter und berufserfahrener. In allen Gruppen überwiegen weibliche Befragte. Portugal und Griechenland weisen durchgängig die ältesten und berufserfahrensten Teilstichproben auf, während die Befragten aus Dänemark im Durchschnitt die jüngsten sind (sh. Abb. 1).

3.2 Deskriptive Ergebnisse

Im Folgenden werden die zentralen deskriptiven Ergebnisse der quantitativen Untersuchung vorgestellt. Die Darstellung orientiert sich an den inhaltlichen Schwerpunkten der Untersuchung und bildet die Grundlage für die anschließende Entwicklung des empirisch fundierten Erfolgsfaktorenmodells.

3.2.1 *Wahrgenommene Eignung unterschiedlicher Fortbildungsformate*

Die Ergebnisse zeigen über alle drei Analyseebenen hinweg eine klare Präferenz für Präsenzfortbildungen und Blended-Learning-Formate. Reine asynchrone Onlineformate werden deutlich kritischer bewertet.

Präsenzfortbildungen werden von insgesamt 34 % der Befragten als eher und von weiteren 51 % als vollkommen kompetenzförderlich eingeschätzt. Auch Blended-Learning-Angebote werden überwiegend positiv bewertet (46 % bzw. 20 %). Asynchrone Onlineformate erhalten dagegen deutlich geringere Zustimmungswerte: 27 % der Befragten bewerten sie negativ (8 % überhaupt nicht, 19 % eher nicht unterstützend), während 45 % sie zumindest als eher unterstützend einschätzen.

Zwischen den Analyseebenen zeigen sich Unterschiede im Ausmaß dieser Präferenzen. Pädagog:innenfortbildner:innen bewerten Präsenzformate besonders positiv (63 % vollkommen unterstützend), während Entscheidungsträger:innen eine etwas größere Offenheit gegenüber digitalen Formaten aufweisen. Unabhängig von der jeweiligen Funktion werden Präsenzfortbildungen am günstigsten bewertet, gefolgt von Blended Learning und asynchronen Onlineformaten.

3.2.2 *Organisation und zeitliche Gestaltung von Fortbildungen*

Die Ergebnisse zeigen, dass längerfristig angelegte und über das Schuljahr verteilte Fortbildungsangebote von den Befragten als besonders förderlich für die berufliche Kompetenzentwicklung eingeschätzt werden. Kontinuierliche Lernprozesse werden dabei gegenüber punktuellen Einzelveranstaltungen eindeutig bevorzugt.

Fortbildungen, die sich über mehrere Tage und einen längeren Zeitraum erstrecken, werden über alle Analyseebenen hinweg am positivsten bewertet. Die Zustimmung ist bei den Pädagog:innenfortbildner:innen am höchsten (81 %), gefolgt von den Entscheidungsträger:innen (73 %) und den Lehrkräften (69 %). Lehrkräfte zeigen zugleich eine etwas größere Offenheit gegenüber kürzeren Fortbildungsformaten von bis zu zwei Stunden, während Entscheidungsträger:innen digitale Kurzformate etwas positiver bewerten als die übrigen Gruppen.

Insgesamt besteht über alle Analyseebenen hinweg eine konsistente Präferenz für kontinuierlich angelegte Fortbildungsangebote.

3.2.3 *Didaktische Gestaltung erfolgreicher Fortbildungen*

Die Ergebnisse zeigen, dass praxisorientierte, kollaborative und aktivierende Lernformen als besonders förderlich für die berufliche Kompetenzentwicklung wahrgenommen werden. Bevorzugt werden Fortbildungsangebote mit unmittelbarem Praxisbezug, Möglichkeiten zum fachlichen Austausch sowie einer aktiven Beteiligung der Teilnehmenden.

Besonders positiv werden praxisorientierte Workshops bewertet (45 % eher effektiv; 41 % vollkommen effektiv). Auch Seminare (50 % bzw. 28 %) und Mentoring (44 % bzw. 33 %) erhalten hohe Zustimmungswerte, während asynchrone Onlineangebote deutlich zurückhaltender beurteilt werden (39 % neutral; 9 % vollkommen wirksam). Darüber hinaus werden Microlearning, professionelles Networking, Exkursionen, Coaching, Hospitationen sowie der Austausch von Lehr- und Lernmaterialien überwiegend positiv eingeschätzt.

Auch hinsichtlich der Inhalte zeigt sich ein klares Präferenzmuster. Good-Practice-Beispiele werden am häufigsten priorisiert (21 % erste Priorität; 51 % unter den drei wichtigsten Aspekten), gefolgt von der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lehr- und Lernmethoden (12 % bzw. 40 %). Praktische Erprobungsphasen und Peer Learning zählen sowohl in Präsenz- als auch in Onlineformaten zu den am höchsten bewerteten Lernformen. Über alle Analyseebenen hinweg werden aktivierende und praxisbezogene Lernarrangements durchgängig höher bewertet als überwiegend rezeptive Fortbildungsformate.

3.2.4 *Partizipation, Motivation und Fortbildungszufriedenheit*

Die Ergebnisse zeigen, dass Partizipationsmöglichkeiten, Autonomie und Praxisrelevanz als zentrale Merkmale erfolgreicher kontinuierlicher beruflicher Fortbildung wahrgenommen werden. Gleichzeitig berichten die Befragten über eine hohe Zufriedenheit mit den bestehenden Fortbildungsangeboten.

Rund 40 % der Pädagog:innen geben an, Einfluss auf die Auswahl von Fortbildungsangeboten nehmen zu können, weitere 25 % sehen diese Möglichkeit vollständig gegeben. Gleichzeitig wünschen sich 43 % eine stärkere Beteiligung, 30 % sogar in vollem Umfang. Die freie Wahl von Fortbildungsangeboten wird von 42 % als eher und von weiteren 43 % als vollkommen kompetenzförderlich bewertet.

Auch Evaluation und Nachbereitung werden überwiegend positiv eingeschätzt. Eine strukturierte Nachbetreuung nach Fortbildungen wird von 54 % der Befragten als notwendig angesehen, anonyme Evaluationen (61 %) und gemeinsame Feedbackrunden (69 %) werden mehrheitlich als wichtige Bestandteile erfolgreicher Fortbildungen bewertet.

Die allgemeine Fortbildungszufriedenheit fällt hoch aus: 52 % der Befragten sind eher, weitere 13 % vollkommen zufrieden. Auch die vermittelten Inhalte (47 % bzw. 24 %) sowie die wahrgenommenen Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis (48 % bzw. 31 %) werden überwiegend positiv beurteilt.

Die Motivation zur Teilnahme an Fortbildungen wird vor allem durch praxisrelevante und fachlich sinnvolle Inhalte bestimmt (74 % bzw. 77 % vollkommen motiviert). Auch der kollegiale Austausch besitzt eine hohe Bedeutung (51 % vollkommen, 38 % eher motiviert), während extrinsische Anreize wie beruflicher Aufstieg, finanzielle Vorteile oder Zertifikate deutlich geringer bewertet werden.

3.3 Entwicklung des empirisch fundierten Erfolgsfaktorenmodells

Zur Identifikation übergeordneter Dimensionen erfolgreicher kontinuierlicher beruflicher Fortbildung wurde eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt (Moosbrugger & Hartig, 2003). Ziel war es, die Vielzahl der erhobenen Variablen auf wenige inhaltlich interpretierbare Faktoren zu reduzieren und daraus ein empirisch fundiertes Erfolgsfaktorenmodell abzuleiten.

Zunächst wurde die Eignung der erhobenen Daten für die Durchführung einer explorativen Faktorenanalyse überprüft. Das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium ($KMO = 0,769$) weist auf eine ausreichende Stichprobeneignung hin. Darüber hinaus ergab der Bartlett-Test der Sphärizität einen hochsignifikanten Zusammenhang zwischen den Variablen ($\chi^2(4.371) = 18.595$, $p < .001$). Beide Kennwerte bestätigen die Eignung der Daten für die Durchführung einer explorativen Faktorenanalyse.

Die Faktorenanalyse identifizierte mehrere übergeordnete Faktoren, welche die Wahrnehmung erfolgreicher kontinuierlicher beruflicher Fortbildung strukturieren. Die extrahierten Faktoren lassen sich den Bereichen strukturelle Gestaltung von Fortbildungen, Motivation, soziale Lernprozesse sowie organisatorische Rahmenbedingungen zuordnen.

Auf Grundlage der identifizierten Faktoren wurden anschließend OLS-Regressionsmodelle berechnet, um deren Zusammenhang mit der Fortbildungszufriedenheit zu untersuchen. Die Ergebnisse der Faktoren- und Regressionsanalyse bildeten gemeinsam die Grundlage für die Entwicklung des FOOTT PRINTTS-Erfolgsfaktorenmodells, das sechs Dimensionen erfolgreicher kontinuierlicher beruflicher Fortbildung umfasst (Abbildung 2): Berufliche Identität, Fortbildungszufriedenheit, Berufliche Unterstützung, Schulentwicklung & Partizipation, Organisation & Durchführung sowie Elemente des Fortbildungsdesigns.

Die sechs Erfolgsfaktoren sind nicht als hierarchische Rangfolge zu verstehen, sondern als gleichwertige und miteinander verknüpfte Dimensionen eines empirisch fundierten Rahmenmodells kontinuierlicher beruflicher Fortbildung (FOOTT PRINTTS, 2025a).

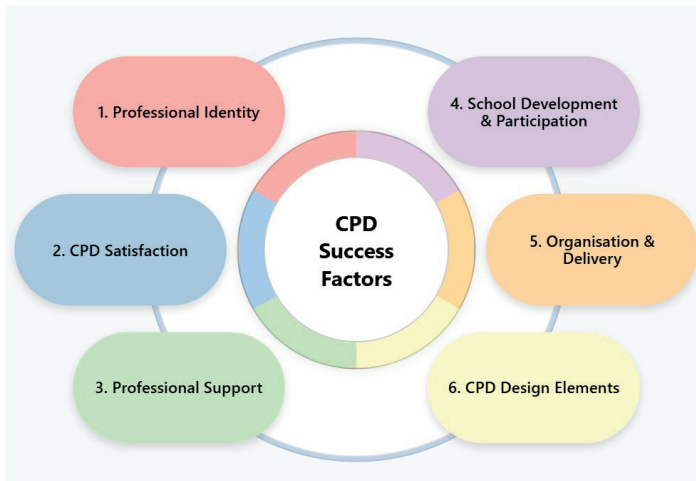


ABB. 2 CPD Success Factors

3.4 Qualitative Vertiefung des Erfolgsfaktorenmodells

Die quantitativen Ergebnisse bildeten die Grundlage für die anschließende qualitative Untersuchung, die ab Juni 2025 durchgeführt wurde. Ziel war es, die Ergebnisse der quantitativen Analysen sowie die im Rahmen der explorativen Faktorenanalyse identifizierten Dimensionen erfolgreicher kontinuierlicher beruflicher Fortbildung vertiefend zu analysieren und zu interpretieren. Hierzu wurden leitfadengestützte Expert:inneninterviews mit 19 Expert:innen aus den sechs Partnerländern Österreich, Deutschland, Polen, Dänemark, Portugal und Griechenland durchgeführt. Die Auswertung erfolgte mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring & Gläser-Zikuda, 2008).

Die qualitativen Ergebnisse bestätigen die zentralen Befunde der quantitativen Untersuchung. Präsenzformate werden insbesondere für interaktive und praxisorientierte Themen bevorzugt, da sie Austausch, Networking und Beziehungsarbeit ermöglichen. Onlineformate werden vor allem aufgrund ihrer Flexibilität und Zugänglichkeit geschätzt, stoßen jedoch bei komplexen oder kommunikationsintensiven Inhalten an Grenzen. Hybridformate, die Präsenz- und Onlineelemente kombinieren, werden von zahlreichen Interviewpartner:innen als zukunftsweisend bewertet. Darüber hinaus unterstreichen die Interviews die Bedeutung der zeitlichen und organisatorischen Gestaltung kontinuierlicher beruflicher Fortbildung. Während Präsenzveranstaltungen auch über mehrere Tage hinweg stattfinden können, werden für Onlineformate kürzere Lerneinheiten bevorzugt. Externe Veranstaltungsorte wie Hochschulen oder Konferenzzentren werden als förderlich für fachlichen Austausch und professionelle Vertiefung beschrieben, während schulinterne Fortbildungen insbesondere aufgrund ihrer Praxisnähe und geringen organisatorischen Hürden geschätzt werden.

Insgesamt stützen die qualitativen Befunde die aus der quantitativen Analyse abgeleiteten Erfolgsfaktoren und tragen zu deren inhaltlicher Präzisierung bei.

4. Diskussion

4.1 Einordnung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie verdeutlichen, dass erfolgreiche kontinuierliche berufliche Fortbildung durch das Zusammenspiel struktureller, didaktischer, motivationaler und organisationaler Faktoren gekennzeichnet ist. Sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Befunde zeigen, dass insbesondere praxisorientierte, aktivierende und kollaborative Lernarrangements sowie längerfristig angelegte Fortbildungsprozesse die professionelle Kompetenzentwicklung unterstützen. Damit bestätigen die Ergebnisse zentrale Befunde der internationalen Forschung (Darling-Hammond et al., 2017; Desimone & Garet, 2015; Lipowsky & Rzejak, 2017).

Darüber hinaus unterstreicht die Studie die Bedeutung von Partizipation und beruflicher Autonomie. Fortbildungsangebote werden insbesondere dann positiv bewertet, wenn Lehrkräfte an der Auswahl der Inhalte beteiligt sind und ein unmittelbarer Bezug zur eigenen Unterrichtspraxis besteht. Auch intrinsische Motivationsfaktoren wie Praxisrelevanz und kollegialer Austausch erweisen sich als bedeutsamer als extrinsische Anreize. Diese Ergebnisse stimmen mit früheren Arbeiten zu partizipativen und professionsorientierten Fortbildungskonzepten überein (Kennedy, 2016; Lipowsky & Rzejak, 2017; Popova et al., 2016).

Ein wesentlicher Erkenntnisgewinn der Studie besteht in der Entwicklung eines empirisch fundierten Erfolgsfaktorenmodells kontinuierlicher beruflicher Fortbildung. Während bisherige Studien überwiegend einzelne Qualitätsmerkmale oder nationale Fortbildungssysteme untersuchen (Altun, 2011; Kennedy, 2016), integriert das FOOTT PRINTTS-Modell unterschiedliche Dimensionen erfolgreicher Fortbildung in einem gemeinsamen empirischen Bezugsrahmen und eröffnet damit eine empirisch fundierte länderübergreifende Perspektive auf die Professionalisierung von Pädagog:innenfortbildner:innen.

4.2 Bedeutung für Forschung und Praxis

Die Ergebnisse liefern wichtige Anhaltspunkte für die Weiterentwicklung kontinuierlicher beruflicher Fortbildung. Wirksame Fortbildungsangebote sollten über reine Wissensvermittlung hinausgehen und aktives Ausprobieren, Reflexion, kollegialen Austausch sowie eine nachhaltige Begleitung professioneller Lernprozesse ermöglichen. Präsenz-, digitale und hybride Formate sind dabei nicht als konkurrierende, sondern als sich ergänzende Lernarrangements zu verstehen.

Das im Rahmen von FOOTT PRINTTS entwickelte Erfolgsfaktorenmodell bietet Fortbildungsanbieter:innen, Bildungseinrichtungen und bildungspolitischen Entscheidungsträger:innen einen empirisch fundierten Orientierungsrahmen für die Planung, Durchführung und Evaluation kontinuierlicher beruflicher Fortbildung.

4.3 Limitationen

Trotz der großen Stichprobe weist die vorliegende Studie einige Limitationen auf. Die Datenerhebung basiert auf freiwilliger Teilnahme und Selbsteinschätzungen der Befragten. Verzerrungen durch Selbstselektion oder sozial erwünschtes Antwortverhalten können daher nicht vollständig ausgeschlossen werden. Zudem erlauben die erhobenen Daten keine Aussagen über tatsächliche Veränderungen der Unterrichtsqualität oder der professionellen Handlungskompetenz, sondern beziehen sich auf subjektive Einschätzungen der Teilnehmenden. Darüber hinaus unterscheiden sich die Stichprobengrößen zwischen den beteiligten Ländern und Analyseebenen, wodurch die Vergleichbarkeit einzelner Teilgruppen eingeschränkt sein kann.

Die qualitative Untersuchung wurde in sechs der sieben Projektländer durchgeführt und diente der vertiefenden Interpretation der quantitativen Ergebnisse. Sie erhebt daher keinen Anspruch auf statistische Repräsentativität. Schließlich bildet das entwickelte Erfolgsfaktorenmodell die empirischen Befunde der am Projekt beteiligten europäischen Partnerländer ab. Seine Übertragbarkeit auf andere nationale Bildungssysteme sollte in zukünftigen Studien überprüft werden.

4.4 Implikationen für zukünftige Forschung

Die vorliegende Studie eröffnet verschiedene Perspektiven für die weitere Forschung zur kontinuierlichen beruflichen Fortbildung von Pädagog:innen. Zukünftige Untersuchungen sollten das entwickelte Erfolgsfaktorenmodell in weiteren europäischen Bildungssystemen validieren und seine Übertragbarkeit auf unterschiedliche Schulformen sowie weitere Bereiche der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung prüfen. Darüber hinaus sind längsschnittliche Studien erforderlich, um die langfristigen Auswirkungen der identifizierten Erfolgsfaktoren auf die professionelle Kompetenzentwicklung von Pädagog:innen sowie auf Unterrichtsqualität und Schulentwicklung empirisch zu untersuchen.

5. Conclusio

Die vorliegende Studie untersuchte die Erfolgsbedingungen kontinuierlicher beruflicher Fortbildung von Pädagog:innen im Rahmen des Erasmus+-Projekts FOOTT PRINTTS auf Grundlage eines europaweiten Mixed-Methods-Designs.

Durch die Kombination einer quantitativen Befragung mit einer vertiefenden qualitativen Untersuchung konnten zentrale Merkmale erfolgreicher Fortbildung aus unterschiedlichen Perspektiven empirisch identifiziert und integriert werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass erfolgreiche kontinuierliche berufliche Fortbildung nicht durch einzelne Maßnahmen bestimmt wird, sondern durch das Zusammenspiel struktureller, didaktischer, motivationaler und organisationaler Faktoren. Besonders bedeutsam erweisen sich praxisnahe und aktivierende Lernformen, längerfristig angelegte Fortbildungsprozesse, Partizipationsmöglichkeiten sowie kontinuierliche professionelle Unterstützung.

Ein wesentlicher Beitrag der Studie besteht in der Entwicklung eines empirisch fundierten Erfolgsfaktorenmodells mit sechs gleichwertigen Dimensionen erfolgreicher kontinuierlicher beruflicher Fortbildung: Berufliche Identität, Fortbildungszufriedenheit, Berufliche Unterstützung, Schulentwicklung & Partizipation, Organisation & Durchführung sowie Elemente des Fortbildungsdesigns. Das Modell integriert erstmals Ergebnisse einer europaweiten Mixed-Methods-Studie in einem gemeinsamen empirischen Bezugsrahmen und bietet eine Grundlage für die Planung, Durchführung und Evaluation kontinuierlicher beruflicher Fortbildung. Damit leistet die Studie sowohl einen Beitrag zur internationalen Forschung über kontinuierliche berufliche Fortbildung als auch zur evidenzbasierten Professionalisierung von Pädagog:innenfortbildner:innen im europäischen Bildungsraum.

