

schule verantworten
führungskultur_innovation_autonomie

ausgabe 2025_1

Diversität

in Gesellschaft und Schule

Inhaltsverzeichnis

#schuleverantworten 2025_1

Editorial

Erwin Rauscher

Editorial 5

Führungskultur

Frank Brückel, Julia Häbig, Reto Kuster und Heike Beuschlein

Gemeinsam inklusionsorientierte und bildungsgerechte Schulgemeinschaften gestalten

Wie Schulen, Hochschulen und Bildungsbehörden in einer multiprofessionellen Lerngemeinschaft inklusive Schulentwicklung voranbringen 6

Kerstin Zechner

Kultur der Sorge und Fürsorge

Caring Culture als Wegbereiterin für Vielfalt

Roger Keller und Manuela Keller-Schneider 14

Fabian Puchmayr

Diversität verantworten

Ethische Perspektiven für eine gelingende Bildung 27

Marie-Christin Grobner

Diversität als „pädagogische Schatzkiste“ der Primarstufe 35

Isabella Lussi, Rolf Strietholt und Stephan Gerhard Huber

Inklusion in der Schule: Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen, Schulleitungen und Fachpersonen der integrativen Förderung

Erste deskriptive Befunde einer Studie in der Deutschschweiz 43

Corinna Fehle

Regionalsprache im Unterricht

Sprachliche Vielfalt fördern 55

Manuel Petruj

Es ist nicht (immer) nur eine Phase!

Queere Perspektiven im Spannungsfeld von (Lehrer*innen)Bildung und Gerechtigkeit 61

Christian Wiesner, Kerstin Zechner, Simone Breit und Claudia Slavik

Sinnerfahrende Vignetten als Sinnskizzen

Von Lerngeschichten zur Führung und zum Geführtwerden 79

Astrid Wittmann

Vielfalt fördern, Respekt lehren:

Sexuelle Bildung in der Primarstufe 97

Christian Wiesner und Claudia Slavik

Zur Vielfalt des Lernens

Enaktive, ikonische und symbolische Ansätze für eine diversitätssensible Bildung und Erziehung 104

Aus der Praxis für die Praxis

Marie Luise Schlierkamp

Disability im schulischen Kontext

Über den Umgang von Lehrpersonen 120

Susanne Gobli

Talentgarten

Begabungen finden und fördern in einer vorbereiteten Lernumgebung 125

Rémy Müller

Diversität in der Berufsbildung – Chancen und Herausforderungen für Jugendliche

Ein Praxisbeispiel des BildungsNetz Zug zur sozialen Integration von Jugendlichen in der Schweiz 133

Katharina Johner und Frank Brückel

Erweitertes Lernangebot „FESTLAND“ mit Flying teacher vor Ort

Ein Alternative zur Schulinsel 136

Marie Krebs, Manuel Petruj und Rita Elisabeth Krebs

Zwischen Tradwives und Tradition

Wissenschaftsfeindlichkeit im Schulalltag erkennen und thematisieren 141

Melanie Wallner

Deutschlernen für alle

Gelingensfaktoren sprachlicher Förderung in Deutschförderklassen 151

Manuel Petruj

They're here, they're queer, protect them!

Praxisimpulse für eine queer-inklusive Schule 158

Im Gespräch mit

Roswitha Lebzelter

Inklusion in der Lehrer*innenbildung – eine Bilanz

Im Gespräch mit Tobias Buchner166

Sabine Höflich

Fordern – geschehen lassen – begleiten

Die Eltern-Kind-Schule als Chance für gelingende schulische Teilhabe

Im Gespräch mit Wolfgang Graf.....171

Sabine Höflich

Wenn das Herz für inklusive Berufsorientierung brennt ...

Im Gespräch mit Anna-Sophie Seel177

Sabine Höflich

Achtsam und gemeinsam

Kinder-Uni-Tage zum Thema Resilienz und Achtsamkeit im partizipativen

Miteinander von Schule und Hochschule

Im Gespräch mit Claudia Pinkl.....182

Kultur macht Schule

Carmen Sippl

Denkraum Zukünfte IV

Zukünftebildung als gelebte Diversität187

Christina Schweiger

Von geringen Unterschieden und großen Verschiedenheiten

Diversität, Ambiguität und Toleranz im Kontext von Gesellschaft, Bildung und Kunst196

Lesen lohnt sich

Rita Elisabeth Krebs

Ten Women Who Changed Science and the World.....204

Stephan Hediger

Identität als Obsession

Eine Gefahr für Freiheit und Demokratie.....206

Begriffsbox

Sabine Höflich

Diversitätssensible Diagnostik208

Sabine Höflich

Neurodiversität.....210

Sabine Höflich

Superdiversität.....213

Impressum

Impressum215

Editorial

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a539>

Diversität ist Normalität.

„Fragt ein Fremder in einer fremden Stadt einen Fremden um irgend etwas, was ihm fremd ist, so sagt der Fremde zu dem Fremden, das ist mir leider fremd, ich bin hier nämlich selbst fremd“ hat Karl Valentin einst gemeint. Heute werden Orientierungsklassen, der Not gehorchend, lösungsorientiert diskutiert, während gestern Deutschförderklassen noch ideologische Kampfzonen waren. *Inklusive* Pädagogik versus *Sonderpädagogik* scheint ein ähnliches Streitthema geworden zu sein, dessen Streit um Strukturen die Sorgen und Freuden der jungen Menschen verdeckt.

Diversität ist Realität.

Sie braucht Migrationskommunikation und Inklusive Pädagogik: möglichst hochwertige Bildung in sozialer, kognitiver und vor allem Caring-Sichtweise. Denn längst sind unsere Bildungseinrichtungen Lern-, Lebens- und Erfahrungsräume als Orte der Diversität, längst ist in diesen Diversität Voraussetzung, Anlass und Zielsetzung geworden: Es gilt, Zielgruppen zu übergreifen, nicht sich an ihnen zu orientieren. Theorien und Konzepte gibt es ausreichend, sie sollen von der vielfältig und vielgestaltig geübten Praxis lernen.

Diversität hat Würde.

Inklusion ist Resonanz auf die Selbstwirksamkeitserwartung jedes Kindes, die es ermächtigt, die Qualität seiner ihm je eigenen Weltbeziehung positiv zu beeinflussen. Achtung und Wertschätzung unabhängig von Leistung, Würde und Güte unabhängig von Disziplin, das ist der Hauch von Inklusion. Migrantisierung der Gesellschaft braucht Entmigrantisierung des Denkens, das ist der Puls von Inklusion.

Die finale Unerreichbarkeit des Zieles korreliert mit der Unverzichtbarkeit des Weges: Es wird nicht nur eine Schulform für alle geben: Deshalb braucht es gleiche Rechte für ungleiche Gleichwertige, Unterscheidung durch Nähe, aufdeckende Vielfalt statt zudeckender Einfalt, gleiche Würde verschiedener Menschen, Gleichheit der Vielfalt als „Unvergleichsdifferenz“. Intoleranz gegenüber Differenz macht aus der Vielfalt von Wegen Einbahnstraßen reiner Gleichmacherei unter dem Deckmantel gesellschaftlicher Moral. Wir brauchen nicht kollektive Absonderschulen, vielmehr individualisierende Besonderschulen.

Erwin Rauscher (für Herausgeber*innen, Redaktion & Editorial-Board)



Frank Brückel

Pädagogische Hochschule Zürich

Julia Häbig

Pädagogische Hochschule Zürich

Reto Kuster

Pädagogische Hochschule Zürich

Heike Beuschlein

Pädagogische Hochschule Zürich

Gemeinsam inklusionsorientierte und bildungsgerechte Schulgemeinschaften gestalten

Wie Schulen, Hochschulen und Bildungsbehörden in einer multiprofessionellen Lerngemeinschaft inklusive Schulentwicklung voranbringen

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a525>

Die Schaffung inklusiver Schulen gehört zu den aktuell herausforderndsten bildungspolitischen Zielen. Empirische Evidenz legt nahe, dass die Umsetzung inklusiver Schulen einer weiteren Exploration bedarf. Seit Anfang des Jahres 2023 arbeiten mehrere Hochschulen, Behörden und Schulen im Projekt „Gemeinsam inklusionsorientierte und bildungsgerechte Schulgemeinschaften gestalten (GebiS)“ zusammen. Im Projekt wird das Ziel verfolgt, Wege aufzuzeigen, wie Inklusion im Schulalltag umgesetzt werden kann. Während drei Jahren werden von allen Akteur*innen Beispiele und Konzepte erarbeitet, die zeigen, wie es gelingen kann, eine inklusionsorientierte Schulgemeinschaft zu schaffen, ohne Lehr- und Fachpersonen zu überfordern. Erhobene Forschungsdaten und erarbeitete Materialien werden einer breiten Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt.

Schulische Inklusion, Schulentwicklung, Zusammenarbeit im Mehrebenensystem Schule

„Wenn ein Kind aus meinem Raum gehen muss, habe ich den Raum nicht richtig eingerichtet.“
Schulleiterin im Rahmen des Projekts GebiS, 2024

Einleitende Bemerkung: Viele Begriffe rund um die Themen Inklusion, Integration, Chancengleichheit oder Chancen-/Bildungsgerechtigkeit werden je nach Diskurs unterschiedlich genutzt und müssen daher geklärt und abgegrenzt werden. Im Projekt GebiS wird das gemacht, an dieser Stelle allerdings nicht weiter ausgeführt.

Ausgangslage

Die weltweite Entwicklung inklusiver Schulsysteme ist derzeit ein zentrales Bildungsthema, das auch in der Schweiz von hoher Relevanz ist. Im Fokus steht nicht nur die Integration von Lernenden mit Behinderungen, sondern allgemein der Umgang mit Heterogenität und Diversität, um zu einer gerechten Begabungsförderung und Chancengleichheit sowie zu Mündigkeit und Selbstbestimmung beizutragen (Aellig et al., 2021, S. 15).

Der aktuelle Bildungsbericht der Schweiz bezeichnet den adäquaten Umgang mit der „kulturellen und sprachlich stark heterogenen Schülerschaft“ als eine der grössten Herausforderungen im Schweizer Bildungswesen (SKBF, 2023, S. 58). Die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) hat Bildungsgerechtigkeit als Schwerpunkt für die Periode 2021–2024 festgelegt (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK], 2022). Auch die Kantone haben das Thema aufgenommen, um geeignete Massnahmen für die Umsetzung inklusionsorientierter Bildungsangebote zu entwickeln (Kanton Basel Stadt Regierungsrat, 2023; Regierungsrat des Kantons Zürich, 2022).