6. Literatur

- Altun, T. (2011). *INSET (InService Education and Training) and Professional Development of Teachers: A Comparison of British and Turkish Cases*. USChina Education Review, 6, 846–858.
- Caena, F. (2011). Literature review. Teachers' core competences: requirements and development. Thematic Working Group. Brussels. EC-DGEC.
- Creswell, J. W., Plano, C. & Vicki, L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching*. Center for American Progress. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535859.pdf>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- European Commission (2020). *Education and Training Monitor 2020*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/739096>
- European Commission (o. J.). *A European education area by 2025*. <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/a-european-education-area-by-2025.html>

- European Parliament (o. J.). *Achieving the European education area by 2025*. <https://www.europarl.europa.eu/legislative-train/carriage/european-education-area/report?sid=9001>
- European University Association (o. J.). *European Education Area*. <https://www.eua.eu/our-work/topics/european-education-area.html>
- FOOTT PRINTTS (2025a). Focus on Teacher Training – Practical Guidelines for In-Service Teacher Trainers: Framework. <https://foottprintts.eu/framework/>
- FOOTT PRINTTS (2025b). Focus on Teacher Training – Practical Guidelines for In-Service Teacher Trainers: Literature Review. <https://foottprintts.eu/foottprintts/>
- Hendriks, M., Luyten, H., Scheerens, J., Slegers, P. & Steen, R. (2010). *Teachers' professional development: Europe in international comparison*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union. <https://research.utwente.nl/en/publications/teachers-professional-development-europe-in-international-compari/>
- Kennedy, M.M. (2016). *How does professional development improve teaching? Review of Educational Research*, 86(4), 945–980. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654315626800>
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2017). *Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – Erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung*. *Bildung und Erziehung*, 70(4), 379–399.
- Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (2008). *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse* (2. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Moosbrugger, H. & Hartig, J. (2003). *Faktorenanalyse in der Persönlichkeitsforschung: Einige Artefakte und ihre Folgen für die psychologische Bewertung*. *Psychologische Beiträge*, 44, 136–158.
- Popova, A., Evans, D.K. & Arancibia, V. (2016). *Training Teachers on the Job: What works and how to measure it*. Policy Research Working Paper 7834. World Bank Group, Africa Region. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/122031474915232609/pdf/WPS7834.pdf>
- Rudloff, C. & Gesierich, C. (2026). *FOOTT PRINTTS: Focus on Teacher Training. Practical Guidelines for In-Service Teacher Trainers – empirical research report*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18299358>

Zwischen Sinn, Effizienz und Qualifikation

Eine Q-Studie zu Perspektiven zur Weiterbildung

Elisabeth Schauppenlehner-Kloyber, Nina Jelinek

*Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
maria.schauppenlehner@ph-linz.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2026-02-13>*

EINGEREICHT 28 FEB 2026

ÜBERARBEITET 15 JUN 2026

ANGENOMMEN 07 SEP 2026

Weiterbildung ist längst ein Kernelement unserer schnelllebigen postmodernen Lebens- und Arbeitswelt. Ihre Hauptaufgabe besteht in der lebenslangen Anpassung, Weiterentwicklung und Ergänzung von vorhandenen Kompetenzen. Damit muss Weiterbildung aber auch ständig erneuert, evaluiert und den Erfordernissen der sich stets wandelnden Lebensrealität angepasst werden. Welche Faktoren ausschlaggebend für die Entscheidung zu einem Weiterbildungslehrgang sind und welche Erwartungen an Lehrgänge aus inhaltlicher, organisatorischer und didaktischer Sicht gestellt werden, ist Thema dieser Studie. Auf Basis der Q-Methode nach William Stephenson werden verschiedene Perspektiven von Weiterbildungsstudierenden im Hinblick auf ihre Erwartungen, Motive, Herausforderungen etc. in Bezug auf Weiterbildungslehrgänge identifiziert und damit auch entscheidende und bedeutsame Faktoren für eine gelungene Weiterbildung. Die Erkenntnisse sollen dazu beitragen, ein differenzierteres Verständnis der heterogenen Zielgruppe der Weiterbildungsstudierenden zu entwickeln, um Angebote besser an den unterschiedlichen Bedürfnissen orientieren zu können und Weiterbildung damit „zukunftsfit“ zu machen. Die Ergebnisse liefern ein differenziertes Bild von unterschiedlichen Zugängen zu Weiterbildung, von hoher intrinsischer Motivation zu einem mehr pragmatischen Blick, von hohem Engagement und Zeitaufkommen zu einem sehr effizienzorientierten Vorgehen, von Befürwortung oder Ablehnung von Diskussion und Austausch sowie von Online-Lehre.

SCHLÜSSELWÖRTER: Weiterbildung, lebenslanges Lernen, Perspektiven, Q-Methode

1. Einleitung

Lebenslange Karrieren im Erstberuf werden aufgrund des zunehmend schnelleren Wandels in der Berufswelt immer seltener (Bock-Schappelwein, 2024). Lebensbegleitendes Lernen zur Steigerung der beruflichen Flexibilität erhält somit eine immer höhere Bedeutung. Die wirtschaftliche und politische Relevanz dieser Thematik wird auch im Fokus sichtbar, den EU, OECD, UNESCO und Weltbank auf lebenslanges Lernen setzen (Boeren, 2017). Diesem Trend folgend hat sich das Weiterbildungsangebot an Österreichs Hochschulen stark ausgeweitet und diversifiziert.

Das 2021 beschlossene Hochschullegistikpaket soll dazu beitragen, die heterogene Landschaft zu harmonisieren, Transparenz zu erhöhen und Durchlässigkeit zu stärken, u. a. durch eine Angleichung an die Bologna-Struktur, klarere Zulassungs-/Anrechnungsregeln und Qualitätssicherung durch hochschulinterne Qualitätssysteme und einheitliche Standards (Republik Österreich, 2021, BGBl. I Nr. 177/2021).

Die Pädagogischen Hochschulen sind neben der Ausbildung von Lehrkräften auch im Hinblick auf Fort- und Weiterbildung bedeutsam und übernehmen zunehmend eine Rolle als "Bindeglied zwischen den einzelnen Phasen der Lehrer*innenbildung" (Glade, 2019, S. 228). Ihr Anteil am hochschulischen Weiterbildungsangebot liegt in Österreich bei rund 18 %¹ (Kulhanek, Binder, Unger & Schwarz, 2019), seit 2020 sind auch sie in das System der externen Qualitätssicherung nach dem Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz (HS-QSG) eingebettet. Wenngleich der hohe Stellenwert von Weiterbildung von Pädagog:innen im Professionalisierungskontinuum als unbestritten gilt, agieren die Hochschulen in einem Spannungsfeld zwischen öffentlichem Bildungsauftrag, akademischem Anspruch und dem Bedarf an möglichst hohem Praxisbezug, unterliegen aber auch Marktlogiken (Glade, 2019). Gesellschaftliche Entwicklungen wie die zunehmende Digitalisierung, die damit einhergehende Veränderung von Arbeitsformen, Lernwelten und Prozessen der Wissensproduktion oder aktuelle Trends in der Weiterbildung wie Micro-Credentials und Modularisierung fordern darüber hinaus bewährte Formate und Strukturen von Bildungsangeboten heraus.

Das Zentrum für Weiterbildung der PHDL verfügt über 20 Jahre Erfahrung in der Konzeption, Implementierung und Weiterentwicklung berufsbegleitender Weiterbildungsangebote. Es bietet Lehrgänge von unterschiedlichem Ausmaß (von 6-120 ECTS-Punkten), mit unterschiedlichen Inhalten (Digitalisierung, Nachhaltigkeit, Kunsttherapie, Gesundheitsförderung etc.), mit verschiedenen formalen Abschlüssen (bis MA-Abschluss) und für verschiedene Zielgruppen an. Die verschiedenen Lehrgänge der Weiterbildung nehmen alle Bezug zur beruflichen Praxis, wenn auch mit unterschiedlichem Fokus im Hinblick auf mehr Wissen (Neurowissenschaften, Nachhaltigkeit), mehr Methoden (Theaterpädagogik, Inklusive Pädagogik, Existenzielle Pädagogik, Freizeitpädagogik) oder auf ein zweites berufliches Standbein (Kunsttherapie).

Die langjährige Praxis bestätigt, dass Weiterbildung große Wirkung entfalten kann. Entscheidend für den Erfolg sind u. a. die Ziele und Motivationen der Studierenden sowie die Rahmenbedingungen, in die Lernprozesse eingebettet sind (Holzer, 2022; Morris, Steinmüller & Rohs, 2022; Zierer, 2023).

Um in einer diversifizierten und digitalisierten Bildungslandschaft Angebote zugleich wirksam, durchlässig und niederschwellig sowie den akademischen und arbeitsmarktspezifischen Ansprüchen genügend gestalten zu können, ist eine fundierte Kenntnis der Anforderungen, Motive und Rahmenbedingungen der

¹ bezogen auf Angebote mit 30 ECTS oder mehr

Adressat:innen zunehmend bedeutsam. Die vorliegende Studie untersucht daher die Frage, welche Faktoren ausschlaggebend für die Entscheidung für eine Weiterbildung sind und welche Einstellungsmuster (Perspektiven) sich unter Studierenden identifizieren lassen. Daraus können in zukünftigen Projektschritten Rückschlüsse für die Gestaltung zukünftiger Weiterbildungsangebote gezogen werden. Zu diesem Zweck wurde die Q-Methode angewandt, die ihren Ursprung in der Psychologie der 1930er Jahre (Stephenson, 1935, 1953) hat, aber mittlerweile in vielfältigen Bereichen und auch in den Sozial- und Bildungswissenschaften zum Einsatz kommt (Gennissen, Stegers-Jäger, Exel, Fluit, Graaf & Hoog, 2021; Lundberg, de Leeuw & Aliani, 2020; Nørgaard, Chen, Korning & Du, 2024).

2. Theoretischer Hintergrund

Lebenslanges Lernen hat in unserer postmodernen Lebens- und Arbeitswelt eine Schlüsselfunktion inne. Die Weiterbildung gilt als vierte Säule des Bildungssystems, ihre Hauptaufgabe besteht in der lebenslangen Anpassung, Weiterentwicklung und Ergänzung von vorhandenen Kompetenzen (Sartor, 2024). Sie muss daher noch mehr als andere Bereiche laufend den Erfordernissen der sich stets wandelnden Lebensrealität angepasst werden (Hättich, 2023). Dabei ist es unabdingbar, dass Angebote nicht nur aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen und Bedürfnisse aufgreifen, sondern auch immer bereits in die Zukunft schauen (Lobe, 2024), wofür es fast seismographische Fähigkeiten und auf jeden Fall einen gewissen Handlungsspielraum für die jeweiligen Akteur:innen braucht (Gieseke, 2025).

Um den Ansprüchen des Arbeitsmarktes im Hinblick auf „Re- und Upskilling“ gerecht werden zu können, müssen in vielerlei Hinsicht organisatorische Aspekte in den Vordergrund rücken und noch flexiblere Angebote und Formate gesetzt werden.

Das Weiterbildungspaket (BGBl I 2021/177) soll Weiterbildung an Hochschulen und Universitäten gleichwertig setzen und insgesamt stärken (Pichl, 2023). Aber auch schon davor waren Pädagogische Hochschulen in Österreich in der gesellschaftlichen Verantwortung als Ort lebensbegleitenden Lernens im Professionalisierungskontinuum zu wirken (Oberneder & Reinbacher, 2023). Eine zentrale Herausforderung für die Hochschulen besteht zunehmend darin, ihre Zielgruppen besser in den Blick zu nehmen, um von einer eher angebotsorientierten zu einer mehr nachfrageorientierten Vorgehensweise überzugehen, auch um die Kosten zu rechtfertigen und sich in Konkurrenz zu anderen Anbietern zu halten.

Dies kann zwar aufwändige Bedarfsprognosen mit sich bringen, legt jedoch die Basis für die Erleichterung der Zugänglichkeit und Studierbarkeit (Schwikal & Steinmüller, 2017). Programmplaner:innen können die Entfaltung einer durch die Teilnehmer:innen gelebten Lernkultur fördern, indem sie auf Bedürfnisse, Erwartungen und Interessen eingehen (Fleige & Robak, 2025). Dabei stehen sie in

einem Spannungsfeld aus Antizipation und Interpretation, indem sie die Weiterbildungswünsche der potentiellen Teilnehmer:innen kennen oder kennen lernen und ein Stück weit auch erst wecken (von Hippel, 2025).

Weiterbildungsstudierende brauchen andere Angebote als grundständig Studierende im Hinblick auf Raum, Zeit und Didaktik. Aufgrund von stärkeren beruflichen, familiären und sozialen Verpflichtungen haben sie in der Regel einen stark eingeschränkten zeitlichen Verfügungsrahmen. Weiterbildung stellt für sie einen weiteren Lebensbereich dar, den es in den bestehenden beruflichen wie privaten Kontext einzubetten gilt. Durch die herausfordernde Neu- und Umverteilung der zeitlichen Ressourcen in Folge der Weiterbildung entsteht ein ständiges Spannungsverhältnis. Die zeitliche Organisation der Weiterbildung mit mehr oder weniger großer Flexibilität spielt daher eine große Rolle. Diesbezüglich werden große Hoffnungen auf den weiteren Ausbau und die Integration von selbstgesteuerten und Online-Lernangeboten gesetzt. Auch flexible Arbeitszeitmodelle im Beruf können wesentliche Erleichterungen schaffen, denn Lernzeit geht bislang meist auf Kosten von Freizeit und Familienzeit (Morris et al., 2022). Insofern stellt die Unterstützung durch Partner:innen und andere Familienangehörige, insbesondere bei betreuungspflichtigen Kindern, eine wesentliche Voraussetzung für Weiterbildung dar. Besonders beim Selbststudium kämpfen die Studierenden oft mit Integrations- und Motivationsproblemen (Präßler, 2017).

Liodaki und Karalis (2024) untersuchten die Hauptmotive, die für und gegen eine Weiterbildung sprechen. Der Zusppruch zu Weiterbildung ist bei einem großen Teil der Befragten sehr hoch, besonders zu Aussagen, dass Geld für Weiterbildung gut investiert ist, Weiterbildung das Wohlbefinden verbessert und gemeinsames Lernen mit anderen genossen wird. Es zeigte sich auch, dass eine grundlegende positive Haltung zu Bildung oft ausschlaggebend im Hinblick auf eine Weiterbildungsteilnahme, selbst bei gewissen Hürden und Erschwernissen, ist. Auch Steinmüller und Rohs (2022) kamen bei ihrer Untersuchung von Zugangsbarrieren zur Weiterbildung zu dem Schluss, dass letztlich die Erfüllung der individuellen Lernziele sowie möglichst flexible Lernmöglichkeiten im Vordergrund stehen.

3. Q-Methode

Als explorativer und „quanti-qualitativer“ Ansatz eignet sich die Q-Methode im Besonderen dazu, subjektive Bedeutungszuschreibungen und Sichtweisen zu erfassen und mittels eines faktorenanalytischen Verfahrens geteilte Standpunkte („shared viewpoints“) in einer Gruppe von Personen in Bezug auf ein bestimmtes Thema zu identifizieren (Stenner, Watts & Worrell, 2008). Im Sinne einer invertierten Faktorenanalyse fasst die Q-Methode Personen nach Ähnlichkeit ihrer Antwortmuster zusammen. Dabei stehen nicht statistisch repräsentative und generalisierbare Aussagen über die Grundgesamtheit im Vordergrund, sondern

die Suche nach typischen Perspektiven mit ihren jeweiligen Bewertungslogiken. Daher ist für die Qualität und Aussagekraft einer Q-Studie weniger die Größe der Stichprobe ausschlaggebend, als vielmehr deren Heterogenität, um ein möglichst breites Spektrum an Erfahrungen und Zugängen zur Fragestellung in die Analysen einfließen zu lassen (Brown, 1993).

Grundlegender Baustein der Q-Methode ist das *Q-Set*, eine abgestimmte Auswahl von Items, in aller Regel formulierte Aussagen, die ein möglichst vollständiges Spektrum der Meinungen und Facetten zum gegenständlichen Thema abbilden (Watts & Stenner, 2005). Die Auswahl der Statements der vorliegenden Studie basiert auf einer Literaturrecherche sowie auf zehn leitfadengestützten Interviews mit aktiven Studierenden sowie Absolvent:innen der Weiterbildung an der PHDL. Verschiedene Aspekte (Einflussfaktoren) im Zusammenhang mit der Teilnahme an einem hochschulischen Weiterbildungslehrgang standen dabei im Zentrum des Interesses. Aus rund 80 gesammelten Statements wurde durch Priorisierung, Reduktion und im Zuge von Pre-Tests mit vier Kolleginnen ein finales *Q-Set* mit 48 Aussagen abgeleitet.

Die Teilnehmer:innen einer Q-Studie (das *P-Sample*) werden im Rahmen eines Interviewsettings gebeten, die Aussagen in Relation zueinander nach ihrer subjektiven Bedeutung zu ordnen (z. B. auf einer Skala von „stimme voll zu“ bis „stimme überhaupt nicht zu“), was zu individuellen Q-Sortierungen (*Q-Sorts*) führt, welche die subjektiven Standpunkte der Personen widerspiegeln (Brown, 1993). Diese Q-Sortierungen werden dann korreliert und faktoranalysiert, um Antwortmuster zu erkennen (*Q-Pattern analysis*), d. h. Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Teilnehmer:innen, die zu gemeinsamen Perspektiven (Faktoren) führen. Diese Faktoren können dann qualitativ interpretiert werden.

3.1 Das P-Sample – die Stichprobe

Die Zusammensetzung des P-Samples soll sicherstellen, dass „die Wahrscheinlichkeit, dass eine Vielzahl unterschiedlicher Standpunkte zum Ausdruck kommt, maximiert wird“ (Watts & Stenner, 2005). Dabei spielt die Quantität der Teilnehmenden eine untergeordnete Rolle (Brown, 1993). Im Sample wurde daher v. a. die Heterogenität der Weiterbildungsstudierenden in Bezug auf den Umfang (ECTS-Credits) und die inhaltliche Ausrichtung der absolvierten Lehrgänge berücksichtigt. Es wurden 38 Q-Interviews mit Studierenden des Zentrums für Weiterbildung an der PHDL geführt, die aktuell einen Weiterbildungslehrgang besuchen oder diesen kürzlich abgeschlossen haben. Aufgrund von drei fehlerhaften Datensätzen fanden schließlich 35 Q-Sorts Eingang in die Analyse. Drei Personen waren männlich und 32 weiblich, was mit 8 % nicht ganz dem Männeranteil in der Weiterbildung an der PHDL entspricht (rd. 15 %). Das Durchschnittsalter liegt bei 46 Jahren, rd. die Hälfte der Teilnehmer:innen hat Betreuungspflichten für Kinder. 30 Personen sind

Angestellte (je zur Hälfte Vollzeit/Teilzeit), drei selbstständig tätig, zwei waren zum Zeitpunkt des Interviews nicht berufstätig.

TAB. 1 Zusammensetzung der Interviewpersonen nach ECTS-Credits der Hochschullehrgänge

ECTS-Umfang	aktiv	beendet	Summe
6-19 ECTS	2	5	7
20-59 ECTS	0	4	4
>60 ECTS	2	3	5
Hochschullehrgang mit Masterabschluss	8	11	19
Summe	12	23	35

3.2 Q-Interviews und Q-sorting Prozess

Um den Aufwand für die Teilnehmenden zu reduzieren, wurden die strukturierten Interviews online per Zoom und mithilfe der QMethod-Software² (Lutfallah & Buchanan, 2019) durchgeführt. Die Gespräche dauerten zwischen ca. 25 und 60 Minuten. Ein kurzer Begleitfragebogen umfasste demografische Daten, Eckdaten zu den besuchten Lehrgängen sowie Auskünfte zur persönlichen Situation (z. B. Betreuungspflichten, Wahrnehmungen zur Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Weiterbildung etc.). Anschließend wurden die Interviewpartner:innen gebeten, die 48 Aussagen zu lesen und vorab in drei Stapel zu sortieren (stimme zu, neutral, stimme nicht zu), wie von Stenner et al. (2008) vorgeschlagen. Im nächsten Schritt wurden die Aussagen entsprechend ihrer Zustimmung in Relation zueinander in einer erzwungenen Normalverteilung entlang der Skala von -6 (stimme am wenigsten zu) bis +6 (stimme am meisten zu) geordnet (siehe Abbildung 1).

CPWS

-6	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	6
40	4	12	9	13	8	23	5	17	2	7	1	3
	37	18	32	27	11	31	10	20	6	15	26	
		47	33	28	16	35	19	25	14	21		
			48	29	24	38	22	30	45			
				39	34	42	36	44				
					41	46	43					

ABB. 1 Beispielhaftes Q-Sort – die 48 Aussagen wurden in einer Normalverteilung entlang der Skala von -6 bis +6 gelegt.

3.3 Q-Analyse

Die Daten wurde mit dem open-source Programm KADE ausgewertet (siehe Banasick, 2019). In einem ersten Schritt wurden Interkorrelationen zwischen allen Q-Sorts berechnet. Hohe Korrelationen weisen darauf hin, dass die Teilnehmenden

² <https://app.qmethodsoftware.com/>

eine ähnliche Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand teilen. Auf Basis der resultierenden Korrelationsmatrix wurde eine Hauptkomponentenanalyse (PCA) mit Varimax-Rotation vorgenommen, um Muster zwischen den Q-Sorts zu erkennen und eindeutige Faktoren zu extrahieren. Schließlich wurden fünf Faktoren mit Eigenwerten zwischen 1,8 und 10,5 für die Rotation herangezogen³. Die automatische Zuordnung der Q-Sorts zu den Faktoren erfolgte auf Basis signifikanter Faktorladungen ($p < 0,05$). Q-Sorts mit mehreren ähnlich hohen Ladungen wurden keinem Faktor zugeordnet.

4. Ergebnisse

4.1 Statistische Kennwerte der Faktoren

Die fünf extrahierten Faktoren erklären kumuliert 57 % der Varianz der individuellen Q-Sorts, was einem zufriedenstellenden Ergebnis entspricht (Rahma et al., 2020), zumal bei der Q-Methode nicht die Varianzmaximierung, sondern die Abbildung plausibler Standpunkte im Vordergrund steht. Die Interpretierbarkeit der Faktoren ist demnach das zentrale Kriterium für die Festlegung der Faktorenzahl (Brown, 1993; Watts & Stenner, 2005). Den größten Anteil der erklärten Varianz leistet Faktor 1 mit 30 %. Die Faktorkorrelationen liegen zwischen $r = 0,08$ und $r = 0,46$. Faktor 1 und 2 weisen mit $r = 0,46$ die höchste Korrelation auf. Sie teilen sich ihre grundlegende Haltung zur Weiterbildung, unterscheiden sich aber in ihrer Logik (siehe nächste Abschnitte). Alle Faktoren können somit als inhaltlich unterscheidbare, aber nicht vollständig unabhängige Sichtweisen auf Weiterbildung interpretiert werden.