Die Studie zur Berufszufriedenheit Deutschschweizer Lehrer*innen kommt zu dem Schluss, „dass es in den letzten Jahren folglich nicht gelungen [ist], die bereits 2014 identifizierten Problemfelder bzw. Quellen der grössten Unzufriedenheit abzuschwächen. Das Gegenteil ist der Fall, und so belasten der hohe Koordinationsaufwand, der Anteil administrativer Arbeiten, die mangelnden Rahmenbedingungen für die individuelle Förderung, der allgemeine Arbeitsdruck und die Mühe abschalten zu können die Lehrpersonen heute mehr als vor zehn Jahren“ (Brägger, 2024, S. 60).

Zusätzlich weist Monika Wicki, Kantonsrätin aus dem Kanton Zürich und Professorin an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik, darauf hin, dass die Fachstelle für Schulbeurteilung einen Entwicklungsbedarf bei den Schulen identifiziert. Schwierigkeiten zeigen sich insbesondere bei der Individualisierung des Unterrichts, der Beurteilungspraxis und der Qualitätsentwicklung. Sie betont die dringende Notwendigkeit gezielter Verbesserungen in diesen Bereichen, um der Vielfalt der Schüler*innen besser gerecht zu werden. Fortschritte in den Bereichen individuelle Lernbegleitung, sonderpädagogische Angebote, Qualitätssicherung und -entwicklung sowie Beurteilungspraxis könnten die Schul- und Unterrichtsqualität erheblich verbessern. Wicki schliesst mit dem Hinweis auf zahlreiche Studien, die belegen, dass gute Schulen inklusive Schulen sind (Wicki, 2023, S. 17).

In diesem Beitrag wird dargelegt, wie im Projekt „GebiS“ auf die Gestaltung von inklusiven Schulen hingearbeitet wird.

Das Projekt „Gemeinsam bildungsgerechte und inklusionsorientierte Schulgemeinschaften gestalten (GebiS)“

Das Projekt GebiS¹ bringt Personen aus verschiedenen Organisationen im Bildungsbereich zusammen und ermöglicht neue Perspektiven. Die vom Projekt ausgehenden Impulse leisten einen Beitrag für Schulen in der deutschsprachigen Schweiz und dem Fürstentum Liechtenstein, welche die Bildungsziele der Agenda für Nachhaltige Entwicklung und der UN-Menschenrechtskonvention realisieren und die Ungleichheit der Bildungschancen verringern wollen (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2014, 2022, Ziel 4). Das Projekt fokussiert auf die konkrete Unterstützung bei der Schaffung eines inklusionsorientierten Schulalltags, der sicherstellt, dass Schulen kinder-, behinderten- und geschlechtergerecht sind (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2022, Ziel 4).

Die Projektanlage greift sowohl Kritikpunkte am aktuellen Umsetzungsstand (Kronenberg, 2021; Vereinte Nationen, 2021) als auch die Empfehlungen neuerer Publikationen und Forschungsergebnisse auf (siehe zum Beispiel Aellig et al., 2021; Luder, 2021). Diese fordern zum Beispiel eine verstärkte Integration von Lernenden der Sonderschule in die Regelschule, eine bessere Einbindung von sonderpädagogischem Fachpersonal, angemessene Schulungen für Lehrpersonen und Schulteams, insbesondere in Bezug auf geeignete Methoden zur praktischen Umsetzung von Inklusion oder gezielte Aus- und Weiterbildungen für Schulleiter*innen.

Die Hauptziele des Projekts lassen sich wie folgt beschreiben:

1. Das Projekt ist als multiprofessionelle Lerngemeinschaft von Partnerorganisationen aus Schulen, Bildungsbehörden und Hochschulen konzipiert. Durch die systematische Aufarbeitung eigener Erfahrungen sollen Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie ein multiprofessionelles Team, bestehend aus verschiedenen Partnerorganisationen des Bildungssystems, Schulen bei ihrer inklusiven Arbeit unterstützen.

Damit alle Projektpartner*innen entsprechend ihrer jeweiligen Bedürfnisse von dem Vorhaben profitieren können, hat jede beteiligte Organisation zu Beginn eine für sie zentrale Fragestellung formuliert. Diese soll im Laufe des Projekts beantwortet werden. Dieses Vorgehen orientiert sich am Konzept des Inquiry-Based Learning (vgl. z.B. Alberta. Ministry of Learning, 2004; MacKenzie, 2016). So untersucht eine Schule beispielsweise, wie Inklusion im Schulalltag sichtbar gemacht und als Bereicherung erlebt werden kann. Eine Behörde hingegen beschäftigt sich mit der Frage, wie sie Schulen besser unterstützen kann, damit diese die für die Inklusion vorgesehenen Ressourcen gezielter einsetzen.

2. Während der Projektlaufzeit werden Praxisbeispiele für bildungs-, begabungs- und inklusionsorientierte Schulen entwickelt. Durch die didaktische Aufarbeitung von Good-Practice

Szenarien in Text- oder Filmform können Lehrpersonen und Schulteams die eigene Situation spiegeln, reflektieren und bei Bedarf ihre Praxis anpassen. Diese Materialien eignen sich als Vertiefungen, zum Beispiel an Weiterbildungstagen.

3. Während der Dauer des Projekts werden Schulentwicklungsmaterialien konzipiert, die Schulen und Behörden im Bereich der Bildungsgerechtigkeit und inklusiven Bildung unterstützen. Diese Materialien sollen die nachhaltige Implementierung entsprechender Maßnahmen in den schulischen Alltag fördern.

4. Die Etablierung eines tragenden Netzwerkes unterstützt seine Mitglieder durch unterschiedliche Perspektiven, Expertisen und Kontakte. Die Projektgruppe testet Formen der Zusammenarbeit und niederschwelliger Unterstützung.

Dem Projekt implizit ist eine Begleitforschung, die auf die Zusammenarbeit der Kooperationspartner*innen fokussiert und untersucht, wie diese verläuft und was aus ihr resultiert. Im Folgenden werden erste Ergebnisse vorgestellt, wobei der Schwerpunkt auf den Erfahrungen mit der Arbeit in einer multiprofessionellen Lerngemeinschaft liegt. Parallel zum Projekt GebiS entstand eine Webseite zur Schulentwicklung, auf der unter anderem Inklusion aufgegriffen wird (www.schulentwicklungsrad.ch oder www.schulentwicklungsrad.li), die seit Herbst 2024 online ist. Die Ergebnisse werden über diese Seiten im Open Access einer breiten Zielgruppe zugänglich gemacht.

Erste Ergebnisse

Das Projekt befindet sich derzeit etwa bei der Hälfte der Projektlaufzeit. Zahlreiche Projekttreffen haben stattgefunden, erste Materialien sind entwickelt und Erkenntnisse aus der Begleitforschung liegen vor, so dass ein erstes Zwischenfazit getroffen werden kann:

Die Zusammenarbeit in einer multiprofessionellen Lerngemeinschaft

Im Rahmen der Projekttreffen, die immer wieder an einem unterschiedlichen Standort stattfanden und meist einen ganzen Tag umfassten, etablierte sich eine Kooperation im Sinne einer multiprofessionellen Lerngemeinschaft (Brückel & Guerra, 2020; Kansteiner et al., 2020), die sich auf verschiedene Grundlagen stützt: Formal wurde das gemeinsame Interesse an der Zusammenarbeit zu Beginn des Projekts in einer Zusammenarbeitsvereinbarung festgelegt, die gemeinsam mit den Beteiligten ausgehandelt wurde und Grundlage für eine verbindliche Kooperation bietet.

Inhaltlich zeichnet sich die Gruppe durch ein hohes gemeinsames Interesse aus, Inklusion in Schule und besonders im Unterricht so umzusetzen, dass eine Beschulung aller Kinder an der Regelschule möglich ist, bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Ressourcen des schulischen Personals. Diese Position entstand auch durch Diskussionen vor allem in der ersten Projektphase, in der ein Schwerpunkt auf der Frage lag, was genau unter Inklusion zu verstehen ist. Diese verbindende Klammer eint die Gruppe, wobei kritische Stimmen ebenfalls Raum finden



und entwickelte Ideen dem „Praxischeck“ standhalten müssen. Das Prinzip, an dem sich die Gruppe orientiert, kann als „Praxistauglichkeit“ bezeichnet werden. So liess sich bei einer gemeinsamen Reise der Gruppe nach Kanada beobachten, dass die Idee des Lernens anhand von good-practice-Beispielen auf Anklang stiess und in der kurzen Zeit viele Ideen für die jeweils eigenen Anliegen generiert werden konnten.

Trotz dieser verbindenden Klammer kann die Gruppe zugleich als „System der losen Koppelung“ verstanden werden, da durch wechselnde Moderation und wechselnde Standorte bei den Treffen keine hierarchische Leitung existiert. Dieses System wird durch die oben beschriebenen Inquiries zusammengehalten: unter dem gemeinsamen Dach des Projekts, gemeinsam inklusionsorientierte Schulgemeinschaften zu gestalten, formuliert jede Partnerorganisation eine je eigene Fragestellung, die sie mit der Teilnahme beantworten möchte. Dieser Ansatz wird vom Grossteil der Gruppe als Bereicherung gesehen und trägt dazu bei, dass einerseits nach Bedarf an den individuellen Fragestellungen gearbeitet werden kann, andererseits ungeplante Dinge und Ansätze im Verlauf entstehen können.

Die Projekttreffen sowie insbesondere die bereits durchgeführte Projektreise werden von den Beteiligten als intensives, aber zugleich äusserst wertvolles Zeitgefäss bezeichnet, das sie ausserhalb ihrer regulären Tätigkeit verorten. Dabei erweist sich die heterogen zusammengesetzte Gruppe – aufgrund der verschiedenen Professionen, geografischen Standorte, Verortungen im Bildungsbereich sowie unterschiedlichen berufsbiografischen Erfahrungen – als Ort, an dem die verschiedenen Perspektiven zusammengebracht, teils andere Akteur*innen-gruppen direkt adressiert und Synergien sichtbar gemacht werden können. Zugleich ermöglicht das Setting das Arbeiten an einer individuellen Fragestellung (inquiry), bei dem es der und dem Einzelnen obliegt, die Schritte im Prozess zu planen und die passende Arbeitsform am eigenen Standort zu finden.

Die Gruppe selbst praktiziert damit in ihrer Zusammenarbeit eine Form der Inklusion, was sich bei der Analyse von Gesprächen der Gruppenteilnehmenden bis auf die Ebene der Sprache niederschlägt.

Neben der Frage, wie eine multiprofessionelle Lerngemeinschaft zusammenarbeiten kann, damit sie von allen als gewinnbringend verstanden wird, hat das Projekt weitere Ziele, deren Zwischenergebnisse an dieser Stelle kurz skizziert werden.