TAB. 2 Statistische Kennwerte der Faktoren

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Eigenvalues	10,51	2,68	2,42	2,32	1,82
% Explained Variance	30	8	7	7	5
Cumulative % Explained Variance	30	38	45	52	57
Number of defining Q sorts	13	7	2	3	3
Correlation between factor scores					
Factor 1	1	0,4592	0,123	0,3476	0,3092
Factor 2		1	0,17	0,2423	0,1892
Factor 3			1	0,079	0,1892
Factor 4				1	0,1167
Factor 5					1

Eine aussagekräftige Beschreibung der Faktoren anhand der im Begleitfragebogen erhobenen demographischen Daten ist aufgrund der geringen Fallzahl nicht möglich. Als Tendenz fällt jedoch auf, dass sich die Faktoren in Hinblick auf die

³ Der Eigenwert ist ein Indikator für die Erklärungskraft eines Faktors. Je höher der Eigenwert, desto stärker repräsentiert ein Faktor ein gemeinsames Sortiermuster unter den Teilnehmenden. Damit ein Faktor für eine Q-Analyse weiter berücksichtigt wird, muss sein Eigenwert zumindest 1 sein (Watts & Stenner, 2012).

vorhandenen Betreuungspflichten und die Wahrnehmung der Vereinbarkeit von Privatleben, Beruf und Weiterbildung unterscheiden. Nur eine der 13 Personen in Faktor 1 gibt an, Betreuungspflichten (für Kinder > 10 Jahren) zu haben, 9 Personen dieser Gruppe empfinden die Vereinbarkeit als sehr gut oder eher gut (teils/teils: 4). In den Faktoren 2, 4 und 5 (in Summe 13 Personen) haben 9 Personen Betreuungspflichten (für Kinder > oder < 10 Jahren), 6 davon geben an, die Vereinbarkeit im Schnitt eher oder sehr schwierig zu erleben. In Faktor 1 befindet sich zudem nur eine Person in einer aktiven Weiterbildung. In Bezug auf das Alter oder auf die berufliche Tätigkeit gibt es keine interpretierbaren Unterschiede.

4.2 Interpretation der fünf Perspektiven (Faktoren)

In den folgenden Abschnitten werden die fünf identifizierten Perspektiven anhand ihrer zentralen Merkmale beschrieben. Berücksichtigt werden dabei v. a. die jeweils am höchsten und am niedrigsten bewerteten Aussagen als auch jene, deren Rangordnung sich statistisch signifikant von den anderen Perspektiven unterscheidet (distinguishing statements). Die Rangwerte sämtlicher Aussagen für alle 5 Profile (Faktorarrays) sind in Tabelle 3 (gegenüberliegende Seite) dargestellt.

Perspektive 1: Sinn- und lernorientierte Perspektive

Weiterbildung wird als persönlich bereichernder Lernprozess erlebt. Sie soll motivieren, den Horizont erweitern und die berufliche Identität stärken.

Für Personen dieser Sichtweise steht bei der Teilnahme an einer Weiterbildung die Freude am Lernen und die Erweiterung des eigenen Horizontes im Vordergrund (Statement Nr. 3/+6). Weiterbildung wird primär als persönlich bereichernder Prozess erlebt, der Motivation für den Berufsalltag stiftet (19/+5) und wesentlich zum beruflichen Selbstvertrauen beiträgt (43/+4). Entsprechend wird Arbeit grundsätzlich als Quelle persönlicher Zufriedenheit verstanden (45/+5) und als Teil des eigenen Lebenskonzepts gesehen (46/+4), während ihre Bedeutung als reine Einkommensquelle im Hintergrund steht (47/-3).

Weiterbildung dient aus dieser Perspektive vor allem der Weiterentwicklung innerhalb des bestehenden Berufsfeldes (1/+3), nicht der gezielten beruflichen Neuorientierung (4/-2) oder dem Aufbau eines zusätzlichen beruflichen Standbeins (18/-3). Zentral ist auch der soziale Lernprozess: Austausch und Vernetzung werden als wesentlicher Nutzen betrachtet (17/+4) und dialogische Formate mit Raum für Diskussion und praktische Übungen bevorzugt (25/+3). Ein hohes Ausmaß an Online-Lehre wird abgelehnt (32/-4). Vor allem soll durch die Weiterbildung die theoretische Wissensbasis weiter ausgebaut werden (2/+3), eine unmittelbare praktische Verwertbarkeit im Berufsalltag wird nur zu einem gewissen Grad erwartet (15/+1).

TAB. 3 Rangwerte der Aussagen in den Faktorennarrays mit Kennzeichnung der distinguishing statements

Aussagen nach Kategorien		Rangwerte nach Faktoren				
		1	2	3	4	5
Motive: Welche Motive führen zur Entscheidung, eine Weiterbildung zu besuchen?						
Durch die Weiterbildung möchte ich mich in meinem Beruf weiterentwickeln und „up to date“ bleiben. (1)		3	3	-1	3	-1
Ich bilde mich weiter, um eine fundierte theoretische Wissensbasis zu erlangen. (2)		3	1	4	3	-1
Ich bilde mich weiter, weil ich Freude am Lernen habe und meinen Horizont erweitern möchte. (3)		6**	6**	2	1	2
Durch die Weiterbildung möchte ich mir eine berufliche Veränderung ermöglichen. (4)		-2	1*	4	4	-2
Durch die Weiterbildung möchte ich mir ein zweites berufliches Standbein erschließen. (18)		-3	-1**	3*	5*	-5
Ich bilde mich weiter, um konkrete berufliche Herausforderungen bewältigen zu können. (5)		1	-2	0	5**	-1
Für mich steht die persönliche Weiterentwicklung im Vordergrund. (16)		1	4	2	0	-1
Entscheidungsfaktoren: Welche Kriterien spielen bei der Entscheidung für ein konkretes Weiterbildungsangebot eine Rolle?						
Für mich ist der Inhalt das entscheidende Kriterium bei der Auswahl einer Weiterbildung. (6)		1	5	1	4	5
Die organisatorischen Rahmenbedingungen sind für mich bei der Entscheidung für eine Weiterbildung ausschlaggebend. (7)		0	-1	0	-1	4**
Am Ende entscheidet für mich der Preis über die Teilnahme an einer Weiterbildung. (8)		-2	-5	-2	2**	-4
Ich halte mich aktiv über aktuelle Weiterbildungsangebote am Laufenden. (9)		0	-4	-3	1	1
Der formale Abschluss ist ein zentrales Kriterium bei meiner Wahl einer Weiterbildung. (11)		-1	-3	5**	-3	-2
Standort: Welche Kriterien sind ausschlaggebend bei der Entscheidung für einen Weiterbildungsstandort?						
Die Erreichbarkeit des Standorts ist für mich ein zentrales Kriterium bei der Wahl einer Weiterbildung. (10)		1	0	-1	3	-3
Ich bevorzuge einen Weiterbildungsstandort, an dem ich oder Bekannte bereits positive Erfahrungen gemacht habe(n). (12)		0	-4**	1	-1	1
Erwartungen und Nutzen: Welche Erwartungen haben die Teilnehmer*innen an eine Weiterbildung? Welchen Nutzen erwarten sie sich?						
Wenn ich eine Weiterbildung beginne, habe ich keine klaren Erwartungen und bin offen für das, was kommt. (13)		-1	-2	-2	-3	0
In der Regel verfolge ich mit einer Weiterbildung ein klares Ziel. (14)		1	-1	1	6**	2
Ich erwarte mir, dass ich Inhalte unmittelbar in meinem Beruf umsetzen kann. (15)		1**	-2	-3	4	5
Austausch und Vernetzung mit anderen sind für mich ein wesentlicher Nutzen von Weiterbildung. (17)		4	1	-4**	1	2
Durch die Weiterbildung fühle ich mich wieder motiviert und gestärkt für den Berufsalltag. (19)		5**	2	0	1	-3
Prioritäten in der Abhaltung: Welche Ansprüche und Wünsche haben die Teilnehmer*innen einer Weiterbildung in Bezug auf deren Abhaltung?						
Ich bevorzuge Abhaltungsformen, die vorrangig Theorie und Inhalte vermitteln. (24)		-2	0	2	-2	-5
Ich bevorzuge Abhaltungsformen, die vor allem Raum für Diskussion, Austausch und praktische Übungen bieten. (25)		3	1	-5**	2	2
Die fachliche Expertise der Vortragenden ist mir wichtiger als die didaktische Abhaltung. (26)		-2	3**	-1	-1	0
Ich habe manchmal Sorge, dass in der Weiterbildung meine Zeit vergeudet wird. (20)		-4	0	-6**	-2	1
Wenn ich an einem Weiterbildungsseminar teilnehme, ist mir wichtig, die Zeit effizient und hochkonzentriert zu nutzen. (21)		0	2	2	0	3
Wenn ich an einem Weiterbildungsseminar teilnehme, ist mir Freiraum für Diskussion, Austausch und Reflexion wichtig. (22)		0	-2	-4**	3	1
Ich erwarte mir, durch unterschiedliche Vortragende verschiedene Perspektiven und Expertisen kennenzulernen. (23)		3	3	2	2	1
Integration in den Alltag: Wie gelingt den Teilnehmer*innen die (zeitliche) Integration der Weiterbildung in ihren Alltag? Wie sehr sind sie dabei auf Unterstützung angewiesen?						
Es gelingt mir gut, mir selbst Zeit fürs Lernen zu nehmen und mich zu organisieren. (27)		2**	-3	-2	0	0
Eine Weiterbildung zu absolvieren, erlebe ich in meinem (Arbeits-)Alltag oft belastend. (28)		-4	-3	-1	-5	0
Neben meinen beruflichen und privaten Verpflichtungen fällt es mir schwer, mich zum Lernen zu motivieren. (29)		-5	2*	-1	0	-2
Die Unterstützung meines Arbeitgebers ist Voraussetzung für die Teilnahme an einer Weiterbildung. (39)		-3	-5	-2	-1	0
Ich bin bei der Teilnahme an einer Weiterbildung darauf angewiesen, dass mich meine Familie/mein*e Partner*in unterstützt. (40)		-6**	4**	-3	1**	-3
Lernsettings, Flexibilität und Online-Angebote: Welches Ausmaß an Flexibilität wünschen sich Teilnehmer*innen? Welche Rolle spielen online-Angebote und „klassische“ Abhaltungsformen?						
Ein hohes Ausmaß an Selbststudienphasen überfordert mich. (41)		-5**	0	-3	-1	-3
Ich schätze zeitlich und räumlich unabhängiges Lernen durch flexibel verfügbare Materialien oder Video-Vorträge. (30)		-1	-2	6*	-2	4
Weiterbildung lebt für mich vor allem vom Lernen und Austausch in Präsenz. (31)		0	-1	-1	2	-1
Ich wünsche mir in einer Weiterbildung möglichst viel Online-Lehre. (32)		-4	-4	3	-5	2
Ich bevorzuge geblockte Präsenzphasen statt regelmäßiger Termine. (33)		-1	0	5	0	4
Ich fände es gut, wenn man Seminare nach Inhalten und Terminen selbst flexibel aussuchen könnte. (34)		-1	-1	3	-2	6
Das Einhalten von Terminen und Fristen in der Weiterbildung ist für mich herausfordernd. (35)		-2	-2	0	-4	3
Mehr Flexibilität in der Weiterbildung brauche ich nicht – ich bevorzuge klare Vorgaben und Strukturen. (36)		-1	1	0	-3	-4
Ich glaube, dass die Qualität einer Weiterbildung auch mit einem großen Online-Anteil hochwertig sein kann. (48)		0	0	3	-3**	3
Finanzielle Aspekte: Welchen Wert messen Teilnehmer*innen einer Weiterbildung im finanziellen Sinne bei?						
Geld für Weiterbildung ist für mich gut investiert, das leiste ich mir gerne. (37)		2	3	1	-2*	-1
Eine Weiterbildung leiste ich mir nur dann, wenn ich dafür auf nichts Anderes verzichten muss. (38)		-3	-6*	-4	-4	-2
Wert von Weiterbildung: Welchen Wert messen Teilnehmer*innen einer Weiterbildung im ideellen Sinne bei?						
Weiterbildung ist für mich im Sinne der Professionalisierung essenziell. (42)		2	5	4	2	1
Weiterbildung trägt wesentlich zu meinem Selbstvertrauen im Beruf bei. (43)		4*	1	1	0	-4
Weiterbildung gibt mir das Gefühl, mein Leben aktiv gestalten zu können. (44)		2	2	-2	-1	0
Wert von Arbeit: Welchen Stellenwert nimmt Arbeit im Allgemeinen im Leben der Teilnehmer*innen ein?						
Arbeit soll für mich eine Quelle persönlicher Zufriedenheit sein. (45)		5	4	0	1	3
Meine Arbeit ist eng mit meinem restlichen Leben verbunden – sie ist Teil meines Lebenskonzepts. (46)		4*	2	1	-4	-2
Arbeit ist für mich in erster Linie eine Einkommensquelle. (47)		-3	-3	-5	-6	-6

■ Aussagen mit hoher Zustimmung von 4 oder mehr

■ Aussagen mit niedriger Zustimmung von -4 oder weniger

Distinguishing Statements sind **fett** gekennzeichnet (* bei $P < 0,05$; ** bei $P < 0,01$)

Im Vergleich zu allen anderen Perspektiven sind Personen dieser Gruppe signifikant weniger auf externe Unterstützung angewiesen (40/-6; 39/-3). Auch erleben sie seltener als alle anderen Schwierigkeiten, im Alltag ausreichend Energie für das Lernen aufzubringen (29/-5). Es gelingt ihnen vergleichsweise gut, sich selbst zu organisieren und die Zeit für Lernaktivitäten einzuplanen (27/+2), Weiterbildung wird nicht als Belastung empfunden (28/-4), auch umfangreichere Selbststudienanteile werden nicht als überfordernd wahrgenommen (41/-5). Ökonomische und effizienzorientierte Überlegungen spielen in dieser Perspektive eine untergeordnete Rolle. Weiterbildung wird als lohnende Investition betrachtet (37/+2).

Perspektive 2: Nutzen- und Qualitätsorientierte Perspektive

Weiterbildung wird grundsätzlich positiv und bereichernd erlebt, die Möglichkeiten sind aber stärker durch Alltagsbedingungen eingeschränkt. Daher ist es wichtig, dass der Aufwand in Relation zu Qualität und Nutzen steht.

Freude am Lernen und die Erweiterung des eigenen Horizonts stehen im Vordergrund (3/+6), Arbeit wird als Quelle persönlicher Zufriedenheit verstanden (45/+4). Im Unterschied zu Perspektive 1 erhält Lernen jedoch seinen Wert stärker aus seiner fachlichen Substanz. Weiterbildung wird explizit als Beitrag zur Professionalisierung betrachtet (42/+5), der Inhalt stellt dementsprechend das wichtigste Entscheidungskriterium dar (6/+5). Deutlicher als in den anderen Perspektiven wird die fachliche Expertise der Lehrenden höher bewertet als deren didaktische Kompetenz (26/+3). Die persönliche Weiterentwicklung steht als Motiv für eine Weiterbildung im Zentrum (16/+4). Neben der Vertiefung und Weiterentwicklung im eigenen Beruf (1/+3) spielt auch die Möglichkeit einer beruflichen Veränderung eine Rolle (4/+1).

Die Integration einer Weiterbildung in den Alltag, die Selbstorganisation (27/-3) und das Aufrechterhalten der Motivation (29/+2) stellen in dieser Perspektive eine Herausforderung dar. Entsprechend sind Personen dieser Gruppe stärker auf die Unterstützung durch Familie oder die/den Partner:in angewiesen (40/+4), der Wunsch nach noch mehr Flexibilisierung in der Gestaltung des Angebots ist wenig ausgeprägt (36/1; 34/-1). Vor diesem Hintergrund wird Weiterbildung besonders danach beurteilt, ob der Ertrag den Aufwand rechtfertigt. Ökonomische Überlegungen spielen dabei kaum eine Rolle (37/3; 38/-6). Weiterbildung wird trotz der gegebenen Herausforderungen nicht als Belastung erlebt (28/-3). Eine klare Präferenz für spezifische Lehr-/Lernformate lässt sich nicht ablesen, einzig ein hoher Anteil an Online-Lehre wird abgelehnt (32/-4). Positive Vorerfahrungen am Weiterbildungsstandort haben eine geringere Bedeutung als bei allen anderen Perspektiven (12/-4).

Perspektive 3: Selbstgesteuerte und flexibilitätsorientierte Perspektive

Weiterbildung wird primär als flexibel nutzbare Ressource verstanden, die sich an individuelle Lebens- und Zeitstrukturen anpassen soll – zeitliche und räumliche Flexibilität stehen im Zentrum.

Zeitliche und räumliche Flexibilität beim Lernen durch flexibel verfügbare Materialien wird in dieser Perspektive mehr als in allen anderen geschätzt (30/+6). Blockveranstaltungen werden klar gegenüber regelmäßig stattfindenden Terminen bevorzugt (33/+5). Auffallend ist der hohe Stellenwert des formalen Abschlusses als Entscheidungskriterium, eine Weiterbildung zu besuchen (11/+5). Als Motive sind vor allem der Aufbau einer theoretischen Wissensbasis (2/+4), die Ermöglichung einer beruflichen Veränderung (4/+4) sowie die Erschließung zusätzlicher beruflicher Optionen bedeutend (18/+3). Die persönliche Weiterentwicklung (16/+2) und die Freude am Lernen und der Horizonterweiterung (3/+2) rücken vergleichsweise in den Hintergrund, ebenso die Weiterentwicklung im bestehenden Beruf (1/-1).

Soziale Lernaspekte spielen eine deutlich geringere Rolle als in allen anderen Perspektiven. Austausch und Vernetzung mit anderen (17/-4) und diskursive Lehr-/Lernformate sind kein Anliegen (25/-5; 22/-4). Präsenz und gemeinsames Lernen gelten nicht als Kernelemente von Weiterbildung (31/-1). Lernen wird als individualisierbarer Prozess verstanden, der auch online stattfinden kann, ohne an Qualität zu verlieren (48/+3), weshalb von dieser Gruppe ein höherer Online-Anteil explizit gewünscht wird (32/+3). Weiterbildung wird in dieser Perspektive als wenig belastend erlebt (28/-1), die Integration in den Alltag gelingt vergleichsweise gut (29/-1) und externe Unterstützung ist kaum erforderlich (40/-3; 29/-2). Die Sorge, dass in der Weiterbildung Zeit verschwendet werden könnte, ist niedriger als in allen anderen Perspektiven (20/-6). Entscheidend ist vielmehr die Möglichkeit, Inhalte und Termine eigenständig flexibel zu wählen (34/+3).

Perspektive 4: Ziel- und Veränderungsorientierte Perspektive

Weiterbildung wird als gezieltes Instrument zur beruflichen Veränderung genutzt. Entscheidend ist, ob sie die konkrete Handlungsfähigkeit erweitert und unmittelbar anwendbar ist.

Personen dieser Perspektive verfolgen mit einer Weiterbildung ein klares Ziel (14/+6) und haben auch klare Erwartungen (13/-3), was sie deutlich von allen anderen Perspektiven abhebt. Weiterbildung wird genutzt, um konkrete berufliche Herausforderungen bewältigen zu können (5/+5), sich ein zusätzliches berufliches Standbein zu erschließen (18/+5) oder eine berufliche Veränderung möglich zu machen (4/+4). Dem entspricht die Erwartung, das Gelernte unmittelbar im Beruf umsetzen zu können (15/+4), der Inhalt ist daher zentrales Entscheidungskriterium bei der Auswahl einer Weiterbildung (6/+4), während der formale Abschluss keine wesentliche Rolle spielt (11/-3).

Die Erreichbarkeit des Standorts ist wichtiger als für alle anderen Gruppen (10/+3), ebenso werden Lernen und Austausch in Präsenz stärker als zentrale Grundpfeiler einer Weiterbildung gesehen (31/+2), was mit dem Wunsch nach diskursiven Lehr- Lernformaten einhergeht (25/+2; 22/+3). Weiterbildung wird von dieser Gruppe am wenigsten als Belastung im Alltag erlebt (28/-5), das Einhalten von Terminen und Fristen bereitet keine Probleme (35/-4). Dementsprechend gibt es keinen Wunsch nach mehr Flexibilisierung, weder frei wählbare Termine und Inhalte (34/-2) noch zeit- und ortsunabhängiges Lernen (30/-2) sind gewünscht. Online-Lehre gegenüber ist diese Gruppe skeptisch: Ein hoher Anteil wird klar abgelehnt (32/-5) und stärker als in den anderen Perspektiven mit geringerer Qualität verbunden (48/-3). Intrinsische und persönlichkeitsbezogene Motive treten vergleichsweise in den Hintergrund. Weder die persönliche Weiterentwicklung (16/0) noch das Gefühl, durch Weiterbildung das eigene Leben gestalten zu können (44/-1), stehen im Zentrum, ebenso wenig die Freude am Lernen (1/+1).