Praxisbeispiele

Während der Projektlaufzeit findet jedes Treffen am Ort eines der Partner statt. In der Regel stellt die gastgebende Organisation Strategien und Vorgehen vor, die sie mit den anderen besprechen oder zu denen sie ein Feedback einholen möchte. Der in dieser Ausgabe publizierte Artikel „Erweitertes Lernangebot ‚FESTLAND‘“ von Katharina Johner und Frank Brückel ist ein solches Praxisbeispiel.

Entwicklung von Schulentwicklungsmaterialien

Nicht zuletzt deshalb, weil sich es sich bei den am Projekt beteiligten Personen mehrheitlich um Führungspersonen handelt, beschäftigt sich die Projektgruppe immer wieder mit Fragen zur Rolle der Führung bei der Realisierung einer inklusionsorientierten Schulgemeinschaft. Nachdem eine Schulleiterin der Gruppe ein Übersichtspapier vorgelegt hat, wurde nach intensiven Diskussionen ein Vorschlag erarbeitet, der anderen Schulen als Reflexionsgrundlage dienen kann. Der Vorschlag wurde mit einer Vierfeldermatrix erweitert, die sich an den Praktiken erfolgreicher Führung in Schulen nach Leithwood et al. (2020) orientiert und ist als wissenschaftsbasiertes Schulentwicklungsmaterial konzipiert.

Netzwerkbildung

Die zahlreichen Treffen der ersten beiden Jahre haben gezeigt, dass die Netzwerkbildung funktioniert: die Teilnehmenden unterstützen sich bei anstehenden Fragen und arbeiten teilweise eng zusammen. Zum Beispiel wurde von den Projektpartnern ein weiterführendes Angebot entwickelt, das Schulen bei Herausforderungen im Umgang mit der Heterogenität der Schüler*innen unbürokratisch und niederschwellig unterstützt. Eine kurze Beschreibung des Angebots „Learning Support Teams“ findet sich [hier](#).

Fazit und Ausblick

Nach knapp zwei Jahren befindet sich das Projekt in der Mitte der Laufzeit. Wie beschrieben, wurden einige Ziele erreicht: die multiprofessionelle Lerngemeinschaft hat begonnen, sich zu etablieren. Die Treffen werden von einem Grossteil der Gruppe aktiv genutzt und als gewinnbringend wahrgenommen. Praxisbeispiele werden an teilnehmenden Schulen ausprobiert, Materialien sind entwickelt und kommen bei Weiterbildungen und Beratungen zur Anwendung und die Projektteilnehmenden stehen einander bei Fragen und Unterstützungsbedarf zur Seite. In den nächsten Monaten wird das Projekt mit Hilfe von erhobenen Daten der Begleitforschung weiter analysiert und reflektiert. Ob und wenn ja welche Anpassungen dann vorgenommen werden, wird sich zeigen. Kritisch kann die Frage aufgeworfen werden, inwiefern es gelingt, die zahlreichen Erkenntnisse einer breiteren Zielgruppe im Sinne eines Multiplikatoreffekt näher zu bringen.

Anmerkungen

¹ Das Projekt wird durch den Gemeinnützigen Fonds des Kantons Zürich, dem Eidgenössischen Büro für Gleichstellung von Menschen mit Behinderung sowie der nationale Agentur zur Förderung von Austausch und Mobilität im Bildungsbereich in der Schweiz (Movetia) gefördert.

Literaturverzeichnis

Aellig, S., Altmeyer, S. & Lanfranchi, A. (2021). *Schulische Inklusion: Daten, Fakten und Positionen*. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. <https://www.hfh.ch/media/2752/download>

Alberta. Ministry of Learning. (2004). *Focus on inquiry: A teacher's guide to implementing inquiry-based learning*. Learning Resources Centre.

Brägger, M. (2024). *Die Berufszufriedenheit der Deutschschweizer Lehrerinnen und Lehrer*. https://www.lch.ch/fileadmin/user_upload_lch/Wissenschaft/Studien/Berufszufriedenheitsstudie_2024_Vollversion.pdf

Brückel, F. & Guerra, R. (2020). Schule, Bildungsverwaltung und Hochschule: Die Arbeit einer interinstitutionellen professionellen Lerngemeinschaft. In K. Kansteiner, C. Stamann, C. G. Buhren & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (1. Auflage, S. 212–220). Beltz Juventa.

Kansteiner, K., Stamann, C., Buhren, C. G. & Theurl, P. (Hrsg.). (2020). *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (1. Auflage). Beltz Juventa.

Kanton Basel Stadt Regierungsrat. (2023). *Massnahmen zur Verbesserung der integrativen Schule*. <https://www.medien.bs.ch/nm/2023-massnahmen-zur-verbesserung-der-integrativen-schule-rr-2.html>

Kronenberg, B. (2021). *Sonderpädagogik in der Schweiz: Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Rahmen des Bildungsmonitorings*. SBFI und EDK.

Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>

Luder, R. (2021). *Integrative Förderung in der Schweiz: Eine empirische Studie zur praktischen Umsetzung sonderpädagogischer Unterstützung und Förderung in integrativen Regelklassen in der Schweiz* [Habilitationsschrift]. Universität Freiburg, Freiburg (Schweiz). https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/forschung/forschungszentren/iugids/ifch/habil_integral_printversion.pdf

MacKenzie, T. (2016). *Dive into Inquiry: Amplify learning and empower student voice*. EdTechTeamPress.

Regierungsrat des Kantons Zürich. (2022). *Aktionsplan Behindertenrechte Kanton Zürich 2022–2025* [Beschluss vom 6. Juli 2022 (RRB Nr. 980/2022)]. Kantontales Sozialamt. <https://www.zh.ch/de/soziales/leben-mit-behinderung/aktionsplan-behindertenrechte.html>

Schweizerische Eidgenossenschaft. (2014). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: Übersetzung*. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/245/de>

Schweizerische Eidgenossenschaft. (2022). *Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. <https://www.eda.admin.ch/agenda2030/de/home.html#1>

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2022). *Tätigkeitsprogramm 2021-2024: Fortschreibung 2023* [verabschiedet von der Plenarversammlung am 28. Oktober 2022]. <https://www.edk.ch/de/themen>

SKBF. (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. SKBF.

Vereinte Nationen. (2021). *Schlussbemerkungen zum fünften und sechsten Staatenbericht der Schweiz*. Vereinte Nationen. <https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/sozialpolitische-themen/kinder-und-jugendfragen/kinderrechte.html>

Wicki, M. (2023). Schulentwicklung ist angesagt. *VPOD. Bildungspolitik. Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft*(232), 17.

Autor*innen

Frank Brückel, Prof. Dr.

arbeitet an der Pädagogischen Hochschule Zürich im Zentrum Schule und Entwicklung. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Entwicklung von wissenschaftsbasierten Weiterbildungen und Beratungsdienstleistungen für Schulen. Sein besonderes Interesse gilt dabei der Frage, wie eine Zusammenarbeit zwischen Schulen, Behörden und Hochschulen die anstehenden Entwicklungen im Bildungswesen erleichtert.

Kontakt: frank.brueckel@phzh.ch

Julia Häbig, Dr.

forscht als Advanced Researcher im Zentrum für Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Ihre Forschungsinteressen umfassen unter anderem die Kooperation von Praxis und Forschung, Schulentwicklungsprozesse sowie die Partizipation von Schüler*innen.

Kontakt: julia.haebig@phzh.ch

Reto Kuster

ist Dozent und Berater an der Pädagogischen Hochschule Zürich im Zentrum Management und Leadership. Er befasst sich mit Veränderungsprozessen im System Schule und leitet Lehrgänge zu den Schwerpunkten Schulführung, Tagesschule und Schulentwicklung.

Kontakt: reto.kuster@phzh.ch

Heike Beuschlein, Dr.

leitet das Zentrum Schule und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Ihr Interessensschwerpunkt liegt auf der Unterstützung von Schulen bei den Herausforderungen in einer sich stetig verändernden Gesellschaft. Als Coach und Organisationsentwicklerin arbeitet sie mit Schulleitungen und Schulteams.

Kontakt: heike.beuschlein@phzh.ch

Kerstin Zechner

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Kultur der Sorge und Fürsorge

Caring Culture als Wegbereiterin für Vielfalt

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a534>

Der Beitrag verfolgt einen unkonventionellen Zugang, der persönliche Bezugspunkte des Departments Diversität der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich in den Mittelpunkt stellt, um das Thema Caring Culture zu beleuchten. Anhand exemplarischer Projekte – darunter das Work-in-Progress-Projekt Caring Culture, das digitale Peer-Beratungsprojekt Open2chat sowie der Teachers' Professional Well-being-Ansatz – wird aufgezeigt, wie Sorge und Fürsorge in der Pädagogik theoriegeleitet praktisch umgesetzt werden. Die entwickelten Konzepte verdeutlichen, dass Care nicht nur als ethisches Ideal, sondern als essenzielle, gesamtgesellschaftliche Praxis verstanden werden muss, die zur Schaffung gerechter und unterstützender Bildungsumfelder beiträgt. Dabei steht die Verknüpfung von Diversität, Inklusion und Integration im Fokus, um die Bildung einer Kultur der Fürsorge nachhaltig zu fördern.

Diversität, Sorge, Fürsorge, Wohlbefinden, Caring Culture

„Die ideale Schule sollte als Vermittler zwischen dem Elternhaus und der weiten Welt der Wirklichkeit stehen, und sie sollte nicht nur Bücherwissen vermitteln, sondern ein Ort sein, an dem Lebensklugheit und Lebenskunst gelehrt werden“

Alfred Adler, 1930

Einleitung

Als Autorin dieses Beitrags wähle ich eine unkonventionelle Herangehensweise, die nicht ausschließlich auf theoretischen oder methodischen Ansätzen beruht, sondern persönliche Bezugspunkte des Departments Diversität der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (im Folgenden: PH NÖ) zum Thema „Caring Culture“ in den Mittelpunkt stellt. Damit wird deutlich, was die Entwicklung und Forschungstätigkeit im Department antreibt und wie dem Thema Fürsorge und sorgender Verantwortung in der Pädagogik Bedeutung verliehen wird.

Die gewählte Herangehensweise soll den thematischen Fokus des Journals auf Diversität in Gesellschaft und Schule in dieser Ausgabe widerspiegeln.¹

Die Bedeutung von Care und Fürsorge in der Pädagogik rückt zunehmend in den Vordergrund. Die im Department Diversität der PH NÖ von Wiesner & Zechner (2023) entwickelte Phänomenologie der Sorge und Fürsorge, die als „theory in progress“ betrachtet wird, hat gezeigt, dass das Begreifen der Konzepte wie Inklusion, Integration, Separation und Exklusion zugleich zentral für das Verständnis und die Umsetzung von „Care“ in der „Pädagogik“ sind (Wiesner, Zechner & Rouse, 2025). Dabei wird Fürsorge nicht nur als ethisches Konzept, sondern auch als praktische Notwendigkeit betrachtet, um gerechte und unterstützende Bildungsumfelder zu schaffen. Dieser Ansatz unterstreicht, wie wichtig es ist, Beziehungs- und Bildungsräume zu gestalten, in denen alle Beteiligten aktiv einbezogen werden und von einer Kultur der Sorge und Fürsorge profitieren können.

In dem vorliegenden Beitrag wird zunächst unsere Grundlage von Sorge und Fürsorge als konzeptionelle Basis für das Thema erläutert. Anschließend werden exemplarisch Projekte aus der Forschungstätigkeit und Entwicklung des Departments Diversität vorgestellt: das Projekt „Caring Culture“, das digitale Peer-Beratungsprojekt „open2chat“ sowie das Projekt zum „Teachers’ Professional Well-being-Ansatz“, welches das Wohlbefinden von Lehrpersonen in den Blick nimmt. Diese Projekte verdeutlichen, wie Sorge und Fürsorge in unterschiedlichen Bereichen im Kontext von Diversität konkret umgesetzt werden und welche bedeutende Rolle „Care“ für die Entwicklung, Förderung und das Gefordert-Sein von Menschen spielt. Dabei wird klar, dass eine Kultur der Fürsorge nicht nur als ethisches Ideal, sondern auch als praxisrelevante Grundlage für Diversität in Gemeinschaften sowie in der prosozialen Gestaltung von Schulen als Lebenswelten fungiert.

Momente der Sorge und Fürsorge

Das Verständnis von „Diversität“ ist nach Wiesner & Zechner (2023, S. 187) eng mit dem „Lebenszusammenhang und der Lebenswelt“ verknüpft – es bezieht sich auf „die gelebte Diversität“, die maßgeblich vom geschichtlichen, gemeinschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontext abhängt. Grundsätzlich wird mit Diversität die „Vielfalt“ der „Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Menschen angesprochen“ (Stenger et al., 2017, S. 9). Etymologisch leitet sich der Begriff von dem Adjektiv „divers“ (verschieden) sowie vom lateinischen „diversitas“ (Verschiedenheit) ab, wodurch im Deutschen „Diversität“ als Synonym für „Vielfalt“ gilt. Das Grundverständnis unseres Departments stützt sich auf das Phänomen der Diversität.

Prengel (1993, S. 31) weist darauf hin, dass sich die „Verschiedenheit jeder klar definierbaren Bestimmbarkeit“ entzieht, sodass sich die „Pluralität“ „aus der unhintergehbaren Eigenart *differenter* Lebensweisen und Wissens- und Denkformen“ (S. 49) ergibt – eine „Eigenart“, die jeweils „hohe Wertschätzung“ genießt. Erst wenn jedem dieser unterschiedlichen „Entwürfe das gleiche Recht auf Eigenart zukommt“, kann „das Gleichheitspostulat durch die Anerkennung von Verschiedenheit eingelöst“ werden.

Inklusion wird daher von uns auch nicht als Gegenphänomen von Integration verstanden. Vielmehr erfordert Inklusion einen integrativen Moment, der sowohl das Inkludierende als auch das Inkorporierende als vorangehende und anzunehmende Aspekte einbezieht. Zugleich ist es notwendig zu begreifen, dass ohne Integration jede Form von Inklusion nicht vollständig realisiert werden kann – andernfalls besteht die Gefahr, dass das Inklusive fremd und unannehmbar bleibt. In unserem Verständnis stehen Inklusion und Integration in einer wechselseitigen Beziehung als differenzierbare Gestalten zueinander, ohne dass sie selbst vereinfacht separiert oder segregiert werden (siehe Abbildung 1). Auch in der Exklusion besteht das, was übrigbleibt und Grenzen formt, nicht ausschließlich aus Gleichartigem (absoluter Identität; Gleichheit), sondern vielmehr aus Ähnlichem.

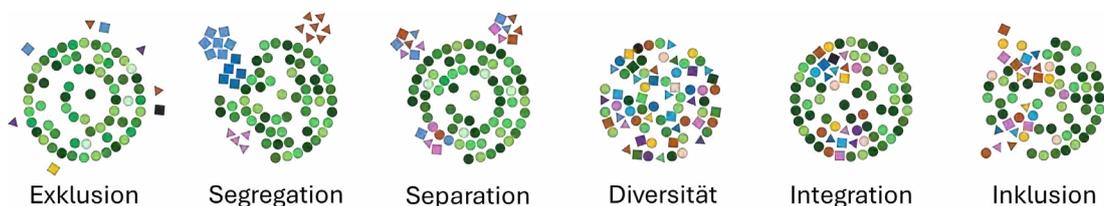


Abb. 1: Von der Exklusion zur Inklusion | aus Wiesner, Zechner & Rouse, 2025

„Sorge“ und „Fürsorge“ werden als fundamentale menschliche Erfahrungen verstanden, die eng mit Fragen der Personalität, Identität und moralischen Verantwortung verbunden sind. Diese Phänomene bilden die Basis für unser Verständnis von Diversität, indem sie als primäre Mittel dienen, durch die Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Menschen wahrgenommen werden. Indem sie sowohl individuelle als auch kollektive Aspekte des In-Beziehung-Seins abbilden, ermöglichen Sorge und Fürsorge die Herausbildung stabiler prosozialer und sozialer Bindungen. Dadurch wird deutlich, dass „Care“ nicht nur eine persönliche Handlung, sondern auch eine kulturelle sowie gesamtgesellschaftliche Praxis sein kann, die „Vielfalt“ und „Pluralität“ erst ermöglicht, anerkennt und wertschätzt. Oder in anderen Worten, es ist der achtsame, sorgsame, sorgende und fürsorgliche Umgang mit Vielfalt, der die Pluralität wahr und anerkennt.

Um den Begriff der Sorge adäquat zu verstehen, muss in der deutschen Sprache zwischen zwei Auslegungen unterschieden werden: einem „sich sorgen um etwas“ und einem „Sorgen für etwas“ (Wiesner & Zechner, 2023). Gleichzeitig lässt sich der Ausdruck etymologisch auch auf Konzepte wie Kummer, Befürchtung, Besorgnis, Furcht und Gefahr zurückführen. Im Gegensatz dazu bezeichnet Fürsorge das „aktive“ Sich-Kümmern um jemanden oder etwas und meint einen zukunftsgerichteten Beistand sowie eine umfassende Unterstützung. Diese Auslegungen werden in den Projekten des Departments dargestellt und veranschaulicht – zunächst im Rahmen des „Work-in-Progress-Projekts Caring Culture“.

Caring Culture

Bildung und Erziehung versetzen Menschen in die Lage, die Diversität des Alltags aus einer mitmenschlichen Perspektive zu betrachten. Das Department Diversität der PH NÖ stellt sich selbst den Anspruch, insbesondere junge Menschen dabei zu unterstützen, Wissen, Werte, Haltungen und Fähigkeiten einfühlsam zu entwickeln, um sich und anderen helfen zu können. Die Haltung einer Caring Culture ist Ausdruck einer resilienten Caring Society – einer Kultur des sozialen Friedens, die in Familie, Kindergarten, Schule, Gemeinde und Gesellschaft verankert ist.

Sorge und Fürsorge sind, wie Rauscher (2022, S. 6) schreibt, die Wurzeln „verantwortungsvollen Handelns“. Damit sind verschiedene Handlungsprinzipien gemeint: „*tun* statt nur zusehen, sich *deklarieren* statt kritisieren, Wirklichkeit *gestalten* statt Wahrheit rezitieren, *bekennen* statt nickend bejahen, *verbessern* statt Konzepte entwickeln, *lindern* statt kopfschüttelnd bedauern, persönliches Gespräch statt Telefon, Sorgen abladen helfen statt Termine vereinbaren, zuhören können statt belehren wollen, *helfen* statt begutachten, *teilen* statt nur verteilen“.

Das Department Diversität legt einen besonderen Schwerpunkt auf Forschung und Entwicklung in diesem Bereich und organisiert regelmäßig eine eigene Reihe zum Thema Caring Culture. In diesen Formaten reflektieren und erörtern Teilnehmer*innen und ausgewählte Expert*innen gemeinsam, wie in der gemeinsamen Erziehung und Bildung nachhaltig eine Caring Culture etabliert werden kann, um Vielfalt miteinander und füreinander zu gestalten. Gleichzeitig fließen diese gewonnenen Erkenntnisse und Konzepte in die Lehrveranstaltungen ein, sodass Studierende direkt von den aktuellen Forschungsergebnissen und praxisnahen Diskursen profitieren. Auf diese Weise wird in der Lehre eine inklusive, wertschätzende Haltung und ein verantwortungsvoller Umgang miteinander nachhaltig in den Bildungsprozess als Beziehungsgeschehen integriert.

Für eine Caring Culture steht auch das deutsch-, englisch- und ukrainisch-sprachige Wendebilderbuch „Basima trifft Tobias – Tobias trifft Basima“ inklusive Handreichung, an dessen Entwicklung das Department Elementarpädagogik sowie das Department Diversität der PH NÖ maßgeblich beteiligt waren. Im Rahmen des Projekts „Gemeinsam. Viel Bewegen“ wurde das Bilderbuch in Kooperation mit dem „BMI – Bundesministerium für Inneres“ sowie dem „ICMPD – International Centre for Migration Policy Development“ realisiert (Gemeinsam. Viel Bewegen, 2022). Das Bilderbuch bietet Kindergarten- und Grundschulkindern die Möglichkeit, sich spielerisch mit den Themen „Migration, Vielfalt, Inklusion und Integration“ auseinanderzusetzen. Simone Breit, Leiterin des Departments Elementarpädagogik, konzipierte die Idee, entwickelte das Konzept und verfasste den Text. Die Umsetzung erfolgt in Kooperation mit Karl J. Zarhuber und Kerstin Zechner.