Ökonomische Überlegungen sind hingegen präsenter als in anderen Perspektiven, Geld für eine Weiterbildung ist nicht selbstverständlich gut investiert (37/-2) und der Preis wird durchaus als Entscheidungskriterium genannt (8/+2). Arbeit wird weder als reine Einkommensquelle verstanden (47/-6) noch als eng mit dem restlichen Leben verbunden gesehen (46/-4).

Perspektive 5: Alltags- und Effizienzorientierte Perspektive

Weiterbildung soll reibungslos in den bestehenden Alltag integrierbar sein. Entscheidend sind organisatorische Passung und effiziente Nutzbarkeit, nicht neue Möglichkeiten oder berufliche Veränderung.

Diese Perspektive teilt mit Perspektive 3 den Wunsch nach Flexibilität, bewertet diese aber weniger als Bedürfnis nach Autonomie, sondern als Voraussetzung für organisatorische Passung im Alltag. Wichtiger als für alle anderen Gruppen sind daher die organisatorischen Rahmenbedingungen (7/+4). Auch der Inhalt (+5) ist ein zentrales Entscheidungskriterium. Von allen Perspektiven hat diese den größten Wunsch, Seminare und Termine selbst auswählen zu können (34/+6) und fordert dahingehend noch mehr Flexibilität (36/-4). Entsprechend werden auch zeit- und ortsunabhängiges Lernen (30/+4) sowie ein höherer Online-Anteil positiv bewertet (32/+2), ohne dass dies als Qualitätsverlust wahrgenommen wird (48/+3). Flexibilität dient nicht zwangsweise der Erweiterung von Möglichkeiten, sondern der besseren Vereinbarkeit. Personen dieser Perspektive erleben Weiterbildung mehr als alle anderen als belastend im Alltag (28/0), wobei insbesondere das Einhalten von Terminen und Fristen eine Schwierigkeit darstellt (35/+3). Der formale Abschluss spielt hingegen keine zentrale Rolle (11/-2). Als Motiv wird vor allem die Freude am Lernen und die Horizonterweiterung genannt (3/+2). Obwohl erwartet wird, das Gelernte unmittelbar im Beruf umsetzen zu können (15/+5), haben konkrete berufliche Herausforderungen (5/-1), die Vertiefung im Beruf (1/-1)

berufliche Veränderungen (4/-2) oder ein zweites berufliches Standbein (18/-5) als Motive keine Bedeutung. Stärker als von allen anderen Gruppen werden Abhaltungsformen abgelehnt, die vorrangig Theorie und Inhalte vermitteln (24/-5).

Die Teilnahme wird zudem stärker aus dem Blickwinkel der Effizienz betrachtet. Es besteht mehr als bei anderen die Sorge, dass Zeit vergeudet wird (20/+1), weshalb eine effiziente Nutzung der Zeit in den Seminaren wichtig ist (21/+3). Wenn Präsenztermine stattfinden, so sollten diese geblockt abgehalten werden (33/+4). Soziales Lernen wird aber – im Gegensatz zu Perspektive 3 – geschätzt, was mit dem Wunsch nach Austausch und Vernetzung (17/+2) und diskursiven praxisnahen Formaten einhergeht (22/+1; 25/+2). Diese Gruppe ist unabhängig von Unterstützung (-39/3). Positive Vorerfahrungen am Standort spielen eine größere Rolle (12/+1) als dessen Erreichbarkeit (10/-3). Für das berufliche Selbstverständnis hat Weiterbildung weniger als in anderen Perspektiven eine identitätsstiftende Funktion, sie trägt weder wesentlich zur Motivation im Berufsalltag (19/-3) noch zum beruflichen Selbstvertrauen (43/-4) bei.

5. Diskussion

Tiefgreifende Veränderungen in der Arbeitswelt, wie die voranschreitende Digitalisierung, eine auf verschiedensten Ebenen stattfindende Flexibilisierung und Beschleunigung oder die Fragmentierung von Erwerbsbiographien erhöhen nicht nur den Bedarf an Weiterbildung, sondern verändern auch ihre Funktion im Lebens- und Erwerbskontext. Typische Motive für den Besuch einer Weiterbildung sind die Erweiterung von Wissen und Kompetenzen, bessere Karrierechancen oder aber auch eine Verpflichtung zur Weiterbildung. Als Zugangsbarrieren gelten Kosten- und Zeitgründe, vor allem bei familiären Verpflichtungen, sowie auch negative Bildungserfahrungen, Ängste oder fehlendes Durchhaltevermögen (Morris et al., 2022). Damit Weiterbildung unter den veränderten strukturellen Bedingungen für unterschiedliche Personengruppen erreichbar bleibt und neue Zielgruppen erschlossen werden können, bedarf es angepasster institutioneller Rahmenbedingungen, insbesondere vielfältiger und flexibler Formate sowie geeigneter Finanzierungsinstrumente.

Die Ergebnisse dieser Studie spiegeln den Wunsch nach Professionalisierung und up-to-date zu bleiben klar wider, allerdings mit unterschiedlichen Nuancen. Während die Befragten, die Faktor 1 zugeordnet werden, einen sehr offenen, fast hedonistischen Wunsch nach Wissen und Horizonterweiterung, der sehr wenig zweckgebunden ist, zum Ausdruck bringen, weisen die anderen Perspektiven mehr Zielbewusstsein und Nutzenorientierung auf. Überraschend ist, dass mehrere Perspektiven nicht unbedingt nach besseren Karrierechancen oder einem neuen Beruf streben, sondern in ihrem derzeitigen Bereich von mehr Wissen und Kompetenzen profitieren wollen.

Alle Befragten verbindet, dass ihre Arbeit sinnstiftend sein soll und Bildung einen hohen Wert hat, den man sich - wenn möglich - auch leisten möchte. Obwohl das Einhalten von Terminen und die Integration in den Alltag in mehreren Faktoren als schwierig beschrieben wird, wird Weiterbildung dennoch in keiner Perspektive als substanzielle Belastung erlebt. Das spiegelt die Ergebnisse von Liodaki & Karalis (2024, S. 45) wider, dass bei einer überaus positiven Einstellung diverse Barrieren weniger belastend wahrgenommen oder außer Acht gelassen werden: „... they may face barriers such as ‘family obligations’, but as they are positively inclined to participate education, they possibly find a way to overcome them”.

Differenzierter wird allerdings die Bedeutung des gemeinsamen Lernens und des Austauschs innerhalb der Lehrgangsgruppe bewertet: Während diese Aspekte in den Perspektiven 1, 2, 4 und 5 (in unterschiedlicher Ausprägung) begrüßt und gewünscht bzw. gar als zentraler Wert einer Weiterbildung betrachtet werden (Faktor 1), werden sie in Faktor 3 aus Effizienzgründen dezidiert abgelehnt.

Weiterbildungsstudierende müssen ihre Verfügbarkeit zur Teilnahme ständig adjustieren und ihre verschiedenen Lebensbereiche austarieren. Wichtig ist die Absprache mit und Unterstützung des sozialen Umfelds, um genügend Zeitfenster für sinnvolle Beschäftigung mit der Weiterbildung zu gewinnen (Präßler, 2017). Deshalb haben nunmehr fernstudientypische Formate wie Distance Lehre, Selbststudienformate und ortsungebundenes Lernen in der Weiterbildung Einzug gefunden (Iberer et al., 2024). Hierzu zeigen sich große Unterschiede in dieser Studie. Während ein Teil der Befragten keinerlei Schwierigkeiten hat, Weiterbildungszeit und Selbststudium in ihren Alltag einzubauen und keine Unterstützung aus dem beruflichen wie privaten Umfeld braucht, muss die Mehrheit sehr wohl gut darauf achten, dass Weiterbildung trotz aller anderen Verpflichtungen machbar bleibt. Dies zeigt sich unterschiedlich einerseits im Streben nach möglichst fachspezifischen nutzbaren Inhalten und Formaten (wie bei Faktor 2), andererseits in einem hohen Zielbewusstsein durch den Wunsch nach beruflicher Veränderung (wie bei Faktor 4) oder aber im Streben nach möglichst viel Flexibilität, Autonomie und Gestaltungsfreiheit wie bei Faktor 3 und 5, wobei nur die Gruppe von Faktor 3, also ein relativ kleiner Anteil, sich dezidiert möglichst viel Online-Lehre wünscht. Auffallend ist, dass nur eine der Personen (von 13), die Faktor 1 zugeordnet wurden, Betreuungspflichten für Kinder angegeben hat, was die große Unabhängigkeit von Unterstützung in diesem Faktor erklärt. Der Einfluss von Betreuungspflichten als erschwerender Faktor und in Hinblick auf den Bedarf an Flexibilität von Bildungsangeboten zeichnet sich allgemein in den Daten ab, bleibt aber aufgrund der kleinen Stichprobe eine – wenn auch eindeutige – Tendenz. Bezüglich eines Zusammenhangs zwischen dem Umfang des jeweils besuchten Lehrgangs (ECTS) und der Zuordnung zu den Profilen lässt sich keine verlässliche Aussage treffen. Zwar sind in Faktor 1 (9 von 13) und 3 (2 von 2) überwiegend Teilnehmer:innen von Lehrgängen mit 60 ECTS oder mehr vertreten, aufgrund der kleinen Fallzahl

lässt sich jedoch keine aussagekräftige Schlussfolgerung ziehen. Auch in Bezug auf Unterschiede zwischen den Faktoren in Bezug auf demographische Merkmale wie das Alter und die Lebensumstände können keine verlässlichen Aussagen getätigt werden.

In diesem Sinne setzt der vorliegende Beitrag beim Verstehen der Motivlage der Adressat:innen an und bildet den Ausgangspunkt für weitere Forschungsschritte. Mittels Typenbildung wurden fünf unterschiedliche Einstellungsmuster von Weiterbildungsstudierenden in Bezug auf Motivlagen und Rahmenbedingungen identifiziert, die Ergebnisse bedürfen jedoch in Folge einer quantitativen Einordnung bzw. Validierung. Eine Überprüfung der Faktoren mittels Fragebogenerhebung in einer größeren Stichprobe wird ein zukünftiger methodischer Schritt sein, um mehr über die Demographien hinter den Faktoren und deren tatsächliche Verteilung unter den Weiterbildungsstudierenden zu erfahren, da dieses Wissen natürlich von hoher Bedeutung für die Planung von Weiterbildungsangeboten ist.

Die gewonnenen Einsichten liefern die empirische Grundlage, auf der sich in den nächsten Projektschritten didaktische, zeitliche und räumliche Gestaltungsentscheidungen adressatengerecht ableiten lassen. Das Ziel des Vorhabens liegt schließlich darin, die Erkenntnisse in curriculare und didaktische Prinzipien, flexible Formate und Unterstützungsangebote zu übersetzen, um Lernprozesse entlang heterogener Bedarfe wirksam zu gestalten.

Als weitere Einschränkung der vorliegenden Studie ist zu werten, dass in die Erhebung der Faktoren nur Personen einbezogen wurden, die sich bereits – gegenwärtig oder in der Vergangenheit – für eine Teilnahme an einer Weiterbildung entschieden haben. Besonders informativ für die Gestaltung zukünftiger Weiterbildungsangebote wäre aber natürlich, die Beweggründe und Hürden jener Personen zu verstehen, die (noch) nicht aktiv an einer Weiterbildung teilgenommen haben. Vor dem Hintergrund der Zielsetzung neue Zielgruppen für Angebote zu erschließen, kommt genau diesem Wissen jedoch große Bedeutung zu, weshalb die gezielte Befragung dieser Personengruppe ebenso für zukünftige Forschungsschritte geplant ist.

6. Resümee und Ausblick

Die fünf Perspektiven zeigen, dass Weiterbildungsstudierende unterschiedlichen Logiken folgen: von sinn- und lernorientierten Motiven (P₁) über einen stark qualitäts- und nutzenbezogenen Zugang unter Alltagsrestriktionen (P₂), flexible und selbstgesteuerte Präferenzen (P₃), ziel- und veränderungsorientierte Nutzenerwartungen mit unmittelbarem Praxistransfer (P₄) bis zu alltags- und effizienzorientierten Passungswünschen (P₅). Daraus ergeben sich Spannungsfelder, die didaktisch zu adressieren sind. Weiterbildung hat keine einheitliche Bedeutung sondern wird individuell mehr sinnorientiert oder als Mittel zur persönlichen Entwicklung

(als „Entwicklungsraum“) oder für konkrete berufliche Herausforderungen sowie für bestimmte Berufsziele (als „Veränderungswerkzeug“) gesehen. Dementsprechend wird auch der Nutzen unterschiedlich erachtet. Angebote müssen daher anschlussfähig für verschiedene Bedeutungslogiken sein, klassische „One-size-fits-all“-Formate werden dieser Heterogenität an Ansprüchen nicht gerecht. Demnach zeichnen sich keine „idealen“ Formate ab: Während z. B. Flexibilität für manche zentral ist und eine entlastende Grundbedingung darstellt, ist sie für andere gar unerwünscht und im Sinne einer Überforderung hinderlich. Universelle Struktur-reformen (z. B. hin zu „mehr online“) erreichen daher ebenso wenig alle Zielgruppen, wie das starre Festhalten an traditionellen Formaten.

Als wichtige und unterscheidende Faktoren haben sich folgende herauskristallisiert:

- hohe intrinsische Motivation an Weiterbildung und Horizonterweiterung versus zielgerichtete pragmatische Motivation im Hinblick auf den aktuellen Beruf und/oder eine berufliche Veränderung;
- hohes Maß an Zeit, Energie und Flexibilität für das Engagement in der Weiterbildung versus starkes Eingebundensein durch berufliche und/oder private Verpflichtung, mit pragmatischem Blick auf Weiterbildung;
- reines Interesse an Wissen und Fachexpertise versus Mischung aus Wissensdurst und Wunsch nach Austausch und Diskussion im Rahmen von Weiterbildung;
- Befürwortung versus Ablehnung von Onlineunterricht beziehungsweise Selbststudium mit digitalem Arbeitsmaterial;

Für die Entwicklung von zukünftigen Angeboten scheint es daher hilfreich, die verschiedenen Zielgruppen und ihren Zugang zu Weiterbildung in den Blick zu nehmen und keine eingetragenen Bildungspfade und isolierten Angebote für einzelne Perspektiven zu planen. Einen möglichen Ansatz können modularstapelbare Baukastensysteme darstellen, mit klaren Kernkompetenzen und wählbaren Spezialisierungen (etwa im Sinne von als Micro-Credentials anererkennungsfähigen Bausteinen), zusammengesetzt aus Einstiegsformaten, an die unterschiedliche Lernpfade passend für die jeweilige Perspektive anschließen.

Mit der vermeintlich attraktiven Verlagerung von Weiterbildungsangeboten in den Online-Raum bzw. einer Fokussierung auf stark flexibilisierte Formate allein sind mehrere der in dieser Studie identifizierten Perspektiven nicht erreichbar. Wo möglich sind integrative Zugänge zu entwickeln, die verschiedene Perspektiven ansprechen, in dem sie (innerhalb eines Angebots) verschiedene individualisierte Optionen zur Absolvierung bieten. In diesem Sinne könnten klassische Präsenzseminare zumindest teilweise parallel zu Onlineangeboten und Selbststudienformaten angeboten werden, um individuelle Lernpfade zu ermöglichen, statt auf „Entweder-oder“-Formate zu setzen.

Diese unterschiedlichen Zugänge innerhalb eines Lehrgangs zu bedienen, wird neue große Herausforderungen bringen, aber auch Chancen für eine noch höhere Partizipation und Streuung von Weiterbildung für unser aller lebenslanges Lernen.

Literatur

- Banasick, S. (2019). KADE: A desktop application for Q methodology. *The Journal of Open Source Software*, 4(36), 1360. <https://doi.org/10.21105/joss.01360>
- Bock-Schappelwein, J. (2024). Berufliche Weiterbildung in einer sich wandelnden Arbeitswelt. Herausforderungen im Umgang mit Digitalisierung, Ökologisierung der Wirtschaft und demographischem Wandel. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 51, 28–37. <https://doi.org/10.25656/01:30122>
- Boeren, E. (2017). Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem. *Studies in Continuing Education*, 39(2), 161–175. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2017.1310096>
- Brown, S.R. (1993). A primer on Q methodology. *Operant subjectivity*, 16(3/4), 91–138.
- Fleige, M. & Robak, S. (2025). Lernkulturen. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käpplinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung* (3. Auflage, S. 96–110). wbv.
- Gennissen, L., Stegers-Jager, K., Exel, J. van, Fluit, L., Graaf, J. de & Hoog, M. de. (2021). Career orientations of medical students: A Q-methodology study. *PLOS ONE*, 16(5), e0249092. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249092>
- Gieseke, W. (2025). Bedarf und Bedürfnisse. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käpplinger, & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung* (3. Auflage, S. 28–37). wWbv.
- Glade, E.-M. (2019). Wissenschaftliche Weiterbildung als pädagogischer Doppeldecker für die Wissensgesellschaft. In J. Hafer, M. Mauch & M. Schumann (Hrsg.), *Teilhabe in der digitalen Bildungswelt* (S. 227–238). Waxmann.
- Hättich, A. (2023). Weiterbildung – ein dynamischer Prozess. *Die Unfallchirurgie*, 126(4), 255–256. <https://doi.org/10.1007/s00113-023-01292-2>
- Holzer, D. (2022). Verlorene Perspektiven. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 4(2), 218–230. <https://doi.org/10.3224/debatte.v4i2.09>
- Iberer, U., Stamm, S. & Strauß, A. (2024). Von Fernstudium zu Distance Learning, Digitalisierung und Didaktik: Eine programmatische und strukturelle Transformation in der DGWF. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWF)*, 96–99. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7641>
- Kuhlanek, A., Binder, D., Unger, M. & A. Schwarz (2019). Stand und Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Österreich, Studie im Auftrag des BMBWF. Institut für höhere Studien, Wien.