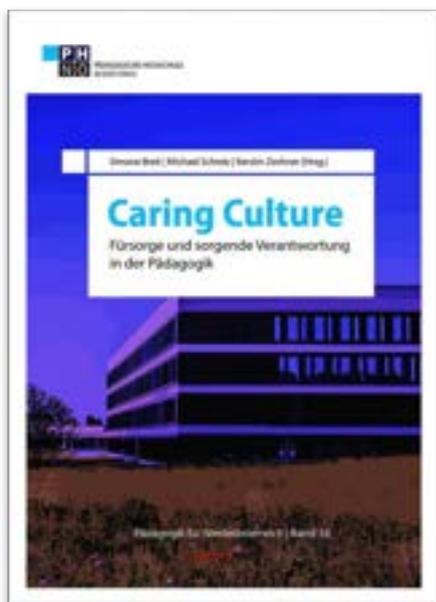
Auch wurde in Zusammenarbeit mit Fridolin Schönwiese ein diversitätssensibler Kinogenuss als Primärerfahrung für eine Caring Culture entwickelt – in Kooperation mit Kerstin Zechner und Simone Breit – der sowohl eine Audiodeskription als auch eine Untertitelung für Gehörlose und Schwerhörige (SDH) umfasst. In dem von Regisseur Fridolin Schönwiese inszenierten



Dokumentarfilmen „it works I“ und „it works II“ wird das Leben von drei Männern im Kontext von Diversität eindrucksvoll dargestellt. Die sorgfältig ausgewählten Szenen und Bilder fügen sich im Laufe der Filme allmählich zu einem facettenreichen Mosaik zusammen, das ein erfülltes Leben widerspiegelt. Besonders bemerkenswert ist dabei der liebevolle Blick, der stets auf Augenhöhe mit den Protagonisten agiert und diese über ihre Lebensspanne hinweg begleitet, sowie der kraftvolle Umgang mit dem Thema Diversität.

In Beauftragung durch das BMBWF entstand zudem departmentübergreifend zwischen Diversität und Elementarpädagogik die Online-Toolbox *Selbstfürsorge und Resilienz* für pädagogisches Personal in elementaren Bildungseinrichtungen als korrespondierende digitale Unterstützung, um die heterogenen Bedürfnisse in diesem Feld fürsorglich zu adressieren. Der pädagogische Alltag in der Elementarpädagogik im Transitionsfeld Schule kann fordernd sein. Hohe Erwartungen, vielfältige Aufgaben und emotionale Beanspruchung stellen eine Herausforderung dar. Gleichzeitig ist es essenziell, die eigene Freude am Beruf zu bewahren und das persönliche Wohlbefinden nicht aus dem Blick zu verlieren. Die Online-Toolbox bietet gezielte Unterstützung für Fachkräfte in der Elementarpädagogik. Sie fördert die Fähigkeit, das eigene Befinden bewusst wahrzunehmen, Selbstfürsorge im Sinne einer *Self-Caring-Culture* aktiv zu gestalten und das eigene Wohlergehen als wichtigen Bestandteil der professionellen Praxis zu erkennen. Dieses kostenfreie Angebot ist diversitätssensibel gestaltet und auf die spezifischen Anforderungen des Berufsalltags zugeschnitten. Es lädt dazu ein, individuelle Ressourcen zu stärken, achtsame Routinen zu entwickeln und sich bewusst Zeit für die eigene Gesunderhaltung zu nehmen. Ein wertvoller Beitrag zur nachhaltigen Stärkung in einem anspruchsvollen und heterogenen Berufsfeld – leicht zugänglich und praxisnah (PH NÖ, o. D.).

Ein aktueller, wenn auch vorläufiger Abschluss der ersten Phase, in der ein Verständnis einer Kultur der Sorge und Fürsorge aus der Perspektive von Diversität herausgearbeitet wurde, ist der frei zugängliche Sammelband „Caring Culture – Fürsorge und sorgende Verantwortung in der Pädagogik“ (Breit et al., 2025), der im Frühjahr 2025 im Studienverlag erscheinen wird. Der Sammelband, gestaltet von Simone Breit, Michael Schratz und Kerstin Zechner, spiegelt die Überzeugung wider, dass in Zeiten multipler Krisen der Rückhalt und die Unterstützung innerhalb von Familien, Nachbarschaften, Gemeinschaften, im beruflichen Umfeld und im gesamten Sozialraum von zentraler Bedeutung sind. Besonders vulnerable und marginalisierte Gruppen benötigen engagierte und couragierte Menschen, die ihnen aktiv zur Seite stehen. Eine solche Haltung stärkt maßgeblich die soziale Kohäsion – verstanden als das Zusammenspiel zwischenmenschlicher Beziehungen, einer starken Identifikation mit der Gemeinschaft und einer konsequenten Ausrichtung auf das Gemeinwohl.



<https://doi.org/10.53349/oa.2024.a1.130>

Zentrale Bildungs- und Erziehungsziele in diesem Kontext sind das Erleben von Zugehörigkeit, die aktive Mitwirkung am öffentlichen Leben sowie die Förderung von Solidarität und Kooperation. Nur durch die konsequente Verankerung dieser Werte in den Bildungsprozessen lassen sich nachhaltige Strukturen schaffen, die den Herausforderungen unserer Zeit gerecht werden und den sozialen Zusammenhalt stärken. Der Sammelband vereint zahlreiche Facetten dieser Ansätze und bietet Autor*innen wie Erwin Rauscher, Petra Steinmair-Pösel, Michael Schratz, Annedore Prengel, Cathrin Reisenauer, Nadine Ulseß-Schurda, Ines Boban, Simone Breit, Kerstin Zechner, Andreas Hinz, Elizabeth Rouse, Norbert Pachler, Peter Harris, Thomas Herdin, Peter Osten und Christian Wiesner die Möglichkeit, differenzierte Stellungnahmen zur Diversität zu entwickeln.

Ein zentraler Schwerpunkt der Forschungstätigkeit und Entwicklung des Departments Diversität ist die Ausarbeitung einer „Phänomenologie der Sorge“. Diese wird in den Beiträgen „Phenomenology of Care through Concepts. Approaches to Care in Context of Inclusion, Integration, Separation and Exclusion“ von Wiesner, Zechner, & Rouse (2025) und „Phenomenology of Care through Attachment. Approaches to Care in Context of Inclusion, Integration, Separation and Exclusion“ von Wiesner, Zechner, Rouse & Breit (2025) theoretisch umfassend dargestellt.

Der erstgenannte Beitrag untersucht die Begriffe und Konzepte rund um „Care“ aus einer struktural-phänomenologischen und gestalttheoretischen Perspektive. Dabei wird deutlich, dass Konzepte wie Inklusion, Integration, Separation und Exklusion nicht als bloße Gegensätze zu verstehen sind, sondern als verschiedene Facetten eines komplexen Verhältnisses, in dem sich unterschiedliche Formen von Sorge und Fürsorge manifestieren. Phänomenologisch betrachtet wird Sorge und Fürsorge als eine fundamentale menschliche Erfahrung verstanden, die untrennbar mit Fragen der Persönlichkeit, Identität, Zugehörigkeit und ethischen Verantwortung verbunden ist. Die Forschung verdeutlicht, dass Sorge und Fürsorge weit über einzelne Handlungen hinausgehen und als gemeinschaftliche, gesamtgesellschaftliche sowie kulturelle Praxis zu begreifen sind.

Der zweitgenannte Beitrag betont, dass Sorge und Fürsorge als zentrale Elemente von Beziehung und Bindung verstanden werden müssen. Er hebt hervor, dass die Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen entscheidend ist, um ausgewogene Bindungen im Sinne von „Balance“ zu schaffen, die sowohl die persönliche Identität als auch das Zugehörigkeitsgefühl innerhalb von Gemeinschaften prägen und somit als stabil erlebt werden. Der Beitrag basiert auf einer Reformulierung und Weiterentwicklung der Bindungstheorie durch Wiesner & Ge-

bauer (2022a, 2023, 2025), die als Forschungstätigkeit und Entwicklung im Department ursprünglich mit Blick auf die „Naturpädagogik“ (in Wiesner & Gebauer, 2022b) ausgestaltet wurde und mit dem inklusionsdidaktischen Modell von Gebauer (2020) korrespondiert. Zudem unterstreicht der Beitrag, dass eine Kultur der Sorge und Fürsorge maßgeblich zur Gestaltung verantwortungsbewusster und empathischer Beziehungen beiträgt. Beide Beiträge liefern eine fundierte theoretische Basis für die Praxis sowie für aktuelle und zukünftige Projekte im Department Diversität – hervorzuheben ist dabei zunächst das Projekt „Teachers’ Professional Well-being“.

Teachers’ Professional Well-being

Ein zentraler Forschungsbereich im Department Diversität richtet seinen Fokus auf das „Wohlbefinden“ von Schüler*innen, lehrenden Personen, Schulleitungen und sämtlichen Akteur*innen im Erziehungs- und Bildungssystem. Insbesondere wird aktuell – sowohl im internationalen als auch im nationalen Kontext – den lehrenden Personen besondere Aufmerksamkeit geschenkt, da sie von erheblichen Belastungen berichten, die sich unter anderem in Stress, Burnout-Symptomen und depressiven Verstimmungen manifestieren (Wiesner, Martinsone, Jensen & Zechner, 2024). Diese Beeinträchtigungen wirken sich nicht nur negativ auf die Gesundheit der Lehrpersonen aus, sondern stellen auch eine ernsthafte Herausforderung für die Funktionsfähigkeit der gesamten Bildungs- und Erziehungssysteme sowie für das Gelingen von Bildung und Erziehung außerhalb des familiären Kontextes dar.

Um diesen Herausforderungen zu begegnen, wurde das europäische Policy-Experimentationsprojekt „Teaching to Be: Supporting teachers’ professional growth and wellbeing in the field of social and emotional learning“ (T2B) ins Leben gerufen und abgewickelt. Das Projekt erstreckte sich von 2021 bis 2024 und wurde in acht Ländern umgesetzt: Litauen, Lettland, Slowenien, Portugal, Italien, Spanien, Österreich und Norwegen.

Das Ziel des Projekts T2B war es, Konzepte zu finden, um das berufliche Wohlbefinden der Lehrpersonen zu stärken und ihnen innovative Ansätze der beruflichen Weiterbildung näherzubringen. Ein herausragendes Ergebnis, bei dem das Department Diversität der PH NÖ einen wesentlichen Beitrag geleistet hat, ist der frei zugängliche Sammelband „Teachers’ Professional Wellbeing“ (2024). Herausgegeben von Baiba Martinsone (Universität Lettland), Maria Therese Jensen (Universität Stavanger, Norwegen), Christian Wiesner und Kerstin Angelika Zechner (PH NÖ), wurde das Werk in überaus freundlicher Unterstützung des Verlags Klinkhardt realisiert. Im Besonderen wurde die österreichische Tradition im Kontext unterschiedlicher theoretischer Schulen in den Bereichen Pädagogik, Psychologie, Psychotherapie und Entwicklungspsychologie hervorgehoben (Wiesner, Zechner, et al., 2024).

Schon der Österreicher Alfred Adler, Arzt und Begründer der Individualpsychologie, vertritt die Auffassung, dass die Schule eine „erfahrungskorrigierende“ Wirkmächtigkeit entfaltet. In seinen „Vorlesungen zur Individualpsychologie in der Schule“ entwickelt Adler (1929, S. 148) einen neuartigen und auch heute noch in Bezug auf das Wohlbefinden gültigen Ansatz: „Die



Aufgabe der Schule ist in zwei Funktionen der Mutter [im Sinne des Mutterseins, der Mütterlichkeit und des Zugewandtseins] begründet“. Demnach besteht das erste Prinzip darin, „das Kind für sich zu gewinnen, das Interesse des Kindes auf sich zu lenken, ihm als ein Mitmensch vor Augen zu stehen“. Das zweite Prinzip zielt darauf ab, „das Interesse des Kindes auf andere zu lenken“.

Diese beiden Prinzipien, die bei Schüler*innen Anwendung finden, gelten gleichermaßen auch im zwischenmenschlichen Umgang unter den Lehrpersonen und zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen. Mit anderen Worten: Lehrpersonen sollten untereinander so agieren, dass sie ein Vorbild in zwischenmenschlicher Zuwendung und Interesse sind. Sie können sich wechselseitig unterstützen, sich als Personen einer Gemeinschaft zugehörig erfahren und so eine Lebenswelt schaffen, in dem nicht nur die Schüler*innen, sondern auch die Lehrpersonen selbst im Sinne von „wellbeing“ profitieren.

Damit vermag „die Schule, wenn sie richtig geführt wird“, so hält Adler (1930, S. 210) fest, „die Fehler in der Früherziehung auszugleichen. So können unstimmgige Lebensstile, die sich aus „der familiären Erziehung“ (S. 224) ergeben, durch neue, korrigierende Erfahrungen verändert werden. Der Anspruch der Schule besteht laut Adler (S. 144) also darin, „Mitmenschlichkeit“ (Adler, 1929, S. 144) vorzuzeigen und erlebbar zu machen. Unter Menschenkenntnis versteht Adler daher „die Erkenntnis der persönlichen Haltung eines Menschen gegenüber anderen sowie die Ausbildung seiner Mitmenschlichkeit“.

Den „geeignetsten Punkt in der Entwicklung“ (Adler, 1918, S. 86) – nämlich „die Fähigkeit des Kindes zur Kooperation zu stärken“ – „haben wir [nach der familiären Erziehung und der Früherziehung] in der Schule erkannt“ (S. 86). Insbesondere die „Förderung des Gemein-sinns“ erfährt, wie Adler (1914, S. 59) betont, ihre Ausbildung „erst in der Schule“. Dabei wird auch in die Zukunft gerichtet die Frage aufgeworfen: „Wie wirst du dich bei gewissen Schwierigkeiten des Lebens verhalten?“ Die Beantwortung und „Wertung“ der Frage ist jedoch „nicht in Worten und bewussten Gedanken“ zu suchen, „sondern in der Haltung“ (Adler, 1914, S. 60). Die Frage besitzt einen doppelten Bedeutungscharakter: Einerseits stellt sich die Frage, wie ich mich in Bezug auf mein eigenes Wohlbefinden und das Wohlbefinden anderer verhalten werde, und andererseits, wie ich mich gegenüber Diversitätsfragen positionieren werde.

In diesem Kontext war das Department Diversität maßgeblich beteiligt. Im Rahmen des Projekts wurden gemeinsam von allen beteiligten Ländern vielfältige Konzepte entwickelt, die Lehrpersonen dabei unterstützen sollen, ihre persönlichen Ressourcen zu aktivieren und den täglichen Belastungen besser zu begegnen. Untersuchungen legen ausdrücklich nahe, dass Personen in sicheren, als unterstützend empfundenen Umgebungen effektiver und nachhaltiger lernen – also in Settings, in denen sie Sorge und Fürsorge erfahren oder, wie Adler es formulierte, Zugewandtheit und Mütterlichkeit (Zechner, 2024; Zechner & Wiesner, 2022). Diese Aspekte bilden die Fundamente wechselseitiger Achtsamkeit, des Achtens aufeinander und des gegenseitigen Respekts, also der Phänomene der Sorge und Fürsorge. Und dies bil-



det ebenso die Grundlage für die Anerkennung von „Diversität“ und führt zu Formen des Sorgens und der Fürsorge, die als „freiwilliges und ehrenamtliches Engagement“ bezeichnet werden.

Open2chat

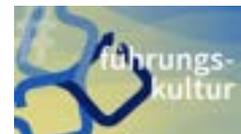
Das Jugendalter stellt eine Lebensphase dar, in der spezifische biographische Herausforderungen als Ansprüche und Aufgaben auftreten. In diesem Lebensabschnitt können sowohl Krisen, Konflikte als auch psychische Belastungen entstehen, die auf Prozesse der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung sowie auf gesellschaftlich-kulturelle Dynamiken zurückzuführen sind (Zechner et al., 2022).

Nach Zechner & Wiesner (2022) bilden das Lebensbewältigungskonzept von Böhnisch (2023) sowie das inklusionsdidaktische Modell von Gebauer (2020) die Basis für die Entwicklung von Handlungsoptionen, die Kindern und Jugendlichen eine adäquate Lebensbewältigung ermöglichen. Auf diese Weise lassen sich verschiedene Dimensionen der Lebensbewältigung differenzieren, nämlich emotionale, interaktive, gemeinschaftliche, gesellschaftliche und kulturelle Aspekte. Dieser Zusammenhang bezieht sich gleichermaßen auf die tiefgreifenden, personalen Bereiche des subjektiven Befindens und auf die prosozialen sowie sozialen Dimensionen, die sich etwa in der Anerkennung durch andere und in der Möglichkeit, sich wirksam erfahren zu können, manifestieren.

Das Zusammenspiel der Phänomene umfasst nach Böhnisch (2023) zudem die Erfahrung eines fehlenden prosozialen sowie sozialen Rückhalts in Anbetracht biografischer Risikosituationen, die nicht mehr überschaubar erscheinen, was eine Suche nach Halt, Unterstützung und Anerkennung auslöst. Weiterhin umfasst dieser Zusammenhang das Erleben von Orientierungslosigkeit, das sich im Gefühl des Sich-nicht-mehr-Zurechtfindens äußert und entweder zu einer intensiven Suche nach klarer Orientierung oder in Rückzug sowie apathische Reaktionen mündet. Schließlich zeigt sich darin auch eine Sehnsucht nach einem Zustand von Kontinuität und Stabilität – als Bemühen, dem Stress infolge von Handlungsunfähigkeit, Desintegration und häufig auch Separation zu entkommen und eine ausgewogene Balance zwischen Handlungsfähigkeit und Eingebundenheit zu erreichen.

Ein Projekt, das maßgeblich vom Department Diversität an der PH NÖ unterstützt wird, bietet einen Rahmen zur Bewältigung von Herausforderungen und Problemen im Kontext der Suche nach Halt, Unterstützung und Anerkennung. Es greift sowohl das Erleben von Orientierungslosigkeit als auch das Gefühl des Sich-nicht-mehr-Zurechtfindens auf und schafft einen „Raum“, in dem mutige erste Schritte – etwa das Überwinden des eigenen Schattens und das „Anvertrauen an eine andere Person“ – ermöglicht werden.

Das 2021 ins Leben gerufene Projekt „Open2chat“ ist eine digitale Plattform, die Jugendlichen einen anonymen und kostenfreien „Raum“ zur Wiedererlangung von Orientierung bietet, um in Krisensituationen eine Unterstützung zu finden (PH NÖ, 2022a, 2022b). Das Projekt wurde in einer Kooperation mit der Caritas, der Karl Landsteiner Privatuniversität und der



Ludwig Boltzmann Gesellschaft entwickelt. Besonders hervorzuheben ist die Rolle der Peer-Begleiter*innen, die geschult werden, um andere Jugendliche zu unterstützen. Seit der Unterzeichnung der dauerhaften Kooperation im Oktober 2022 konnte die Initiative kontinuierlich weiterwachsen (Caritas, 2022). Heute ist „open2chat“ in Niederösterreich, Wien und Kärnten aktiv. Das Department Diversität der PH NÖ unterstützt die Caritas sowie deren zuständige Projektleitung Sandra Schnait und Claudia Gamsjäger aktuell bei der Ausbildung der Peer-Begleiter*innen in diesen drei Bundesländern. Damit wird „open2chat“ auch zu einem fürsorgenden Beispiel für Kooperation, Innovation und Solidarität im Kontext der Diversität.

Die anonyme, kostenfreie und rund um die Uhr zugängliche Chat-Plattform www.open2chat.at wurde 2024 sowohl mit dem „Österreichischen Jugendpreis“ in der Kategorie „Nationale Jugendarbeit“ (Bundeskanzleramt, 2024) bei der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit ausgezeichnet, außerdem erreichte sie den dritten Platz des „Staatspreises für freiwilliges und ehrenamtliches Engagement“ in der Kategorie „Junges Engagement“ (Bundeskanzleramt, 2024, PH NÖ, 2024).

Ausblick

Der Beitrag hat aufgezeigt, dass eine nachhaltige „Caring Culture in der Pädagogik“ durch einen achtsamen und engagierten Umgang mit „Vielfalt, Pluralität, Sorge und Fürsorge“ realisierbar ist. Die exemplarisch vorgestellten Projekte veranschaulichen, wie unterschiedliche Ansätze und innovative Konzepte dazu beitragen können, stabile soziale und prosoziale Bindungen und Beziehungen zu schaffen. Diese Projekte stellen nicht nur praktische Umsetzungen theoretischer Fundamente dar, sondern belegen auch, dass „Care“ als ethisches und moralisches Ideal und als gesamtgesellschaftliche Praxis untrennbar mit dem Erleben von Diversität verknüpft ist. Durch den gezielten Einbezug von Inklusion und Integration – und durch das Vermeiden, sie als Gegensätze zu betrachten – wird deutlich, dass ein ganzheitlicher Ansatz, der beide als wechselseitige Prozesse und wesentliche Momente zur Förderung von Diversität versteht, unerlässlich ist, um authentische, inklusive und somit diverse Lernwelten zu schaffen.

Der Beitrag möchte dazu anregen, die bisherigen Erkenntnisse als Ausgangspunkt für weitere Forschung, Entwicklung und Praxis zu nutzen. Zukünftige Projekte im Department Diversität können und sollen die gewonnenen theoretischen Einsichten weiter vertiefen und in konkrete Strategien zur Gestaltung von Bildungs-, Beziehungs- und Erziehungsprozessen überführen. Langfristig zielt der Beitrag darauf ab, die Weichen für eine inklusivere, integrativere, empathischere und resilientere Gesellschaft als Gemeinschaften in Gemeinschaften zu stellen.