- Liodaki, N. & Karalis, T. (2024). Employees' attitudes toward continuing professional education: their relationship between reasons and barriers to participation. *European Journal of Education and Pedagogy*. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2024.5.5.856>
- Lobe, C. (2024). Stichwort: Gesellschaftliche Transformationen und wissenschaftliche Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 7–9. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7345>
- Lundberg, A., de Leeuw, R. & Aliani, R. (2020). Using Q methodology: Sorting out subjectivity in educational research. *Educational Research Review*, 31, 100361. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100361>
- Lutfallah, S. & Buchanan, L. (2019). Quantifying subjective data using online Q-methodology software. *The Mental Lexicon*, 14(3), 415–423. doi: <https://doi.org/10.1075/ml.20002.lut>
- Morris, T.H., Steinmüller, B. & Rohs, M. (2022). Examining barriers to participation in further and continuing education in Germany: Why a regional perspective is (still) important. *International Review of Education*, 68(4), 551–577. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09968-4>
- Nørgaard, B., Chen, J., Korning, I. & Du, X. (2024). Exploring university staff views on providing continuing education for professional engineers in Denmark: Using the Q methodology. *Education Sciences*, 14(12), Article 12. <https://doi.org/10.3390/educsci14121337>
- Oberneder, J. & Reinbacher, P. (2023). Qualität und Qualitätsmanagement in der Weiterbildung. Pädagogische Hochschulen als Orte des Lebensbegleitenden Lernens und der Beitrag des „Weiterbildungspakets“. In AQ Austria (Hrsg.), *Weiter|gedacht hochschul|bildung. Lebensbegleitendes Lernen an Hochschulen: Standpunkte und Perspektiven* (S. 161–174). Facultas.
- Pichl, E. (2023). Hochschulen als Orte Lebensbegleitenden Lernens. Herausforderungen aus der Perspektive der Hochschulsystem-Governance. In AQ Austria (Hrsg.), *Weiter|gedacht hochschul|bildung. Lebensbegleitendes Lernen an Hochschulen: Standpunkte und Perspektiven*. Facultas.
- Präßler, S. (2017). Zeitliche Vereinbarkeitspraktiken von Weiterbildungsteilnehmenden. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 24–31. <https://doi.org/10.4119/zhwb-184>
- Rahma, A., Mardiatno, D. & Hizbaron, D. R. (2020). Q methodology to determine distinguishing and consensus factors (a case study of university students' eco-literacy on disaster risk reduction). *E3S Web of Conferences*, 200, 01003. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202020001003>
- Republik Österreich (2021). BGBl. I Nr. 177/2021 – „Hochschullegistikpaket“ [Bundesgesetzblatt Teil I]. Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS). verfügbar in: <https://www.ris.bka.gv.at>

- Sartor, I. (2024). Heterogenität als Chance in der Weiterbildung. *PADUA*, 19(4), 187–191. <https://doi.org/10.1024/1861-6186/a000814>
- Schwikal, A. & Steinmüller, B. (2017). Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung. Eine empirische Analyse auf Basis von Studierendendaten. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (1), 45–52.
- Stenner, P., Watts, S. & Worrell, M. (2008). Q methodology. *The SAGE handbook of qualitative research in psychology* (pp.215–239). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781848607927.n13>
- Stephenson, W. (1935). Correlating persons instead of tests. *Character & Personality; A Quarterly for Psychodiagnostic & Allied Studies*.
- Stephenson, W. (1953). *The study of behavior; Q-technique and its methodology*. University of Chicago Press.
- von Hippel, A. (2025). Zielgruppenorientierung in der Programmplanung. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käßlinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung* (3. Auflage, S.128–141). wbv.
- Watts, S. & Stenner, P. (2005). Doing Q methodology: Theory, method and interpretation. *Qualitative Research in Psychology*, 2(1), Article 1. <https://doi.org/10.1191/1478088705qp0220a>
- Watts, S. & Stenner, P. (2012). Introducing Q methodology: The inverted factor technique. In *Doing Q methodological research: theory, method and interpretation*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446251911>
- Zierer, K. (2023). Lehrerfort- und -weiterbildung. *Pädagogik*, (11). <https://content-select.com/de/portal/media/view/65391469-d5co-4846-b6e4-70c5ac1b000c>

Professionalisierung durch Reflexion als Grundlage organisationalen Lernens von Schulen

PAROLS als Labor reflexiver Praxisforschung

Sarah Mayr^a, Edna Imamovic^a, Elisabeth Oberreiter^a,
Gerda Reisinger^a, Stefan Zehetmeier^b

^aPrivate Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, ^bUniversität Klagenfurt
elisabeth.oberreiter@ph-linz.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2026-02-14>

EINGEREICHT 11 MAR 2026

ÜBERARBEITET 14 OKT 2026

ANGENOMMEN 19 OKT 2026

Der Beitrag präsentiert PAROLS (Professionalisation – Action Research – Organisational Learning – Schools) als Rahmen und Methode reflexiver Praxisforschung, die Schulentwicklung nicht (nur) implementiert, sondern forschend begleitet und Übergänge zwischen individueller, kollektiver und organisationaler Ebene rekonstruktiv sichtbar macht. Ausgangspunkt ist, dass professionelles Handeln im schulischen Kontext von Unsicherheit, Mehrdeutigkeit und organisationaler Komplexität geprägt ist und systematischer Reflexion bedarf (Schön, 1983). Reflexion fungiert als Zugang, der berufliche Erfahrungen bearbeitbar macht und Lernprozesse auf allen Ebenen empirisch zugänglich werden lässt (Dewey, 1933; Schön, 1983). Das 4I-Modell fungiert hierbei als Heuristik, um „Feedforward- und Feedback-Bewegungen“ sowie Übergänge zwischen „Intuiting/Attending“, „Interpreting“, „Integrating“ und (sofern realisiert) „Institutionalizing“ nachzuzeichnen (Crossan, Lane & White, 1999; Zietsma, Winn, Branzei & Vertinsky, 2002). Das PAROLS-LAB (kurz: LAB) richtet sein Erkenntnisinteresse auf die Frage, wie organisationales Lernen im Feld (Hoch-)Schule beforscht werden kann und wie unterschiedliche theoretische und methodische Wege kombiniert werden können, um diese Übergänge empirisch zu rekonstruieren. Die „doppelte Lernbewegung“ des LAB wird mit dem Konzept des „Deutero-Lernens“ verknüpft, dabei dient „Double-Loop Learning“ als methodischer Anknüpfungspunkt zur Reflexion handlungsleitender Annahmen (Argyris & Schön, 1978, 1996). Beobachtung und Beteiligung sind in einer rekursiven, aktionsforschend gerahmten Architektur systematisch verschränkt. Die Ergebnisse der Analyse fließen in Beratung und Lehre zurück und stellen die Weichen für neue Zugänge zum Feld und zu Forschungspraktiken (Elliott, 1991; Altrichter, Posch & Spann, 2018).

SCHLÜSSELWÖRTER: Aktionsforschung, Supervision, Organisationales Lernen in Schulen, 4I-Modell

1. Ausgangspunkt: Organisationales Lernen an (Hoch-)Schulen

Professionelles Handeln im schulischen Kontext vollzieht sich unter Bedingungen struktureller Unsicherheit, situativer Mehrdeutigkeit und organisationaler Komplexität. Struktur-reflexive Zugänge ermöglichen es, die gewonnenen Erfahrungen systematisch zu bearbeiten und implizite Deutungsmuster sichtbar zu machen (Helsper, 2014, 2018; Schön, 1983; Dewey, 1933). Schule wird dabei nicht als statisches System verstanden, sondern als Organisation in kontinuierlicher Entwicklung. Schulentwicklung entsteht emergent aus reflexiv gerahmten Lernprozessen und zeigt sich in Musterveränderungen, etwa in Kommunikation, Entscheidungen und Kooperation (Bormann, 2002; Rolff, 2016). Vor diesem Hintergrund positioniert dieser Beitrag das PAROLS-LAB als Rahmen und Methode reflexiver Praxisforschung, die Schulentwicklung forschend begleiten und rekonstruktiv zugänglich machen.

Das Erkenntnisinteresse des LABs richtet sich auf die Forschungsarchitektur und wird mit den folgenden Fragen adressiert:

- *Wie kann organisationales Lernen im Feld (Hoch-)Schule beforscht werden?*
- *Wie können verschiedene theoretische und methodische Wege kombiniert werden, um organisationale Lernprozesse zu rekonstruieren und zu verstehen?*

Diese Fragen zielen auf eine Forschungsarchitektur, die Beobachtung mit Beteiligung verschränkt und Beratung, Lehre sowie Organisationsentwicklung systematisch aufeinander bezieht. Die Formulierung „(Hoch-)Schule“ verweist zugleich auf die „doppelte Lernbewegung“: Gegenstand ist sowohl das organisationale Lernen von Schulen als auch jenes der hochschulisch verorteten Forschungsgruppe. Für die Untersuchung dieser Lernbewegung fungiert Aktionsforschung als übergreifende Forschungslogik. Sie ermöglicht Forschung in und durch Praxis, strukturiert zyklische Lernprozesse und fasst deren Rekonstruktion von Lernprozessen in komplexen Praxisfeldern methodisch. Die Forschungswerkstatt dient dabei als institutionalisiertes Setting für gemeinsame Interpretation und die Stabilisierung reflexiver Routinen (Elliott, 1991; Altrichter & Posch, 2007; Altrichter et al., 2018).

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Kapitel 2 entfaltet die theoretische Verortung der Forschungsarchitektur, insbesondere den heuristischen Einsatz des 4I-Modells und seiner Weiterentwicklungen. Kapitel 3 stellt das PAROLS-LAB als offene, rekursive Forschungsarchitektur und als Labor reflexiver Praxisforschung vor, einschließlich dem Verständnis der „doppelten Lernbewegung“. Kapitel 4 führt die Argumentation in Fazit, Limitation und Ausblick zusammen, beantwortet die beiden Forschungsfragen zur Forschungsarchitektur, benennt Grenzen des Ansatzes und skizziert Perspektiven der methodisch-architektonischen Weiterentwicklung.

2. Theoretische Verortung

2.1 Organisationales Lernen im schulischen Kontext

Organisationales Lernen im schulischen Kontext ist in den Diskursen der Schulentwicklungs- und Organisationstheorie verortet. Zentrale Ansätze verstehen Schule nicht als statisches System, sondern als Organisation in kontinuierlicher Entwicklung. Schulentwicklung ist kein linear steuerbarer Reformprozess, sondern ein langfristiger, intern getragener Lernprozess (Bormann, 2002; Dalin, 2004; Rolff, 2012, 2016; Muslic, 2017). In den Projekten des PAROLS-LABs wird organisationales Lernen als Musterveränderung organisationaler Wirklichkeitskonstruktionen gefasst: Organisationales Lernen passiert dort, wo individuelles Lernen nicht isoliert bleibt, sondern in kollektive Deutungs- und Handlungsmuster überführt wird und sich in einer Erweiterung des organisationalen Wissensbestands sowie des Handlungsrepertoires niederschlägt. Sichtbar wird organisationales Lernen als Lernen der Organisation in ihrer Gesamtheit durch Kultur-, Struktur- und/oder Strategieveränderungen (Bormann, 2002). Schulentwicklung wird nicht als zu implementierende Maßnahme, sondern als emergente Folge organisationalen Lernens verstanden. Beratung orientiert sich dabei an einem Verständnis von Regulation in sozialen Systemen, charakterisiert durch systematische Hilfestellung, Befähigung zur Selbstregulation, Stärkung von Autonomie sowie Anpassung von Anforderungen und Ressourcen – und damit an einem Governance-Verständnis, das Schulentwicklung als sozial konstruierten Regulationsprozess begreift (Maag Merki, 2020). Ziel ist nicht Steuerung, sondern die Ermöglichung jener Übergänge zwischen den Lernebenen, die im 4I-Modell (Abschnitt 2.4) begrifflich gefasst sind.

2.2 Professionalisierung pädagogischen Handelns durch Reflexion

Professionelles Handeln im schulischen Kontext vollzieht sich unter Bedingungen struktureller Unsicherheit, Mehrdeutigkeit und Kontingenz. Reflexion dient hier als konzeptioneller Zugang, der die rekonstruktive Analyse von Lern- und Deutungsprozessen ermöglicht (Helsper, 2014, 2018; Schön, 1983). Theoretisch kann Reflexion als bewusster Denk- und Klärungsprozess verstanden werden, der einsetzt, wenn Routinen irritiert werden und Erfahrungen nicht bruchlos in bestehende Deutungsmuster integrierbar sind (Dewey, 1933; Miettinen, 2000). Zugleich zeigt sich professionelles Handeln als fortlaufende Wechselwirkung zwischen Aktion und Reflexion („reflection-in-action“) (Schön, 1983). In einer zyklischen Perspektive umfasst Reflexion die Wahrnehmung von Diskrepanzen, die Problemdefinition, die Erprobung alternativer Handlungswege und deren erneute Überprüfung. Diese Zyklen dienen als heuristische Struktur, um Übergänge zwischen individueller,

kollektiver und organisationaler Ebene rekonstruktiv nachzuzeichnen (Altrichter, Posch & Spann, 2018).

2.3 Aktionsforschung als verbindender Forschungsansatz

Die Frage, wie reflexive Prozesse im Feld (Hoch-)Schule beforscht und rekonstruiert werden können, führt zum Ansatz der Aktionsforschung. Sie versteht sich als Forschung in und durch Praxis und stellt die Beforschung des eigenen beruflichen Handelns durch die Praktiker:innen selbst in den Mittelpunkt (Elliott, 1991; Altrichter et al., 2018). Als integrativer Rahmen fungiert sie weniger als Methode im engen Sinn, sondern als architektonischer Zugang zur Rekonstruktion von Lernprozessen in komplexen Praxisfeldern. Kennzeichnend ist die zyklische Verschränkung von Aktion, Reflexion, theoretischer Bezugnahme und erneuter Handlung. Praxis wird nicht nur untersucht, sondern in begründeten Zyklen iterativ verändert, um aus diesen Veränderungsprozessen Erkenntnisse zu generieren. Praktiker:innen entwickeln dabei Theorien, die auf Erfahrungswissen basieren, reflexiv überprüft und weiterentwickelt werden. Zugrunde liegt ein Verständnis reflexiver Rationalität, nach dem Wissen im reflexiven Umgang mit Praxis entsteht. So ermöglicht Aktionsforschung in komplexen pädagogischen Handlungsfeldern einen systematischen Umgang mit Ungewissheit, indem Irritationen, Diskrepanzen und Unsicherheiten zu Ausgangspunkten von Lern- und Forschungsprozessen werden (Schön, 1983; Altrichter & Posch, 2007). Im PAROLS-LAB fungiert Aktionsforschung als übergreifender methodologischer Rahmen einer offenen, rekursiven Forschungsarchitektur: Beobachtung und Beteiligung sind wechselseitig aufeinander bezogen; Ergebnisse aus der Analyse fließen in Beratung und Lehre zurück und stellen die Weichen für neue Handlungspraxen und forschungspraktische Zugänge. Die Forschungswerkstatt bildet das institutionalisierte Setting, in dem gemeinsame Deutungen entwickelt, Entscheidungswege ausgehandelt und reflexive Routinen stabilisiert werden.

2.4 Organisationales Lernen als dynamischer Prozess:

Das 4I-Modell nach Crossan et al. und seine Weiterentwicklungen

Für die theoretische Fundierung organisationalen Lernens im PAROLS-LAB ist das von Crossan, Lane und White (1999) entwickelte 4I-Modell zentral (siehe Abb. 1). Es versteht organisationales Lernen als dynamischen, mehrstufigen Prozess mit vier Grundannahmen: (1) Lernen bewegt sich zwischen Exploration (Aneignung neuen Wissens) und Exploitation (Nutzung vorhandenen Wissens), (2) es vollzieht sich auf individueller, Gruppen- und Organisationsebene, (3) diese Ebenen sind über die Prozesse „Intuition“ („intuiting“), „Interpretation“ („interpreting“), „Integration“ („integrating“) und „Institutionalisierung“ („institutionalizing“) verbunden und

(4) Kognition und Verhalten beeinflussen sich wechselseitig. „Intuition“ wird der individuellen Ebene, „Institutionalisierung“ der organisationalen Ebene zugeordnet; „Interpretation“ vermittelt zwischen Individuum und Gruppe, „Integration“ zwischen Gruppe und Organisation (Crossan et al., 1999, S.525). Der Prozess wird durch zwei gegenläufige Bewegungen strukturiert: „Feedforward“ transportiert neues Wissen von der individuellen über die Gruppen- zur Organisationsebene; „Feedback“ führt institutionalisiertes Wissen zurück auf Gruppen- und Individual-ebene. Erst das Zusammenspiel beider Bewegungen konstituiert organisationales Lernen (Crossan et al., 1999).

Der Rekonstruktionsbegriff knüpft an die Unterscheidung von „Single-Loop“- und „Double-Loop“-Learning an (Argyris & Schön, 1978, 1996). Single-Loop bezeichnet Anpassungen innerhalb bestehender Annahmen; Double-Loop richtet die Reflexion auf Ziele und Annahmen selbst und eröffnet so die Veränderung von Routinen und Praktiken. Terminologisch korrespondieren damit Bormanns „Musterveränderung organisationaler Wirklichkeitskonstruktionen“ und der Prozess des Institutionalizing im 4I-Modell (Bormann, 2002; Crossan et al., 1999). Rekonstruktion meint in diesem Rahmen die forschende Nachzeichnung von Lernprozessen mit Blick auf handlungsleitende Annahmen: In reflexiven Formaten werden implizite Prämissen („Intuiting“) versprachlicht („Interpreting“), zu kollektiv bearbeitbaren Gegenständen verdichtet („Integrating“) und, sofern stabilisiert, organisational verankert („Institutionalizing“). Damit wird erklärbar, weshalb organisationales Lernen nicht als Summe individueller Lernerfolge zu fassen ist: Psycho- und soziodynamische Prozesse entscheiden darüber, ob und wie individuelles Wissen geteilt, aufgegriffen und in kollektive Deutungen überführt wird.

Weiterentwicklungen des 4I-Modells präzisieren diese Übergänge. Zietsma, Winn, Branzei und Vertinsky (2002) ergänzen „Attending“ (aktives Einholen von Umweltinformationen) und „Experimenting“ (handlungsbasierte Erprobung) als explizit aktive Lernprozesse. Damit wird betont, dass Lernen nicht nur vorbewusst intuitiv, sondern wesentlich durch aufmerksame Auseinandersetzung mit der Umwelt und zyklischer Erprobung entsteht – ein wichtiger heuristischer Anschluss für rekursive Reflexions- und Forschungsformate. Akinci und Sadler-Smith (2019) rücken die Gruppenebene als notwendiges Bindeglied in den Mittelpunkt: Individuelle Intuitionen werden kommunikativ zu kollektiven Intuitionen transformiert, die Gruppenentscheidungen fundieren und erst darüber organisational institutionalisiert werden. Rückkoppelungen („Reinterpreting“, „Internalizing“, „Reinternalizing“) sichern fortlaufende Neuinterpretation und Verinnerlichung. Für die Rekonstruktionslogik folgt daraus, die Gruppenebene – etwa Teams oder Steuergruppen – als eigenständigen Analysegegenstand zu behandeln. Castañeda und Pérez (2005) betonen die Unterscheidung von implizitem und explizitem individuellen Wissen. Nur explizites, versprachlichtes Wissen ist kommunizier- und teilbar. Castañeda und Fernández (2007) heben dafür die Bedeutung von Konversation und sozia-

lem Modelllernen hervor. Wie sich solche Lernprozesse über die Ebenen hinweg entwickeln, untersuchen Aponte und Zapata (2013). Sie zeichnen 4I-Verläufe in der Entwicklung einer neuen Dienstleistung nach und zeigen die Nichtlinearität des Prozesses: Individuelles und kollektives Lernen verlaufen parallel, interagieren und pendeln zwischen Ebenen, bevor Institutionalisierung eintritt; mehrere Quellen können simultan beitragen. Mynarek, Steckel, Grandpierre und Häring (2021) bestätigen die Nichtlinearität und verweisen auf eine Forschungslücke zwischen kollektivem und organisationalem Lernen. Für die Forschungsarchitektur bedeutet dies, Übergänge zwischen Gruppen und Organisationsebene systematisch zu fokussieren und nichtlineare, rekursive Verläufe methodisch zu berücksichtigen.

Das 4I-Modell unterstützt dabei, empirisch nachzuzeichnen, wie „Intuiting/Attending“ in „Interpreting“, von dort in „Integrating“ und, sofern stabilisiert, in „Institutionalizing“ übergehen und wie Feedbackschleifen institutionalisiertes Wissen auf Gruppen und Individualebene rückbinden. Darauf aufbauend differenzieren sich reflexive Formate: Supervision unterstützt vor allem „Interpreting“ (teilweise „Integrating“), während Aktionsforschung zyklisch „Attending/Experimenting“ sowie die Rückkopplung institutionalisierten Wissens auf neue Handlungsversuche rahmt. Der eigenständige Beitrag von PAROLS liegt in der rekonstruktiven Forschungsarchitektur, die genau diese Übergänge empirisch zugänglich macht, sowie blinde Flecken und neue Potenziale zu ergründen versucht.

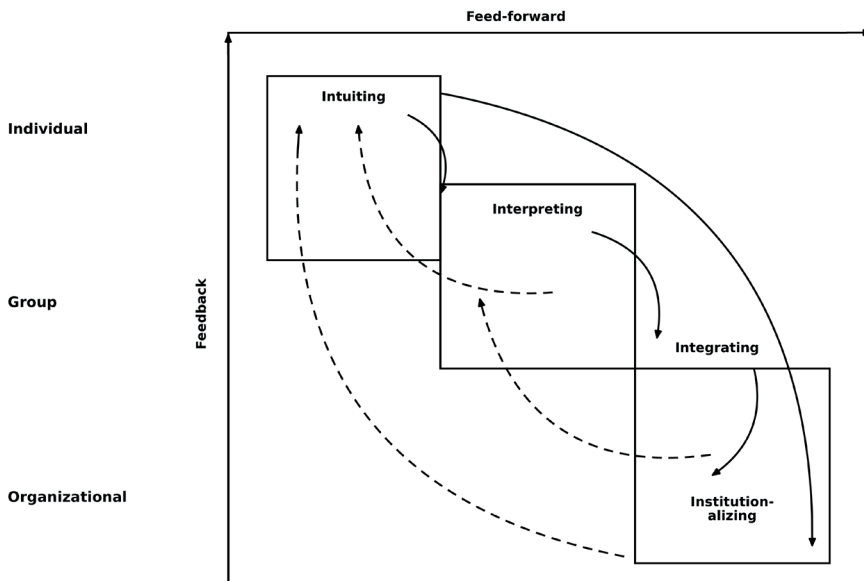


ABB. 1 Organisationales Lernen als dynamischer Prozess – das 4I-Modell (Crossan et al., 1999, S. 532)

3. Das PAROLS-LAB als Methode und Rahmen

Um die Funktionsweise des PAROLS-LABs sowohl methodisch als auch strukturell zu verstehen, ist es notwendig, dessen konzeptionelle Genese näher zu betrachten. Zentral ist dabei die Frage, auf welchen organisationalen und erkenntnistheoretischen Grundlagen das LAB aufbaut und wie diese seine Arbeitsweise prägen.

3.1 PAROLS als Labor reflexiver Praxisforschung

Das PAROLS-LAB ist aus einer Forschungswerkstatt hervorgegangen, die als Setting fortbesteht: einem verbindlichen Format, in dem die Forschungsgruppe über einen längeren Zeitraum gemeinsam qualitatives Datenmaterial bearbeitet und dabei zugleich ihre eigene professionelle Praxis reflektiert. Darin liegt eine infrastrukturelle Voraussetzung der „doppelten Lernbewegung“: Die Forschungsgruppe verfügt über ein institutionalisiertes Setting, in dem gemeinsame Deutungen entwickelt, Entscheidungswege ausgehandelt und reflexive Routinen stabilisiert werden (Oberreiter, 2021). Neue Erkenntniswege werden dabei laufend besprochen und exploriert.

Zweites tragendes Element ist die „doppelte Lernbewegung“ per se (siehe Abb. 2): PAROLS beforscht organisationales Lernen und macht zugleich die eigenen Übergänge – von individueller Beobachtung zu geteilter Deutung – systematisch zum Gegenstand („Deutero-Lernen“) (Argyris & Schön, 1978, 1996). Beobachtung und Beteiligung sind in einer offenen, rekursiven Forschungsarchitektur methodisch verschränkt: Ergebnisse aus der Analyse fließen in Beratung und Lehre zurück. Aktionsforschung fungiert dabei als übergreifender methodologischer Rahmen, der Forschung in und durch Praxis ermöglicht, zyklische Lernprozesse strukturiert und die Rekonstruktion von Lernprozessen in komplexen Praxisfeldern methodisch fasst (Elliott, 1991; Altrichter, Posch & Spann, 2018).

Im PAROLS-LAB wird organisationales Lernen von Schulen nicht implementiert oder gesteuert, sondern primär im Rahmen von einzelnen Projekten empirisch beforscht und rekonstruiert. Alle Projekte sind in einen gemeinsamen Rahmen der Aktionsforschung eingebettet. Im Fokus stehen jene Prozesse, in denen individuelle und kollektive Lernvorgänge schulischer Akteur:innen rekonstruktiv nachgezeichnet werden, um zu bestimmen, wie sie in Veränderungen organisationaler Strukturen, Routinen und Kulturen übergehen können (Bormann, 2002; Feldhoff, 2017). Schulentwicklung erscheint folglich nicht als vorgelagerte Zielsetzung, sondern als emergente Folge organisationaler Lernprozesse. PAROLS als Labor reflexiver Praxisforschung implementiert schulische Entwicklung nicht, sondern rekonstruiert die zugrunde liegenden Lernprozesse.

Die doppelte Lernbewegung des PAROLS-LABs

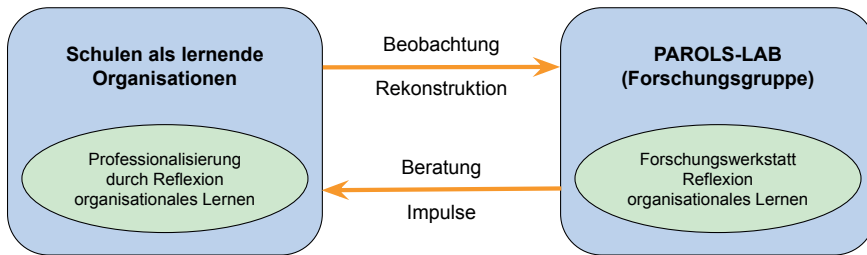


ABB. 2 Die „doppelte Lernbewegung“ des PAROLS-LABs (eigene Darstellung)

3.2 Selbstverständnis des PAROLS-LABs: Handlungsfelder, Ebenen und Kernprozesse

Das PAROLS-LAB versteht sich als forschend-lernende Gruppe, die das Zusammenspiel von Professionalisierung, Aktionsforschung und organisationalem Lernen im Feld Schule rekonstruktiv untersucht. Pädagogische Professionalisierung wird dabei nicht auf individuelle Kompetenzentwicklung verengt, sondern als in organisationalen Kontexten verorteter Lernprozess begriffen und in dieser Perspektive systematisch mit organisationalem Lernen verschränkt.

Ausgehend von einem sozialkonstruktivistischen Verständnis wird Lernen als erfahrungsbasierter, interaktional gerahmter Prozess gefasst, in dem Muster und Zusammenhänge rekonstruiert und begrifflich zugänglich gemacht werden. In diesem Rahmen dienen Forschung, Beratung und Führung als analytische Handlungsfelder, innerhalb derer die Übergänge zwischen individueller, kollektiver und organisationaler Ebene beobachtet und empirisch nachgezeichnet werden.

Systematisch werden drei Handlungsfelder (Forschung, Beratung, Führung), drei Handlungsebenen (Individuum, Gruppe, Organisation) und drei verbindende Prozesse (Erfahren, Reflektieren, Entscheiden) zusammengedacht (Abb. 3). Erfahren, Reflektieren und Entscheiden werden, angelehnt an erfahrungsbasierte Lernmodelle, als eigenständige, miteinander verbundene Kernprozesse gefasst, die als heuristische Struktur dienen, um Übergänge zu rekonstruieren. Mit dieser Selbstbeschreibung wird der konzeptionelle Status von PAROLS präzisiert: PAROLS ist weder ausschließlich Forschungszugang noch ausschließlich Professionalisierungsformat, sondern die bewusste Verschränkung beider Perspektiven. Die drei Handlungsebenen korrespondieren mit den Lernebenen des 4I-Modells; die drei Kernprozesse lassen sich als reflexive Operationalisierung der dort beschriebenen Übergänge lesen: Erfahren korrespondiert mit „Intuiting“ und „Attending“, Reflektieren mit „Interpreting“, Entscheiden mit „Integrating“ und der

Anbahnung von „Institutionalizing“ (Crossan, Lane & White, 1999). Die Handlungsfelder Forschung, Beratung und Führung bezeichnen jene Praxiszusammenhänge, in denen diese Prozesse im PAROLS-LAB vollzogen und zugleich beforscht werden – ein Ausdruck der „doppelten Lernbewegung“, die Beobachtung und Beteiligung architektonisch verschränkt.

Handlungsfelder, Handlungsebenen und Kernprozesse des PAROLS-LAB

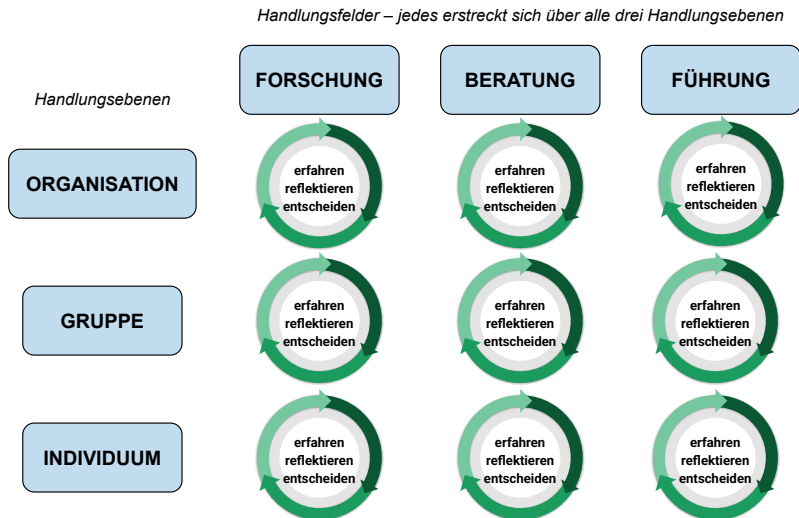


ABB. 3 Handlungsfelder, Handlungsebenen und Kernprozesse des PAROLS-LABs (eigene Darstellung)

4. Fazit

Ausgangspunkt des Beitrags sind zwei Forschungsfragen: (1) Wie kann organisationales Lernen im Feld (Hoch-)Schule beforscht werden? (2) Wie können verschiedene theoretische und methodische Wege kombiniert werden, um organisationale Lernprozesse, insbesondere Übergänge zwischen individueller, kollektiver und organisationaler Ebene, zu rekonstruieren und zu verstehen?

Die Antwort liegt weniger in einem einzelnen Verfahren als in einer rekursiven Forschungsarchitektur: PAROLS versteht Schulentwicklung als emergente Folge organisationalen Lernens und fokussiert auf die Rekonstruktion der Übergänge, an denen individuelle Einsichten kollektiv anschlussfähig und organisational stabilisiert werden. Beobachtung und Beteiligung werden methodisch verschränkt; Ergebnisse aus Analysen fließen in Beratung und Lehre zurück und erzeugen neue Beobachtungsdaten (Elliott, 1991; Altrichter, Posch & Spann, 2018). Das 4I-Modell dient als Heuristik, um Feedforward- und Feedback-Bewegungen sowie die Übergänge im Rahmen des 4I-Modells nachzuzeichnen (Crossan, Lane, & White, 1999). Zentral ist die Gruppenebene als nicht zu überspringendes Bindeglied, an

dem individuelle Beobachtungen in kollektive Deutungen und Entscheidungen transformiert werden. Methodologisch stützt sich PAROLS auf Aktionsforschung und auf die „doppelte Lernbewegung“ („Deutero-Lernen“): Das LAB beforscht organisationales Lernen und macht zugleich die eigenen Übergänge von individueller Beobachtung zu geteilter Deutung zum Gegenstand systematischer Reflexion (Argyris & Schön, 1978, 1996; Elliott, 1991; Altrichter et al., 2018).

4.1 Limitation

Zwei Einschränkungen sind besonders bedeutsam. Erstens die Doppelrolle der Forschenden: Mitglieder des PAROLS-LABs sind in untersuchten Prozessen häufig zugleich als Beratende, Supervisor:innen oder Fortbildner:innen tätig. Dies ist für Aktionsforschung konstitutiv, erfordert jedoch eine systematische Selbstreflexion in der Forschungswerkstatt, in der Auswertungsschritte, Deutungen und Entscheidungen transparent verhandelt werden – bei gleichzeitiger Sensibilität für Gruppendynamische Einflüsse (Reichertz, 2013; Riemann, 2018; Maier, 2018).

Zweitens ist die Übertragbarkeit des 4I-Modells auf Schulen durch deren lose Kopplung und hohe professionelle Autonomie begrenzt: Teile einer Organisation können sich verändern, ohne dass die Organisation als Ganzes betroffen ist (Weick, 1976). Zudem beschreibt das 4I-Modell vor allem Übergänge, weniger jedoch die Kräfte, die diese ermöglichen oder verhindern; empirisch sind sie wesentlich von Macht- und Rollendynamiken getragen. Folglich müssen Rollen, Macht und Hierarchie, insbesondere innerhalb der Forschungswerkstatt, analytisch miterhoben werden, um Bedingungen und Entscheidungen über Übergänge adäquat zu rekonstruieren (Lawrence, Mauws, Dyck & Kleysen, 2005).

4.2 Ausblick

Aus Ertrag und Grenzen ergeben sich drei eng verbundene Perspektiven, die durchgehend auf die Beforschbarkeit organisationalen Lernens gerichtet sind. Erstens rückt die empirische Rekonstruktion von Übergängen und Rückkoppelungen über längere Zeiträume in den Vordergrund: Leitend ist die Frage, wie aus „Feedforward“ institutionalisiertes, feedbackfähiges Wissen wird – dies erfordert Folgeerhebungen über die Laufzeit einzelner Formate hinaus und den Einsatz des 4I-Modells als heuristische Struktur zur Nachzeichnung realer Fallverläufe (Crossan, Lane & White, 1999). Zweitens ist die komplementäre Blickrichtung auf Beharrung und Verlernen zu verfolgen: Neben der Rekonstruktion gelingender Übergänge stellt sich die Frage, wie innerhalb bestehender Feedback-Schleifen alternative Feedforward-Bewegungen empirisch sichtbar werden und wie stabilisierte, potenziell dysfunktionale Routinen unterbrochen werden können. Das Konzept des „Double-Loop-Learnings“ bietet hierfür einen analytischen Anknüpfungspunkt (Argyris

& Schön, 1978, 1996). Drittens bleibt die „doppelte Lernbewegung“ eine methodische Selbstverpflichtung der Architektur: PAROLS beforscht organisationales Lernen und macht zugleich die eigenen Übergänge, von individueller Beobachtung zu geteilter Deutung, zum Gegenstand systematischer Dokumentation und Reflexion; die Forschungswerkstatt dient hierfür als institutionalisierter Ort gemeinsamer Interpretation, an dem Rollen, Macht, Hierarchien und Wissensordnungen expliziert und in ihren Effekten auf die Forschungspraxis nachvollzogen werden (Reichertz, 2013; Riemann, 2018; Maier, 2018).

Querschnittlich sollten zukünftige Designs die Nichtlinearität organisationalen Lernens berücksichtigen, parallele und rekursive Verläufe zwischen den Lernebenen abbilden, die Gruppenebene als eigenständigen Analyseort sichern und die Verschränkung von Beobachtung und Beteiligung im Rahmen aktionsforschender Zyklen konsequent nutzen (Elliott, 1991; Altrichter, Posch & Spann, 2018).

Darüber hinaus wird sich ein Folgebeitrag konkreten Forschungsfragen auf der Ebene „Organisationales Lernen“ widmen, nämlich wie Professionalisierung durch Reflexion als Grundlage organisationalen Lernens in unterschiedlichen Beratungs- und Lernsettings verstanden werden kann und welche Rahmenbedingungen das Entstehen und Teilen sowie die Verstetigung von Wissen in der Organisation Schule fördern oder hemmen. Diese Fragen werden im Rahmen konkreter Projekte aus dem PAROLS-LAB bearbeitet und Ergebnisse in Zukunft disseminiert.

Literatur

- Akinci, C. & Sadler-Smith, E. (2019). Collective Intuition: Implications for Improved Decision Making and Organizational Learning. *British Journal of Management*, 30(3), 558–577.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrer und Lehrerinnen erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4. Aufl.). Klinkhardt.
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5. Aufl.). Klinkhardt.
- Aponte, S. P. D. & Zapata, D. I. C. (2013). A model of organizational learning in practice. *Estudios Gerenciales*, 29(129), 439–444.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Addison-Wesley.
- Bormann, I. (2002). *Organisationsentwicklung und organisationales Lernen von Schulen: Eine empirische Untersuchung am Beispiel des Umweltmanagements*. Springer.

- Castañeda, D.I. & Fernández, M. (2007). From individual learning to organizational learning. *The Electronic Journal of Knowledge Management*, 5, 363–372.
- Castañeda, D.I. & Pérez, A. (2005). ¿Cómo se produce el aprendizaje individual en el aprendizaje organizacional?: una explicación más allá del proceso de intuir. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 24, 2–15.
- Crossan, M.M., Lane, H.W. & White, R.E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3), 522–537.
- Dalin, P. (2004). *School development: Theories and strategies. An international handbook*. Continuum.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Henry Regnery.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Feldhoff, T. (2017). Was wissen wir über die Lernfähigkeit von Schulen? In U. Stefens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S.185–207). Waxmann.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – Der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2. Aufl., S. 216–240). Waxmann.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus: Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S.105–140). Springer VS.
- Lawrence, T.B., Mauws, M.K., Dyck, B. & Kleysen, R.F. (2005). The politics of organizational learning: Integrating power into the 4I framework. *Academy of Management Review*, 30(1), 180–191. <https://doi.org/10.5465/amr.2005.15281451>
- Maag Merki, K. (2020). Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen? In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 405–417). Barbara Budrich.
- Maier, M.S. (2018). Qualitative Methoden in der Forschungspraxis: Dateninterpretation in der Gruppe als Black Box. In M.S. Maier, C.I. Keßler, U. Deppe, A. Leuthold-Wergin & S. Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung: Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis* (S. 29–49). Springer VS.
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 54–72. <https://doi.org/10.1080/026013700293458>

- Muslic, B. (2017). *Kopplungen und Entscheidungen in der Organisation Schule: Organisationsbezogenes Schulleitungshandeln im Kontext von Lernstandserhebungen*. Springer VS.
- Mynarek, F., Steckel, J., Grandpierre, A. & Häring, K. (2021). Das Zusammenspiel individuellen und organisationalen Lernens – Ein Review der neueren Literatur. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 75, 438–454. <https://doi.org/10.1007/s41449-021-00281-8>
- Oberreiter, E. (2021). *Die Wirkung von Supervision für die Organisationsentwicklung von Schulen* (Dissertation). Universität Klagenfurt.
- Reichertz, J. (2013). *Gemeinsam interpretieren: Die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess*. Springer VS.
- Riemann, G. (2018). Forschungswerkstatt. In R. Bohnsack, A. Gmeiner & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (4. Aufl., S. 87–89). Barbara Budrich.
- Rolff, H. G. (2012). Grundlagen der Schulentwicklung. In C. G. Buhren & H. G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 12–39). Beltz.
- Rolff, H. G. (2016). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3. Aufl.). Beltz.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.
- Zietsma, C., Winn, M., Branzei, O. & Vertinsky, I. (2002). The war of the woods: Facilitators and impediments of organizational learning processes. *British Journal of Management*, 13, Special, 67–74.

Tiergestützte Bewegungsförderung bei Kindern

Potenziale für Motivation, Motorik und ganzheitliche Entwicklung

Nina Sagmeister

Pädagogische Hochschule Wien
nina.sagmeister@phwien.ac.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2026-02-15>

EINGEREICHT 25 JUN 2026

ÜBERARBEITET 19 JUL 2026

ANGENOMMEN 20 OKT 2026

Bewegung stellt im frühen Kindesalter eine zentrale Grundlage für motorische, kognitive und sozial-emotionale Entwicklungsprozesse dar. Gleichzeitig zeigen Studien, dass die körperliche Aktivität vieler Kinder dahingehend unzureichend ist. Tiergestützte Interventionen (TGI) bieten einen vielversprechenden Ansatz dem entgegenzuwirken, indem sie Bewegung mit emotionaler Aktivierung und sozialer Interaktion verbinden. Die vorliegende Untersuchung beschreibt die von Fachkräften wahrgenommenen Effekte von TGI auf Motorik, Bewegungsfreude und Sozialverhalten bei Kindern im Alter von fünf bis acht Jahren. Die Datenerhebung erfolgte mittels eines eigens für diese Studie konstruierten Einschätzungsbogens, den fünf Fachkräfte ($N = 5$) für jedes der insgesamt 35 von ihnen begleiteten Kinder ausfüllten. Die kindbezogenen Einschätzungen wurden je Fachkraft gemittelt; Auswertungseinheit ist somit die Fachkraft. Die deskriptive Auswertung zeigt durchgehend hohe Mittelwerte in allen Subskalen, mit besonders hohen Werten für Bewegungsfreude und emotionale Beteiligung. Auch motorische und sozialverhaltensbezogene Aspekte werden von den Fachkräften positiv eingeschätzt. Aufgrund der kleinen Stichprobe ($N = 5$), des selbst konstruierten Erhebungsinstruments und des rein deskriptiven Charakters der Auswertung sind die Ergebnisse als explorative Einschätzungen der Fachkräfte und nicht als generalisierbar zu verstehen. Sie liefern erste praxisbezogene Hinweise, die in weiteren Studien mit größeren Stichproben und objektiven Messverfahren zu prüfen sind.

SCHLÜSSELWÖRTER: tiergestützte Interventionen, Motorik, Bewegungsfreude, kindliche Entwicklung, Sozialverhalten

1. Einleitung und Problemstellung

Die frühe Kindheit von 0 bis 6 Jahren gilt als eine besonders sensible Entwicklungsphase, in der grundlegende motorische, kognitive und sozial-emotionale Kompetenzen aufgebaut werden. Bewegung kommt in diesem Lebensabschnitt eine doppelte Bedeutung zu: Sie ist einerseits Ausdruck eines elementaren kindlichen Bedürfnisses nach Exploration, Spiel und Selbsttätigkeit, andererseits ein zentraler Motor von Bildungs- und Entwicklungsprozessen. Über körperliche Aktivität erschließen sich

Kinder ihre Umwelt, erweitern ihre motorischen Fähigkeiten und sammeln zugleich bedeutsame Erfahrungen für ihre psychosoziale Entwicklung (Hunger & Zimmer, 2024; World Health Organization [WHO], 2019).

Die Relevanz von Bewegung im frühen Kindesalter wird auch durch internationale Empfehlungen unterstrichen. Die WHO empfiehlt für Kinder unter fünf Jahren tägliche vielfältige körperliche Aktivität innerhalb eines 24-Stunden-Tages und betont zugleich, dass längere Phasen sitzenden Verhaltens beziehungsweise des Ruhigstellens vermieden werden sollen (WHO, 2019). Trotz dieser klaren Empfehlungen weisen Fachbeiträge aus dem deutschsprachigen Raum darauf hin, dass Bewegungsgelegenheiten im kindlichen Alltag nicht selbstverständlich in ausreichendem Maße vorhanden sind. Vor diesem Hintergrund wird gefordert, *Freude an Bewegung* bereits früh als pädagogisches Leitmotiv zu verankern, um positive Bewegungserfahrungen nachhaltig zu fördern und Bewegungsverhalten langfristig zu stabilisieren (Hunger & Zimmer, 2024).

Einen möglichen Zugang zur Förderung von Bewegung, Motivation und sozialer Interaktion bieten tiergestützte Interventionen. Diese gewinnen sowohl in pädagogischen als auch in therapeutischen Kontexten zunehmend an Bedeutung. Systematische Übersichtsarbeiten zeigen, dass tiergestützte Interventionen in Bildungs- und Förderkontexten mit positiven Effekten auf Motivation, Aufmerksamkeit, emotionale Prozesse und soziale Interaktionen assoziiert sein können. Für den Vorschulbereich werden zudem potenzielle positive Wirkungen auf physische, psychosoziale und weitere entwicklungsrelevante Bereiche beschrieben. Gleichzeitig verweisen die vorliegenden Reviews auf deutliche methodische Unterschiede zwischen den Studien sowie auf eine insgesamt noch begrenzte Evidenzlage (Brelsford et al., 2017; Lavín-Pérez et al., 2023; Meixner & Kotrschal, 2022).