Durch die Verbindung von theoretischer Fundierung und praktischen Projekten wird ein umfassendes Bild gezeichnet, das nicht nur das individuelle Wohlbefinden, sondern auch das gemeinschaftliche Miteinander stärkt. Die Förderung von Sorge und Fürsorge bildet dabei das

Fundament, auf dem Diversität als lebendige und gelebte Wirklichkeit aufbaut. Dies ermöglicht es, Beziehungs- und Bildungsräume zu schaffen, in denen nicht nur die fachliche, sondern auch die prosoziale, soziale und emotionale Entwicklung in den Mittelpunkt rückt. So wird Care zu einem zentralen Element, das es erlaubt, die Herausforderungen unserer Zeit in Bezug auf gesellschaftlichen Wandel, kulturelle Vielfalt und soziale Gerechtigkeit nachhaltig zu bewältigen.

Literaturverzeichnis

- Adler, A. (1914). Soziale Einflüsse in der Kinderstube. In W. Datler, J. Gstach, & M. Wininger (Hrsg.), *Schriften zur Erziehung und Erziehungsberatung: (1913-1937). Alfred Adler Studienausgabe. Band 4* (Auflage 2009, S. 50–65). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Adler, A. (1918). Über individualpsychologische Erziehung. In W. Datler, J. Gstach, & M. Wininger (Hrsg.), *Schriften zur Erziehung und Erziehungsberatung: (1913-1937). Alfred Adler Studienausgabe. Band 4* (Auflage 2009, S. 76–86). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Adler, A. (1929). Individualpsychologie in der Schule. Vorlesungen für Lehrer und Erzieher. In W. Datler, J. Gstach, & M. Wininger (Hrsg.), *Schriften zur Erziehung und Erziehungsberatung: (1913–1937). Alfred Adler Studienausgabe. Band 4* (Auflage 2009, S. 138–183). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Adler, A. (1930). Kindererziehung. In W. Datler, J. Gstach, & M. Wininger (Hrsg.), *Schriften zur Erziehung und Erziehungsberatung: (1913-1937). Alfred Adler Studienausgabe. Band 4* (Auflage 2009, S. 203–273). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Böhnisch, L. (2023). *Sozialpädagogik der Lebensalter*. Juventa.
- Breit, S., Schratz, M., & Zechner, K. A. (2025). *Caring Culture. Fürsorge und sorgende Verantwortung in der Pädagogik* (Pädagogik für Niederösterreich, Band 16). Studienverlag.
- Bundeskanzleramt. (2024). *Zweiter Staatspreis für freiwilliges und ehrenamtliches Engagement verliehen* [Webseite des Bundeskanzleramts]. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/nachrichten-der-bundesregierung/2024/12/zweiter-staatspreis-fuer-freiwilliges-und-ehrenamtliches-engagement-verliehen.html> [6.3.2025]
- Caritas. (2022). *Vertragsunterzeichnung open2chat—Jugendliche helfen Jugendlichen* [Webseite der Caritas St. Pölten & NÖ-West]. open2chat. <https://www.caritas-stpoelten.at/ueber-uns/news-presse/detail/news/91804-vertragsunterzeichnung-open2chat-jugendliche-helfen-jugendlichen/> [6.3.2025]
- Gebauer, M. (2020). „Wildnis“ als außerschulischer Lern-, Bildungs- und Erfahrungsort im heterogenitätssensiblen Sachunterricht. *widerstreit-sachunterricht*, 25, 1–18.
- Gemeinsam. Viel Bewegen. (2022). *Wendebilderbuch: Basima trifft Tobias | Tobias trifft Basima*. Migration und Bildung. <https://www.making-a-change-together.at/migration-und-bildung/> [6.3.2025]
- Martinsone, B., Jensen, M. T., Wiesner, C., & Zechner, K. (Hrsg.). (2024). *Teachers' professional wellbeing. A Digital Game Based Social-Emotional Learning Intervention*. Klinkhardt.

PH NÖ. (2022a). *Ein Jahr open2chat von Jugendlichen für Jugendliche* [Webseite der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich]. open2chat. <https://www.ph-noe.ac.at/de/news/news-detail/ein-jahr-open2chat-von-jugendlichen-fuer-jugendliche> [6.3.2025]

PH NÖ. (2022b). *Ein Jahr open2chat.at* [Webseite der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich]. open2chat. <https://www.ph-noe.ac.at/de/news/news-detail/ein-jahr-open2chatat> [6.3.2025]

PH NÖ. (2024). *Auszeichnung für das Projekt open2chat* [Webseite der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich]. open2chat. <https://www.ph-noe.ac.at/de/news/news-detail/auszeichnung-fuer-das-projekt-open2chat> [6.3.2025]

PH NÖ (o. D). *Selbstfürsorge und Teamresilienz. Online-Toolbox für pädagogisches Personal in elementarpädagogischen Einrichtungen*. Im Auftrag des BMBWF. <https://www.ph-noe.ac.at/de/toolbox-selfcare> [6.3.2025]

Pregel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rauscher, E. (2022). Editorial, #schuleverantworten 2022_4, 6.
<https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a289>

Stenger, U., Edelmann, D., Nolte, D., & Schulz, M. (2017). Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität: Einleitung. In U. Stenger, D. Edelmann, D. Nolte, & M. Schulz (Hrsg.), *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit: Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität* (S. 9–18). Beltz.

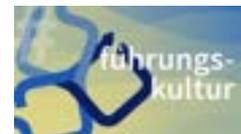
Wiesner, C., & Gebauer, M. (2022a). In-Beziehung-Sein mit dem Natur-Sein. Bindungstheorie und Lernen verstehen, um kulturelle Nachhaltigkeit zu fördern. In C. Sippl & E. Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (Pädagogik für Niederösterreich, Band 11, S. 435–458). Studienverlag.

Wiesner, C., & Gebauer, M. (2022b). Möglichkeitsräume für eine Pädagogik der Nachhaltigkeit. Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt. Die Förderung von Naturkonzepten für eine kontextsensible und authentische Entwicklung. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education*, 5. *Jahrestagung zur Forschung der Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost: Nachhaltig bilden-Entwicklungsschritte begleiten*, 1–28.

Wiesner, C., & Gebauer, M. (2023). Das In-der-Welt-sein als Grundverfassung des Mentorings. Das An-Sich-Erfahren und das Zu-Sich-Sein: Bindungstheoretische Fundierungen für das Mentoring. In E. Windl, J. Dammerer, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen wie wir gestalten. Band 3* (Pädagogik für Niederösterreich, Band 12, S. 101–127). Studienverlag.

Wiesner, C., & Gebauer, M. (2025). Weltbilden und Weltformen: Phänomene der Pädagogik. Erkundung, Bindung, In-Beziehung-Sein und das pädagogische Dreieck. In J. Laub & M. Dickel (Hrsg.), *Die Pädagogik der Geographiedidaktik. Pädagogische Grundlagen, Bezüge und Perspektiven der geographiedidaktischen Forschung und des Geographieunterrichts* (S. 83–105). Transcript.

Wiesner, C., Martinsone, B., Jensen, M. T., & Zechner, K. A. (2024). Wellbeing in the teachers' profession: Theoretical Considerations and Multi-Cultural Research in Europe. In B. Martinsone, M. T. Jensen, C. Wiesner, & K. Zechner (Hrsg.), *Teachers' professional wellbeing. A Digital Game Based Social-Emotional Learning Intervention* (S. 9–34). Klinkhardt.



Wiesner, C., & Zechner, K. A. (2023). Diversity works through Care: Eine Semiologie der pädagogischen Diagnostik: Diversitätssensible pädagogische Diagnostik aus den Ideen, Gestalten und Formen von Ernst Cassirer heraus betrachtet. *R&E-SOURCE*, 10(3).

Wiesner, C., Zechner, K. A., & Rouse, E. (2025). Phenomenology of Care through Concepts. Approaches to Care in context of inclusion, integration, separation and exclusion. An initial sketch and first draft. In S. Breit, M. Schratz, & K. A. Zechner (Hrsg.), *Caring Culture. Fürsorge und sorgende Verantwortung in der Pädagogik* (Pädagogik für Niederösterreich, Band 16). Studienverlag.

Wiesner, C., Zechner, K. A., Rouse, E., & Breit, S. (2025). Phenomenology of Care through Attachment. Approaches to Care in context of inclusion, integration, separation and exclusion. A further sketch and a second draft. In S. Breit, M. Schratz, & K. A. Zechner (Hrsg.), *Caring Culture. Fürsorge und sorgende Verantwortung in der Pädagogik* (Pädagogik für Niederösterreich, Band 16). Studienverlag.

Wiesner, C., Zechner, K., Dörfler, S., Karrer, H., & Schrank, B. (2024). Perspectives for unfolding well-being in the context of teacher education: Emerging well-being Insights from Theoretical Austrian Traditions. In B. Martinsone, M. T. Jensen, C. Wiesner, & K. Zechner (Hrsg.), *Teachers' professional wellbeing. A Digital Game Based Social-Emotional Learning Intervention* (S. 159–180). Klinkhardt.

Zechner, K. A. (2024). Diversität meets teachers' professional well-being. *öpu4you*, 2, 17–19.

Zechner, K. A., & Wiesner, C. (2022). #Empathie meets nachhaltiges Lernen. Die Beziehung der Sozialpädagogik zur Nachhaltigkeit bzw. Die Förderung von Emotionen und Empathie für eine kontextsensible und authentische Entwicklung und ein gemeinsames Lernen. *R&E-SOURCE*, 1–19.

Zechner, K. A., Wiesner, C., & Böckle, M. (2022). Who cares? Open2chat. *#schuleverantworten 2022_4*, 105–114.

Anmerkungen

¹ Die Autorin bedankt sich bei Christian Wiesner herzlich für sein konstruktives Feedback, die wertvollen Vorschläge zur präzisen Begriffsklärung und die theoretischen Hinweise. Ebenso dankt sie ihm für seine gestalttheoretische Umsetzung der Konzepte, die diese in anschauliche Bilder überführt hat. Zudem bedankt sich die Autorin bei allen direkt oder indirekt beteiligten Personen der exemplarisch genannten Projekte, die den Rücken diversitätssensibel und fürsorglich gestärkt und/oder freigehalten haben.

Autorin

Kerstin Angelika Zechner, Mag.^a phil. PaedDr.ⁱⁿ Bakk.^a phil. MA

Departmentleiterin für Diversität an der PH NÖ, Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Sozialpädagogik, Lebensbegleitenden Bildung und Weiterbildung sowie Inclusive Education, diverse Lehrämter im Feld der Inklusion, Lehrbeauftragte im Schwerpunkt Inklusive Pädagogik an der Universität Wien sowie Doktorandin an der Universität Passau und der DTI University.