Obwohl tiergestützte Interventionen in Praxisfeldern der Frühpädagogik und Therapie zunehmend eingesetzt werden, ist bislang nicht hinreichend geklärt, in welchem Ausmaß sie die motorische Entwicklung sowie das Sozialverhalten von Teilnehmenden fördern können. Die bisherige Forschung legt zwar nahe, dass Tiere förderliche Impulse für Motivation, Beziehungsaufbau und soziale Atmosphäre setzen können, doch sind die Befunde aufgrund unterschiedlicher Settings, Tierarten, Interventionsdauern, Stichprobengrößen und Erhebungsinstrumente nur eingeschränkt vergleichbar. Insbesondere liegen bislang nur wenige praxisnahe Untersuchungen vor, die motorische und sozialverhaltensbezogene Effekte tiergestützter Interventionen im gleichen pädagogischen Setting erfassen und in der Diskussion aufeinander beziehen. Vor diesem Hintergrund erhebt die vorliegende explorative Studie systematisch die Einschätzungen von Fachkräften zu beiden Wirkungsdimensionen und bezieht diese Einschätzungen in der Diskussion argumentativ aufeinander. Sie erhebt damit ausdrücklich nicht den Anspruch einer analytisch integrativen (z. B. korrelativen) Prüfung, sondern versteht sich als praxisorientierter Beitrag zur strukturierten Erfassung wahrgenommener Wirkungen

im Alltag pädagogischer und therapeutischer Einrichtungen. Sie bezieht sich auf Kinder im Alter von fünf bis acht Jahren und damit auf den Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. Die eingangs genannten WHO-Empfehlungen für Kinder unter fünf Jahren sind auf diese Altersgruppe nicht unmittelbar übertragbar; sie verdeutlichen jedoch die Bedeutung, die Bewegung bereits in der frühen Kindheit zukommt.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Bewegung im frühen Kindesalter

Die frühkindliche Bewegung nimmt im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs eine zentrale Rolle ein und wird als grundlegender Motor kindlicher Entwicklungs- und Bildungsprozesse verstanden. Bereits in den ersten Lebensjahren erschließen sich Kinder ihre Umwelt primär über sensomotorische Erfahrungen; Bewegung fungiert dabei nicht nur als Ausdruck eines elementaren Handlungs- und Explorationsbedürfnisses, sondern auch als Medium der Erkenntnisgewinnung. Die motorische Entwicklung beginnt bereits vorgeburtlich, verläuft über die Ausbildung elementarer Fertigkeiten wie Sitzen, Krabbeln, Stehen und Gehen und differenziert sich im Vorschulalter zu zunehmend sichereren, koordinierten und situationsangemessenen Bewegungsformen aus. Damit ist Bewegung nicht lediglich Begleiterscheinung kindlicher Entwicklung, sondern eine wesentliche Voraussetzung dafür, Umwelt zu erfahren, Handlungsräume zu erweitern und Selbstständigkeit aufzubauen (Hunger & Zimmer, 2024).

Zugleich verweist der aktuelle Forschungsstand auf die enge Verschränkung motorischer Entwicklung mit kognitiven, sprachlichen, emotionalen und sozialen Prozessen. Über handelndes und bewegtes Lernen erwerben Kinder Wissen über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, unterstützen Gedächtnis- und Konzentrationsleistungen und sammeln Erfahrungen, die für die Entwicklung von Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit und sozialer Handlungsfähigkeit bedeutsam sind. Auch empirische Befunde aus dem Vorschulalter deuten darauf hin, dass motorische Kompetenzen, körperliche Aktivität und sprachliche Entwicklung miteinander zusammenhängen. Vor diesem Hintergrund ist Bewegung im Elementarbereich nicht als bloßes Zusatzangebot, sondern als konstitutiver Bestandteil frühpädagogischer Bildungsarbeit zu verstehen (Hunger & Zimmer, 2024; Mulé et al., 2022).

Darüber hinaus besitzt frühe Bewegung eine bedeutsame präventive Dimension. Frühe motorische Auffälligkeiten können Hinweise auf spätere motorische, kognitive oder neuroentwicklungsbezogene Risiken liefern, während frühe Förder- und Interventionsansätze bei motorischen Schwierigkeiten als bedeutsam für Teilhabe, Schulbereitschaft und weitere Entwicklungsverläufe beschrieben werden. Entsprechend erscheint eine frühzeitige, systematische und alltagsintegrierte

Bewegungsförderung nicht nur aus gesundheitlicher, sondern auch aus entwicklungspsychologischer und bildungstheoretischer Perspektive geboten (Bowler et al., 2024; van der Walt et al., 2020).

2.2 Tiergestützte Interventionen – Definitionen und Standards

Tiergestützte Interventionen (TGI) bezeichnen einen interdisziplinären Ansatz, bei dem Tiere gezielt in therapeutische, pädagogische oder sozialbezogene Prozesse einbezogen werden, um Entwicklungs-, Gesundheits- und Wohlbefindensziele bei Menschen zu unterstützen. In der Fachliteratur bestand lange Zeit eine erhebliche terminologische Uneinheitlichkeit in Bezug auf Definitionen, neuere Standardisierungsbemühungen haben jedoch zu einer klareren begrifflichen Rahmung beigetragen. Eine zentrale Referenz bildet das White Paper der International Association of Human-Animal Interaction Organizations (IAHAIO), das tiergestützte Interventionen als zielgerichtete und strukturierte Maßnahmen definiert, in denen Tiere bewusst in Gesundheitswesen, Pädagogik und Sozialwesen integriert werden. Zugleich betont IAHAIO, dass solche Interventionen interdisziplinär entwickelt und durchgeführt werden sollen. Die Professionalisierung des Feldes zeigt sich darüber hinaus in grundlegenden Überblickswerken, die tiergestützte Interventionen als fachlich zu planende und an Leitlinien gebundene Praxisfelder systematisieren (Fine, 2019; International Association of Human-Animal Interaction Organizations [IAHAIO], 2018).

Für den vorliegenden Kontext sind insbesondere drei Formen tiergestützter Interventionen relevant.

Die **TIERGESTÜTZTE THERAPIE (TGT)** ist eine zielgerichtete, geplante und strukturierte therapeutische Intervention, die durch qualifizierte Fachkräfte angeleitet oder durchgeführt wird und deren Verlauf dokumentiert wird.

Die **TIERGESTÜTZTE PÄDAGOGIK (TGP)** ist ebenfalls zielgerichtet und strukturiert, verortet sich jedoch primär im Bildungsbereich und fokussiert akademische, kognitive sowie prosoziale Lernziele.

TIERGESTÜTZTE AKTIVITÄTEN (TGA) sind demgegenüber informeller ausgerichtet, bleiben nach IAHAIO jedoch ebenfalls geplant und zielorientiert; sie dienen vor allem motivationalen, erzieherischen oder erholfördernden Zielsetzungen. Gemeinsam ist allen Formen, dass die Tiere nicht beiläufig anwesend sind, sondern funktional in ein professionell gerahmtes Setting eingebunden werden (IAHAIO, 2018).

Tiergestützte Interventionen im Kontext frühkindlicher Bewegung

Im Kontext frühkindlicher Bewegung sind tiergestützte Interventionen deshalb besonders anschlussfähig, weil sie körperliche Aktivität in einen emotional bedeutsamen, motivierenden und sozial eingebetteten Handlungsrahmen einbetten. Die

Interaktion mit einem Tier kann natürliche Bewegungsanlässe schaffen, etwa durch gemeinsames Gehen, Führen, Versorgen oder spielerisch angeleitete Aufgaben. Damit verbinden sich motorische Anforderungen mit Aufmerksamkeit, emotionaler Aktivierung und sozialer Responsivität. Gerade im frühen Kindesalter, in dem Lernen stark situations- und beziehungsgebunden erfolgt, kann diese Verbindung eine hohe pädagogische Relevanz entfalten. Systematische Übersichtsarbeiten deuten darauf hin, dass tiergestützte Interventionen im Vorschulalter positive Effekte auf physische, psychosoziale, sprachlich-kommunikative und weitere entwicklungsrelevante Bereiche haben können; zugleich ist die Aussagekraft der Befunde aufgrund starker Heterogenität der Studien begrenzt (Lavín-Pérez et al., 2023).

Auch im weiteren Bildungs- und Förderkontext berichten Reviews über überwiegend positive Befunde, etwa in Bezug auf soziale Atmosphäre, Motivation und ausgewählte Entwicklungsbereiche. Für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden insbesondere Potenziale für eine ruhigere und vertrauensvollere Interaktionssituation beschrieben. Zugleich zeigen systematische Übersichten zu schulischen und sonderpädagogischen Settings, dass die Effekte nicht einheitlich ausfallen und vielfach auf kleine, methodisch heterogene Studien zurückgehen. Für Aussagen zur motorischen Förderung ist daher besondere Zurückhaltung geboten; gleichwohl verweisen neuere Reviews auf mögliche Beiträge tiergestützter Programme zur physischen Gesundheit und zu motorisch relevanten Funktionsbereichen, insbesondere bei Kindern und Jugendlichen mit speziellen Förderbedarfen (Brelsford et al., 2017; Kovács et al., 2024; Meixner & Kotrschal, 2022).

Als möglicher Wirkmechanismus wird in der Forschung ein Zusammenspiel spezifischer und unspezifischer Faktoren diskutiert. Zu den spezifischen Faktoren zählen die Präsenz des Tieres sowie die direkte Interaktion zwischen Mensch und Tier; hinzu kommen kontextuelle Faktoren wie soziale Aktivierung, therapeutische Beziehung, Neuheitseffekte oder eine erhöhte situative Aufmerksamkeit. Aus dieser Perspektive sind positive Wirkungen tiergestützter Interventionen nicht allein auf das Tier selbst zurückzuführen, sondern auf die Weise, in der tierbezogene Interaktion, Beziehungsgestaltung und Settinggestaltung ineinandergreifen. Für die frühkindliche Bewegungsförderung bedeutet dies, dass das Tier zwar ein bedeutsamer Motivations- und Interaktionsfaktor sein kann, die Wirkung jedoch wesentlich von der professionellen didaktischen Rahmung abhängt (Serpell et al., 2017; Wagner et al., 2022).

Qualitätsstandards und wissenschaftliche Fundierung

Die Wirksamkeit und ethische Vertretbarkeit tiergestützter Interventionen hängen maßgeblich von der Einhaltung klarer Qualitätsstandards ab. IAHAIO betont, dass Fachkräfte über einschlägige berufliche Qualifikationen verfügen, Interventionsziele definieren, Fortschritte dokumentieren und zugleich über fundierte

Kenntnisse zum Verhalten, zu den Bedürfnissen, zur Gesundheit sowie zu Stressindikatoren der beteiligten Tiere verfügen müssen. Damit wird deutlich, dass tiergestützte Interventionen nicht auf die bloße Anwesenheit eines Tieres reduziert werden dürfen, sondern als professionell geplante, evaluierte und verantwortete Maßnahmen zu verstehen sind (IAHAIO, 2018).

Zentral ist dabei auch der Schutz des Tierwohls. Im IAHAIO-White-Paper wird im Sinne von One Health und One Welfare hervorgehoben, dass menschliches Wohlbefinden, Tierwohl und Umweltbezüge eng miteinander verknüpft sind. Tiere werden ausdrücklich nicht als bloße „Werkzeuge“ der Intervention verstanden, sondern als empfindungsfähige Lebewesen, deren physisches und emotionales Wohlbefinden kontinuierlich zu sichern ist. Daraus folgt, dass professionelle tiergestützte Arbeit stets sowohl humanbezogene als auch tierbezogene Qualitätskriterien berücksichtigen muss (IAHAIO, 2018).

Aus wissenschaftlicher Perspektive ist zudem eine systematische Evaluation unverzichtbar. Die bisherige Forschung berichtet zwar wiederholt über vielversprechende Effekte tiergestützter Interventionen, verweist jedoch ebenso auf methodische Schwächen, darunter kleine Stichproben, heterogene Outcomes, uneinheitliche Interventionsformate, unzureichende Kontrollbedingungen und eine teilweise unzureichende Berücksichtigung von Risikoabschätzung und Tierwohl. Für belastbare Aussagen zur Wirksamkeit tiergestützter Interventionen sind daher transparente Dokumentation, klar operationalisierte Zielgrößen und methodisch robuste Studiendesigns erforderlich. Nur unter diesen Bedingungen lässt sich empirisch prüfen, in welchen Settings, für welche Zielgruppen und in Bezug auf welche Outcome-Bereiche tiergestützte Interventionen tatsächlich wirksam sind (Brelsford et al., 2017; Lavín-Pérez et al., 2023; Serpell et al., 2017).

3. Forschungsstand: Evidenzlage zu TGI und (früh)kindlicher Aktivität

Die Frage, inwieweit tiergestützte Interventionen (TGI) motorische Fähigkeiten und körperliche Aktivität von Kindern fördern können, hat in den vergangenen Jahren deutlich an wissenschaftlicher Aufmerksamkeit gewonnen. Der bisherige Forschungsstand konzentriert sich dabei vor allem auf Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder neurologischen beziehungsweise entwicklungsbezogenen Beeinträchtigungen. Eine systematische Übersichtsarbeit von Kovács et al. (2024) erfasste 21 Studien zu tiergestützten Programmen im Bereich der physischen Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen mit besonderen Förderbedarfen. In dieser Review waren Hunde und Pferde die am häufigsten eingesetzten Tiere; besonders häufig untersucht wurden Kinder mit Autismus, Cerebralparese und ADHS. Die in den einbezogenen Studien erhobenen motorikbezogenen Zielgrößen umfassten unter anderem grobmotorische Entwicklung, motorische Fertigkeiten, körperliche Aktivität, Ambulation und Muskelpastizität.

Innerhalb dieser Forschung zeigen sich überwiegend positive Tendenzen, insbesondere bei strukturierten, pferde- oder hundegestützten Programmen. Kovács et al. (2024) berichten, dass die eingeschlossenen Studien Verbesserungen der motorischen Funktion und Ambulation, der grobmotorischen Entwicklung und der motorischen Fertigkeiten sowie der Koordination und Muskelpastizität beschrieben. Zugleich verweist die Review darauf, dass sich die Programme hinsichtlich Sitzungsdauer, Gesamtdauer, Zielgruppen und Outcome-Maßen erheblich unterscheiden. Bemerkenswert ist, dass auch jüngere Kinder in einzelnen Studien berücksichtigt wurden, etwa Zwei- bis Dreijährige mit Entwicklungsverzögerungen oder Kinder im Vorschulalter mit Cerebralparese, sodass erste Hinweise auf motorische Effekte bereits im frühen Kindesalter vorliegen.

Besonders gut untersucht ist der Bereich der equinen Interventionen bei Kindern mit Cerebralparese. Bereits das von Häusler und Heussen (2020) publizierte Review-Protokoll beschreibt Hippotherapie als eine Form equiner Intervention, bei der zertifizierte Physiotherapeutinnen und Physiotherapeuten das Pferd in einem medizinischen Setting als dynamisches Bewegungsmedium nutzen; theoretisch wird angenommen, dass die rhythmischen, präzisen und repetitiven Bewegungsimpulse des Pferdes das neuromuskuläre System stimulieren und dadurch motorische Funktionen beeinflussen können. Spätere systematische Reviews und Meta-Analysen stützen diese Annahme zumindest teilweise: De Guindos-Sanchez et al. (2020) fanden in einer Meta-Analyse günstige Effekte hippotherapeutischer Interventionen auf die grobmotorische Funktion bei Kindern mit Cerebralparese, und Heussen und Häusler (2022) identifizierten in ihrer Meta-Analyse Hinweise auf positive Effekte equiner Interventionen, insbesondere der Hippotherapie, auf die globale Grobmotorik und auf motorische Fähigkeiten beim Gehen.

Gleichzeitig ist die Evidenzlage weiterhin als heterogen zu bewerten. Sowohl die Übersichtsarbeit von Kovács et al. (2024) als auch die Meta-Analyse von Heussen und Häusler (2022) verweisen auf deutliche Unterschiede zwischen den Studien hinsichtlich Interventionstyp, Dauer, Vergleichsbedingungen und eingesetzten Messinstrumenten. Für den Vorschulbereich kommt hinzu, dass die systematische Review von Lavín-Pérez et al. (2023) zwar auf potenziell positive physische und physiologische Effekte tiergestützter Interventionen bei Vorschulkindern hinweist, aufgrund der großen Heterogenität von Designs, Interventionen und Stichproben jedoch keine Meta-Analyse durchführen konnte und die Befunde ausdrücklich vorsichtig interpretiert. Daraus lässt sich ableiten, dass die empirische Basis für motorische Effekte im allgemeinen Vorschulbereich ohne klinische Diagnose oder sonderpädagogischen Förderbedarf bislang noch begrenzt ist. Für pädagogische Regelsysteme im Alter von etwa drei bis sechs Jahren besteht daher ein klarer Bedarf an methodisch robusten Studien mit standardisierten motorischen Outcomes und nachvollziehbar beschriebenen Interventionskonzepten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass tiergestützte Interventionen vor allem in rehabilitativen und sonderpädagogischen Kontexten erste belastbare Hinweise auf positive motorische Effekte liefern. Besonders Programme mit Pferden und in geringerem Umfang mit Hunden werden im Forschungskontext zur Förderung von Grobmotorik, Bewegungsqualität, Koordination und körperlicher Aktivität eingesetzt. Zugleich ist die Übertragbarkeit dieser Ergebnisse auf Kinder ohne diagnostizierte Beeinträchtigungen bislang nur eingeschränkt möglich. Die aktuelle Forschungslage spricht daher eher für ein vielversprechendes, aber noch nicht abschließend validiertes Potenzial tiergestützter Interventionen im Bereich der motorischen Entwicklungsförderung.

4. Datenerhebung und Untersuchungsdesign

Die vorliegende Untersuchung basiert auf einer schriftlichen Fragebogenerhebung, die sich an Fachkräfte und Therapeut:innen richtete, die über praktische Erfahrungen mit tiergestützten Interventionen (TGI) in Programmen des Kindergarten- und Primarstufenbereichs verfügen. Ziel der Erhebung war es, die von den Fachkräften wahrgenommenen Effekte tiergestützter Interventionen auf die kindliche Motorik, die Bewegungsfreude sowie das sozial-emotionale Verhalten systematisch zu erfassen. Die Stichprobe umfasste fünf Fachkräfte, die im Rahmen ihrer Tätigkeit insgesamt 35 Kinder im Alter von fünf bis acht Jahren begleiteten. Jede Fachkraft füllte für jedes von ihr begleitete Kind einen eigenen Einschätzungsbogen aus, sodass insgesamt 35 Bögen vorliegen. Die Items beziehen sich entsprechend auf das jeweils eingeschätzte Kind. Da die Einschätzungen durch die jeweiligen Fachkräfte vorgenommen und nicht auf Ebene der einzelnen Kinder ausgewertet wurden, bildet die Fachkraft die statistische Auswertungseinheit der Untersuchung ($N = 5$). Diese Festlegung ist methodisch insofern begründet, als die Einschätzungen zu mehreren Kindern jeweils von derselben Fachkraft vorgenommen wurden. Sie beruhen damit auf denselben Beurteilungsmaßstäben, Erwartungen und Rahmenbedingungen und können nicht als 35 voneinander unabhängige Beobachtungen behandelt werden.

Die Interventionen, auf die sich die Einschätzungen beziehen, lassen sich wie folgt beschreiben: Eingesetzt wurden Ponys und Kleinpferde. Die Einheiten fanden sowohl im Einzelsetting als auch im Kleingruppensetting statt und sind im Sinne der im theoretischen Teil dargestellten Unterscheidung nach IAHAIO (2018) als tiergestützte Intervention (TGI) einzuordnen. Eine Einheit dauerte jeweils 45 Minuten und fand 1-mal pro Woche statt. Die Einschätzungen der Fachkräfte beziehen sich auf einen Beobachtungszeitraum von einem Schulsemester.

Die Datenerhebung erfolgte mittels eines für diese Untersuchung eigens konstruierten Einschätzungsbogens (Rating-Skala), bei dem die Items auf einer fünfstufigen Likert-Skala von 1 = trifft gar nicht zu bis 5 = trifft voll zu einzuschätzen

waren. Es handelt sich damit ausdrücklich nicht um ein standardisiertes bzw. psychometrisch normiertes Erhebungsinstrument, eine formale Prüfung von Reliabilität (z. B. Cronbachs Alpha), Validität oder Normierung wurde im Rahmen der vorliegenden explorativen Studie nicht durchgeführt.

Die Entwicklung der Fragebogenitems orientierte sich an zentralen, in der Forschung beschriebenen Wirkungsdimensionen tiergestützter Interventionen. Berücksichtigt wurden dabei insbesondere Befunde zu emotionaler Stabilisierung, sozialer Interaktion, motivationalen Prozessen sowie potenziellen Effekten auf körperliche und motorische Entwicklung (Beetz et al., 2012; Kovács et al., 2024; Serpell et al., 2017). Auf dieser Grundlage wurden die Items so formuliert, dass sie für den Einsatz in pädagogischen und therapeutischen Praxisfeldern anschlussfähig sind. Vor Studienbeginn wurde der Itempool im Rahmen informeller Rücksprache mit Kolleg:innen aus den Bereichen der frühkindlichen Bewegungsförderung und der tiergestützten Intervention besprochen. Ein strukturiertes Verfahren (z. B. ein Expert:innenrating) kam dabei nicht zum Einsatz; die Rücksprache ist daher lediglich als vorsichtiger Hinweis auf die inhaltliche Angemessenheit der Items zu verstehen und ersetzt keine formale psychometrische Prüfung. Die Items wurden in Subskalen folgend zusammengefasst:

Motorik (Subskala M)

M1: Das Kind bewegt sich sicherer im Raum.

(z. B. laufen, stoppen, Richtungswechsel)

M2: Die Koordination hat sich verbessert.

(z. B. Gleichgewicht, gezielte Bewegungen)

M3: Das Kind zeigt mehr körperliche Aktivität während der Einheiten.

M4: Bewegungsaufgaben werden selbstständiger ausgeführt.

M5: Das Kind traut sich mehr körperliche Aktivitäten zu.

Bewegungsfreude & Motivation (Subskala B)

B1: Das Kind zeigt sichtbare Freude an Bewegung.

B2: Das Kind nimmt gerne an den Aktivitäten teil.

B3: Die Anwesenheit des Tieres steigert die Motivation des Kindes.

B4: Das Kind fordert aktiv Bewegungsangebote ein.

B5: Das Kind bleibt länger bei Bewegungsaktivitäten aufmerksam.

Sozialverhalten (Subskala S)

S1: Das Kind zeigt freundliches Verhalten gegenüber anderen.

S2: Das Kind kann besser warten und Regeln einhalten.

S3: Das Kind zeigt mehr kooperatives Verhalten (z. B. teilen, zusammenarbeiten).

S4: Das Kind zeigt Empathie (z. B. fürsorglicher Umgang mit dem Tier).

S5: Das Kind kommuniziert häufiger (verbal oder nonverbal).

Emotionale Beteiligung & Beziehung zum Tier (Subskala E)

- E1: Das Kind zeigt Interesse am Tier.
- E2: Das Kind wirkt emotional positiv (z. B. Freude, Lachen) während der Einheiten.
- E3: Das Kind sucht aktiv Kontakt zum Tier.
- E4: Das Tier wirkt beruhigend auf das Kind.
- E5: Das Kind zeigt Vertrauen im Umgang mit dem Tier.

Diese Subskalen wurden ergänzt um eine **Gesamteinschätzung** der Fachkräfte:

- G1: Die tiergestützte Intervention wirkt sich insgesamt positiv auf das Kind aus.
- G2: Die gesetzten Förderziele werden unterstützt.
- G3: Die Intervention ist für diese Altersgruppe besonders geeignet.

Zur deskriptiven Auswertung wurde für jede Fachkraft je Subskala ein Skalenwert als Mittelwert der zugehörigen Items gebildet: Dazu wurde zunächst für jedes Kind der Mittelwert der Items einer Subskala berechnet; diese kindbezogenen Werte wurden anschließend über alle von der jeweiligen Fachkraft eingeschätzten Kinder gemittelt. Entsprechend der Festlegung der Fachkraft als Auswertungseinheit geht jede Fachkraft unabhängig von der Zahl der von ihr eingeschätzten Kinder (sechs bis acht Kinder je Fachkraft) mit gleichem Gewicht in die Kennwerte ein; bei ungleichen Kinderzahlen kann der so berechnete Mittelwert von einem über alle 35 Kinder gewichteten Mittelwert abweichen. Über diese fünf Fachkraftwerte wurden je Subskala Mittelwert (M), Standardabweichung (SD ; Berechnung mit $n - 1$) und Spannweite (R ; niedrigster bis höchster Fachkraftwert) bestimmt. Die Streuungsmaße beschreiben somit Unterschiede zwischen den fünf Fachkräften, nicht die Variation zwischen den einzelnen Kindern. Die drei Items der Gesamteinschätzung ($G1-G3$) beziehen sich auf unterschiedliche Aspekte (Gesamtwirkung, Unterstützung der Förderziele, Eignung für die Altersgruppe); ihr Mittelwert ist daher als zusammenfassende Bewertung durch die Fachkräfte und nicht als einheitliches Konstrukt zu verstehen. Die Mittelwertbildung diene der kompakten Darstellung der zentralen Tendenz und der vergleichenden Gegenüberstellung der Untersuchungsergebnisse. So konnten die Einschätzungen der Fachkräfte systematisch zusammengefasst werden. Angesichts der kleinen Stichprobe ist die Untersuchung als explorativ zu verstehen. Ihr Erkenntniswert liegt daher weniger in der Generalisierbarkeit der Ergebnisse als in der strukturierten Erfassung praxisbezogener Einschätzungen zu möglichen Wirkungen tiergestützter Interventionen im Bildungs- und Förderkontext.

5. Ergebnisse

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung präsentiert. Sie geben einen Überblick darüber, wie Fachkräfte die Wirkungen der

TGI auf Motorik, Bewegungsfreude, emotionale Beteiligung und Beziehung zum Tier und Sozialverhalten einschätzen. Die Ergebnisse liefern damit erste explorative Hinweise für die Gestaltung zukünftiger TGI-Bewegungsprogramme im frühkindlichen und primären Bildungsbereich.

Vorweg ist festzuhalten, dass die Auswertung durchgehend hohe Mittelwerte in allen untersuchten Bereichen zeigt, was auf eine insgesamt positive Wahrnehmung der Effekte tiergestützter Interventionen aus Sicht der befragten Fachkräfte hindeutet. Aufgrund der kleinen Stichprobe ($N = 5$) werden ergänzend zu den Mittelwerten (M) auch Standardabweichungen (SD) sowie die Spannweiten (Range, R) berichtet, da bereits einzelne abweichende Einschätzungen die Kennwerte deutlich beeinflussen können. Alle Kennwerte beziehen sich auf die fünf Skalenwerte der Fachkräfte je Subskala (vgl. Kapitel 4). Auf eine wertende Einordnung der Streuung wird angesichts von $N = 5$ bewusst verzichtet. Die Kennwerte sind vor diesem Hintergrund ausschließlich als explorative Hinweise zu verstehen.

Motorik (Subskala M)

Für die Subskala Motorik ergibt sich über die Einschätzungen der fünf Fachkräfte ein Mittelwert von $M = 4.20$ ($SD = 0.16$), bei einer Spannweite von $R = 4.00-4.40$.

Die Fachkräfte nehmen damit im Mittel Verbesserungen der Bewegungssicherheit, der Koordination, der körperlichen Aktivität sowie der Selbstständigkeit bei Bewegungsaufgaben wahr, wie sie in den Items der Subskala ($M1-M5$) beschrieben sind. Ob sich die motorischen Fähigkeiten der Kinder tatsächlich verändert haben, lässt sich auf dieser Datengrundlage nicht beurteilen.

Bewegungsfreude und Motivation (Subskala B)

Aus den Einschätzungen der Fachkräfte resultiert für diesen Bereich ein Mittelwert von $M = 4.60$ ($SD = 0.16$), mit einer Spannweite von $R = 4.40-4.80$.

Dieser Bereich weist den zweithöchsten Mittelwert auf. Aus Sicht der Fachkräfte zeigen die Kinder im Rahmen der Interventionen eine hohe Motivation zur Bewegung sowie Freude an körperlicher Aktivität; die Subskala umfasst dabei auch die Einschätzung, dass die Anwesenheit des Tieres die Motivation des Kindes steigert ($B3$).

Sozialverhalten (Subskala S)

Für die Einschätzungen der Fachkräfte im Kontext des Sozialverhaltens ergibt sich ein Mittelwert von $M = 4.26$ ($SD = 0.15$), bei einer Spannweite von $R = 4.10-4.50$.

Die Fachkräfte nehmen im Rahmen der TGI im Mittel ein verbessertes Sozialverhalten der Kinder wahr, wie es in den Items zu freundlichem Verhalten, Regelinhaltung, Kooperation, Empathie und Kommunikation ($S1-S5$) beschrieben ist.

Emotionale Beteiligung und Beziehung zum Tier (Subskala E)

Die emotionale Beteiligung und Beziehung zum Tier betreffend ergibt sich über die Einschätzungen der Fachkräfte ein Mittelwert von $M = 4.64$ ($SD = 0.11$), mit einer Spannweite von $R = 4.50$ – 4.80 .

Dies stellt den höchsten Mittelwert dar. Aus Sicht der Fachkräfte zeigen die Kinder Interesse am Tier, suchen aktiv Kontakt zu ihm und wirken während der Einheiten emotional positiv; auch eine beruhigende Wirkung des Tieres (E_4) wird von den Fachkräften im Mittel hoch eingeschätzt.

Gesamteinschätzung (Subskala G)

Aus den Gesamteinschätzungen der Fachkräfte resultiert ein Mittelwert von $M = 4.50$ ($SD = 0.16$), bei einer Spannweite von $R = 4.30$ – 4.70 .

Die Fachkräfte schätzen die Wirkung der tiergestützten Intervention insgesamt positiv ein. Die gesetzten Förderziele werden aus ihrer Sicht unterstützt und die Methode wird als besonders geeignet für die untersuchte Altersgruppe eingeschätzt.

6. Interpretation der Ergebnisse

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass die befragten Fachkräfte die Wirkungen tiergestützter Interventionen auf verschiedene Entwicklungsbereiche von Kindern durchwegs positiv einschätzen. Besonders hervorzuheben sind die hohen Werte in den Bereichen emotionale Beteiligung und Bewegungsfreude, was darauf hindeuten könnte, dass Tiere aus Sicht der Fachkräfte eine starke motivationale und emotional aktivierende Funktion einnehmen.

Diese Einschätzungen stehen im Einklang mit bestehenden Forschungsergebnissen, die zeigen, dass die Interaktion mit Tieren positive emotionale Reaktionen auslöst und die intrinsische Motivation steigert (Beetz et al., 2012). Die von den Fachkräften wahrgenommene hohe Bewegungsfreude könnte als möglicher Wirkmechanismus verstanden werden, durch den auch motorische Lernprozesse unterstützt werden; dies wäre in weiterführenden Studien zu prüfen.

Auch im Bereich der Motorik fallen die Einschätzungen positiv aus. Die Kinder werden von den Fachkräften als aktiver, sicherer und koordinierter in ihren Bewegungen beschrieben. Dies ist anschlussfähig an Befunde aus aktuellen systematischen Reviews, die darauf hinweisen, dass tiergestützte Programme motorische Fähigkeiten fördern können, insbesondere durch bewegungsorientierte Interaktionen mit Tieren (Kovács et al., 2024).

Die von den Fachkräften wahrgenommenen Verbesserungen im Sozialverhalten, insbesondere Empathie und Kooperation, könnten durch die besondere Beziehung zwischen Kind und Tier erklärt werden. Tiere können dabei als soziale Katalysatoren fungieren und Interaktion sowie Verantwortungsübernahme fördern (Serpell et al., 2017).

Die positiven Einschätzungen in den Bereichen Motorik und Sozialverhalten stehen neben besonders hohen Bewertungen der Bewegungsfreude/Motivation und der emotionalen Beteiligung. Ob zwischen diesen Dimensionen tatsächlich Zusammenhänge bestehen, lässt sich anhand der vorliegenden deskriptiven Ergebnisse nicht beurteilen; hohe Mittelwerte in mehreren Subskalen begründen weder einen statistischen noch einen kausalen Zusammenhang. Aus theoretischer Perspektive erscheint jedoch die Annahme plausibel, dass motorische Aktivierung und sozial-kommunikative Beteiligung im Rahmen tiergestützter Bewegungsangebote in ein gemeinsames motivational-emotionales Geschehen eingebettet sind: Die Interaktion mit dem Tier kann zugleich Bewegungsanlässe schaffen und soziale Prozesse rahmen (vgl. Kapitel 2). Diese Annahme ist ausdrücklich hypothesenbildend zu verstehen und in weiterführenden Studien mit größerer Stichprobe und geeignetem Design (z. B. Prä-Post-Vergleiche, Kontrollgruppen, korrelative Analysen) zu prüfen.

Limitationen und Implikationen für Praxis und Forschung

Trotz der insgesamt positiven Einschätzungen der Fachkräfte sind mehrere methodische Einschränkungen zu berücksichtigen. Zunächst umfasst die Stichprobe lediglich fünf Fachkräfte ($N = 5$), wodurch die statistische Aussagekraft der Ergebnisse deutlich begrenzt ist und bereits einzelne abweichende Einschätzungen die Mittelwerte spürbar verschieben können. Der eingesetzte Fragebogen wurde für diese Untersuchung eigens konstruiert und ist als Einschätzungsbogen (Rating-Skala) zu klassifizieren; er wurde weder normiert noch einer psychometrischen Prüfung (z. B. Reliabilitätsberechnung, Validierung) unterzogen. Zu berücksichtigen ist, dass die Items theoriegeleitet aus etablierten Wirkungsdimensionen tiergestützter Interventionen abgeleitet und im Rahmen informeller Rücksprache mit Fachkolleg*innen besprochen wurden; dies liefert allenfalls einen ersten Anhaltspunkt für die inhaltliche Angemessenheit, eine empirische Validierung im Sinne der Reliabilitäts-, Konstrukt- oder Kriteriumsvalidität liegt jedoch nicht vor und ist in Folgestudien vorzusehen. Die erhobenen Daten basieren zudem auf subjektiven Einschätzungen der Fachkräfte und nicht auf objektiven, standardisierten Messinstrumenten. Da die Fachkräfte über Erfahrung mit tiergestützten Interventionen verfügen und die Kinder im Rahmen ihrer eigenen Tätigkeit begleiteten, können ihre Einschätzungen zudem durch professionelle Erwartungen und die Bewertung der eigenen Arbeit beeinflusst sein. Mehrere Items erfragen außerdem wahrgenommene Veränderungen (z. B. M2, S2, S3); ohne dokumentierte Ausgangsmessung lässt sich nicht feststellen, ob und in welchem Ausmaß tatsächlich Veränderungen stattgefunden haben. Weiters stellen die 35 beobachteten Kinder keine unabhängigen statistischen Einheiten dar, was die Interpretation der Ergebnisse zusätzlich einschränkt. Da in die vorliegende Untersuchung keine

Kontrollgruppe einbezogen wurde, können alternative Erklärungen für die wahrgenommenen Effekte, etwa die Gestaltung der Bewegungsaufgaben, die Beziehung zur Fachkraft oder allgemeine Entwicklungsprozesse, nicht ausgeschlossen werden. Vor diesem Hintergrund sind die vorliegenden Ergebnisse als explorative Einschätzungen zu interpretieren und nur eingeschränkt generalisierbar.

Unter Berücksichtigung der methodischen Limitationen lassen sich aus den Einschätzungen der Fachkräfte vorsichtige Implikationen für die Praxis ableiten. Aus Sicht der befragten Fachkräfte scheinen tiergestützte Interventionen insbesondere das Potenzial zu besitzen, Bewegungsfreude, emotionale Entwicklung und soziales Verhalten zu fördern. Gerade im frühkindlichen Bereich könnten sie einen niedrigschwelligen und zugleich motivierenden Zugang zu Bewegungsangeboten darstellen.

Zugleich verdeutlichen die Ergebnisse den weiteren Forschungsbedarf in diesem Themenfeld. Künftige Studien sollten auf größeren Stichproben basieren, könnten experimentelle Designs mit Kontrollgruppen berücksichtigen und verstärkt objektive Messverfahren, etwa standardisierte Motoriktests, einsetzen. Dies würde dazu beitragen, die Aussagekraft der Ergebnisse zu erhöhen und die Wirksamkeit tiergestützter Interventionen fundierter zu beurteilen.

7. Fazit

Zusammenfassend deuten die Einschätzungen der befragten Fachkräfte darauf hin, dass tiergestützte Interventionen einen positiven Beitrag zur Förderung zentraler Entwicklungsbereiche bei Kindern leisten können. Besonders bedeutsam erscheint dabei das Zusammenwirken von emotionaler Aktivierung, erhöhter Motivation und bewegungsorientierter Interaktion, das als möglicher Wirkmechanismus die von den Fachkräften wahrgenommenen Effekte in den untersuchten Bereichen erklären könnte. Vor diesem Hintergrund weisen die Ergebnisse auf die mögliche praktische Relevanz tiergestützter Interventionen hin, insbesondere im frühkindlichen Bereich, wo sie einen niedrigschwelligen und zugleich motivierenden Zugang zu Entwicklungsförderung eröffnen können. Trotz der methodischen Einschränkungen liefert die Untersuchung damit erste explorative Hinweise darauf, dass tiergestützte Interventionen ein vielversprechender Ansatz zur Unterstützung kindlicher Entwicklung sein können. Zugleich verdeutlichen die Ergebnisse die Notwendigkeit weiterführender empirischer Forschung, um die Wirksamkeit dieses Ansatzes differenzierter zu überprüfen und belastbarer abzusichern.

Literatur

- Beetz, A., Uvnäs-Moberg, K., Julius, H. & Kotrschal, K. (2012). Psychosocial and psychophysiological effects of human-animal interactions: The possible role of oxytocin. *Frontiers in Psychology*, 3, Article 234. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00234>
- Bowler, A., Arichi, T., Austerberry, C., Fearon, P. & Ronald, A. (2024). A systematic review and meta-analysis of the associations between motor milestone timing and motor development in neurodevelopmental conditions. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 167, Artikel 105825. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2024.105825>
- Brelsford, V.L., Meints, K., Gee, N.R. & Pfeffer, K. (2017). Animal-assisted interventions in the classroom. A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(7), 669. <https://doi.org/10.3390/ijerph14070669>
- De Guindos-Sanchez, L., Lucena-Anton, D., Moral-Munoz, J.A., Salazar, A. & Carmona-Barrientos, I. (2020). The effectiveness of hippotherapy to recover gross motor function in children with cerebral palsy: A systematic review and meta-analysis. *Children*, 7(9), Artikel 106. <https://doi.org/10.3390/children7090106>
- Fine, A.H. (Hrsg.). (2019). *Handbook on animal-assisted therapy: Foundations and guidelines for animal-assisted interventions* (5. Aufl.). Academic Press.
- Häusler, M. & Heussen, N. (2020). Protocol for a systematic review and meta-analysis on the effect of hippotherapy and related equine-assisted therapies on motor capabilities in children with cerebral palsy. *Systematic Reviews*, 9(1), Artikel 48. <https://doi.org/10.1186/s13643-020-01297-7>
- Heussen, N. & Häusler, M. (2022). Equine-assisted therapies for children with cerebral palsy: A meta-analysis. *Pediatrics*, 150(1), Artikel e2021055229. <https://doi.org/10.1542/peds.2021-055229>
- Hunger, I. & Zimmer, R. (2024). *Wie Bewegung die Entwicklung, das Lernen und die Bildung von Kindern beeinflusst*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/545753/wie-bewegung-die-entwicklung-das-lernen-und-die-bildung-von-kindern-beeinflusst/>
- International Association of Human-Animal Interaction Organizations. (2018). IAHAIO white paper 2014, updated for 2018: *The IAHAIO definitions for animal assisted intervention and guidelines for wellness of animals involved*. IAHAIO. https://iahaio.org/wp/wp-content/uploads/2018/04/iahaio_wp_updated-2018-final.pdf
- Kovács, K.E., Balogh, É.Z., Lovas, B., Boris, P. & Nagy, B.E. (2024). The role of animal-assisted programs in physical health improvement of children and adolescents with special education needs: A systematic review. *BMC Public Health*, 24, Artikel 824. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18326-y>

- Lavín-Pérez, A. M., Rivera-Martín, B., Lobato-Rincón, L. L., Villafaina-Domínguez, S. & Collado-Mateo, D. (2023). Benefits of animal-assisted interventions in pre-school children: A systematic review. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 28(2), 850–873. <https://doi.org/10.1177/13591045221142115>
- Meixner, J. & Kotrschal, K. (2022). Animal-assisted interventions with dogs in special education. A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13, 876290. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.876290>
- Mulé, D., Jeger, I., Dötsch, J., Breido, F., Ferrari, N. & Joisten, C. (2022). Correlation between language development and motor skills, physical activity, and leisure time behaviour in preschool-aged children. *Children*, 9(3), Artikel 431. <https://doi.org/10.3390/children9030431>
- Serpell, J., McCune, S., Gee, N. & Griffin, J. A. (2017). Current challenges to research on animal-assisted interventions. *Applied Developmental Science*, 21(3), 223–233. <https://doi.org/10.1080/10888691.2016.1262775>
- van der Walt, J., Plastow, N. A. & Unger, M. (2020). Motor skill intervention for pre-school children: A scoping review. *African Journal of Disability*, 9, Artikel a747. <https://doi.org/10.4102/ajod.v9i0.747>
- Wagner, C., Grob, C. & Hediger, K. (2022). Specific and Non-specific Factors of Animal-Assisted Interventions Considered in Research: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 13, Artikel 931347. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.931347>
- World Health Organization. (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536>