Kontakt: kerstin.zechner@ph-noe.ac.at

Fabian Puchmayr

Adalbert Stifter Praxismittelschule der Privaten Pädagogischen Hochschule Linz

Diversität verantworten

Ethische Perspektiven für eine gelingende Bildung

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a528>

Diversität spielt eine zentrale Rolle in der pädagogischen Praxis und verlangt von Pädagog*innen, Verantwortung für respektvolle und inklusive Beziehungen zu übernehmen. Die Konzepte des Doppelmandats und des Tripelmandats aus der Sozialen Arbeit bieten dabei wertvolle Orientierung. Das Doppelmandat thematisiert die Balance zwischen staatlichen Vorgaben und den Bedürfnissen der Lernenden, während das Tripelmandat eine zusätzliche Verpflichtung gegenüber der Profession selbst betont. Ergänzend dazu liefern die „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ ethische Leitlinien, die die Wertschätzung von Vielfalt als fundamentales Menschenrecht hervorheben. Insgesamt wird deutlich, dass menschenrechtskonforme und diversitätsbewusste Prinzipien unerlässlich sind, um ein gelingendes Leben in Würde zu fördern und Diskriminierung aktiv zu vermeiden.

Diversität, Mandate, Professionsmoral, Verantwortung

„Man muss das Gute tun, damit es in der Welt sei.“
Marie von Ebner-Eschenbach

Einleitung

Der Titel des Artikels unterstreicht die immense Verantwortung, die Pädagog*innen in ihrer beruflichen Praxis tragen. Diese Verantwortung darf sich keinesfalls auf die lehrplankonforme Vermittlung von Wissen und die Gestaltung von Lernumgebungen beschränken. Vielmehr sind sie gefordert, gute pädagogische Beziehungen zu gestalten, die von Achtung und Anerkennung geprägt sind. Ein zentrales Element dieser Beziehungen ist die Wertschätzung von Diversität, die ein fundamentales Menschenrecht darstellt. Pädagog*innen müssen sicherstellen, dass alle Kinder und Jugendlichen, unabhängig von ihrer Herkunft, ihrem Geschlecht oder ihrer kulturellen Identität etc., in ihrer Individualität respektiert und gefördert werden (UNRIC, 1948, S.1f). Durch die Anerkennung und Förderung dieser Vielfalt ermöglichen sie eine würdevolle Entwicklung der Identität von Schüler*innen und schaffen letztlich den Boden für ein gelingendes Leben in einer pluralistischen Gesellschaft (OECD, 2012, S. 13ff).

Angesichts dieser umfassenden Verantwortung stellt sich die Frage, auf welcher Grundlage Pädagog*innen ihr konkretes Tun im Sinne der Diversität kultivieren können. Bei der Suche nach Antworten zur Unterrichtsgestaltung wird man möglicherweise innerhalb des fachdidaktischen Spektrums nicht fündig. Daher muss diese Suche tiefer gehen und auch ethische Perspektiven einbeziehen. Nur durch eine umfassende Reflexion und die Integration ethischer Prinzipien, die Diversität anerkennen und fördern, können Pädagog*innen die notwendigen Grundlagen schaffen, um ihrer Verantwortung für eine vielfältige und gelingende Bildung wahrhaftig und nachhaltig gerecht zu werden.

In den folgenden Ausführungen wird der Versuch unternommen, ethische Prinzipien für ein stimmiges und konstruktives Handeln im pädagogischen Feld darzulegen. Basis dafür bilden die „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ sowie die Konzepte des Doppelmandats und Tripelmandats. Diese Ansätze bieten wertvolle Orientierungen, die Pädagog*innen dabei unterstützen, ihrer Verantwortung gegenüber Kindern und Jugendlichen, der Gesellschaft sowie sich selbst gerecht zu werden und somit die persönliche Entfaltung und das Diversitätsbewusstsein aller Beteiligten zu fördern.

Zunächst erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Konzepten des Doppelmandats wie auch Tripelmandats. Diese Konzepte helfen, die Herausforderungen im pädagogischen Feld zu beleuchten und bieten gleichzeitig eine Perspektive für verantwortungsbewusstes, diversitätsgeleitetes Handeln.

Mandate im pädagogischen und sozialprofessionellen Kontext

Will man sich dem Mandatsbegriff verstehend nähern, so ist es hilfreich, sich den Hippokratischen Eid in Erinnerung zu rufen, welcher als eines der ältesten schriftlichen Mandate im westlichen Kulturkreis gilt und die Berufspflichten von Ärzt*innen regelt.

An dieser Stelle sei festgehalten, dass kein Vergleich mit dem Arztberuf angestellt wird, sondern vielmehr die Mandate einer Profession geklärt werden sollen. Ärzt*innen haben ein *Doppelmandat*: eines von der Profession und eines von den Patient*innen. Sie sind die Auftraggeber und haben Rechte, was die Zustimmung oder Ablehnung einer Behandlung umfasst. Ärzt*innen haben weitgehende fachliche und ethische Autonomie und verpflichten sich, die Heilung der Patient*innen als oberstes Ziel zu verfolgen, wobei sie deren Würde respektieren und keine Diskriminierung aufgrund von Religion, Nationalität, Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, Parteizugehörigkeit oder sozialer Stellung vornehmen dürfen. Sollten Staatsorgane oder Gesetze diese Verpflichtungen behindern, sind Mediziner*innen verpflichtet, ihr ärztliches Tun auch unter Bedrohung im Sinne der Menschlichkeit auszuüben und Möglichkeiten zu finden, diese dennoch zu gewährleisten (Staub-Bernasconi, 2018, S. 112).

Böhnisch und Lösch definierten Anfang der 1970er für die Profession der Sozialen Arbeit das Konzept des staatlichen „Doppelmandats“. Es charakterisiert die Soziale Arbeit als einen Beruf, der weisungsgebunden ist und auf rechtlicher Basis sowohl Hilfe als auch Kontrolle ausübt. Abhängig von den jeweiligen machtpolitischen Verhältnissen kann auch Hilfe als Kontrol-

le erfolgen. Im besten Fall vermittelt die Soziale Arbeit zwischen den staatlich mandatierten Trägern des Sozialwesens und den Ansprüchen der Klient*innen. Diese haben dabei keine expliziten Rechte, die über die vom Staat gewährten Sozial- und Erziehungshilfeansprüche hinausgehen, weswegen von einem zweidimensionalen Monomandat des Staates gesprochen werden muss. Ein Perspektivenwechsel wird in neueren berufspolitischen Dokumenten wie der „Berliner Erklärung zur Berufsethik und berufsbezogenen Prinzipien des DBSH“ von 2013 vorgenommen. Die Gesellschaft, die Klientel und die Profession selbst werden nun als Auftraggeber gesehen, wobei sich die Profession einen eigenen Ethikkodex auf Basis der Menschenrechte und sozialer Gerechtigkeit gibt. Es wird darauf abgezielt, eine eigenständige Position einzunehmen, unabhängig von den normativen Rahmenbedingungen der Träger und Organisationen sowie den Anforderungen diverser Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit (Staub-Bernasconi, 2018, S. 113).

Das ursprünglich für die Soziale Arbeit entwickelte Doppelmandat kann auch im pädagogischen und schulischen Bereich Anwendung finden. Pädagog*innen müssen sowohl staatliche Bildungsziele wie Lehrpläne und Erlässe erfüllen als auch den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen gerecht werden. Dabei ist es entscheidend, die Diversität der Lernenden zu berücksichtigen und sicherzustellen, dass alle individuellen Hintergründe, Identitäten und Perspektiven respektiert und gefördert werden.

Neben der Umsetzung staatlicher Vorgaben ist es wichtig, das Wohl und die Interessen der Individuen zu fördern. Dieser Balanceakt stellt hohe Anforderungen an Pädagog*innen, weshalb es zur Wahrung der Integrität aller Beteiligten erforderlich ist, das Doppelmandat zu erweitern und die Denkfigur der Diversität explizit in die Praxis zu integrieren. Staub-Bernasconi (2018, S. 114) erweitert das Doppelmandat zum professionellen *Tripelmandat* und fasst es treffend mit der Kurzformel zusammen, nach bestem *Wissen* und *Gewissen* zu handeln. Sie fordert sowohl eine *Wissenschaftsbasierung* der professionellen Praxis als auch eine *Ethikbasierung* aufgrund nationaler und internationaler Ethikkodizes der Profession.

Das Tripelmandat umfasst neben der Verpflichtung gegenüber Adressat*innen der Sozialen Arbeit und dem Träger, welcher die Gesellschaft repräsentiert, eine Verpflichtung gegenüber der Profession selbst (Staub-Bernasconi, 2007, S. 36). „Diese Verpflichtung beinhaltet den Bezug auf wissenschaftsbasierte Methoden sowie auf den (inter)nationalen Berufskodex der Sozialarbeitenden, der auch die Verpflichtung zur Einhaltung und Durchsetzung der Menschenrechte enthält“ (Staub-Bernasconi, 2007, S. 36). Das Konzept des Doppelmandats wird durch das Tripelmandat erweitert, welches eine Unterscheidung zwischen legalen (gesetzeskonformen) und legitimen (ethisch begründeten und menschenrechtskonformen) Forderungen, Verfahren und Gesetzgebungen ermöglicht. Dadurch entsteht ein drittes Mandat für selbstdefinierte Aufträge der Profession, unabhängig von illegitimen Ansprüchen der Gesellschaft oder der Adressat*innen. Laut dem UN-Manual „Social Work and Human Rights“ muss sich die Profession Soziale Arbeit im Zweifelsfall hinter ihre Klientel und nicht hinter die Organisation stellen, was zu Konflikten, Entlassungen oder in manchen Ländern sogar zu Inhaftierungen führen kann. Daher ist es wichtig, dass die professionelle Ausbildung auch die Zusammenarbeit mit sozialen Bewegungen, NGOs sowie die Bedingungen für Zivilcourage

und Dissidenz in einem arbeitsrechtlich strukturierten Dienstverhältnis umfasst (Staub-Bernasconi, 2007, S. 36f).

Selbstverständlich lässt sich das Konzept des Tripelmandats auf den schulischen und pädagogischen Bereich übertragen. Pädagog*innen müssen im Sinne des Doppelmandates gesellschaftliche sowie rechtliche Anforderungen erfüllen.

Neben dieser von Böhnisch und Lösch definierten Kontrolle gilt es, den diversen Bedürfnissen und der individuellen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden, was unter dem Terminus Hilfe firmiert. Die Vermittlung zwischen diesen Ansprüchen kann sich als herausfordernd und zermürbend erweisen.

Nicht selten finden sich Pädagog*innen in Dilemmata wieder oder mit legalen jedoch illegitimen Forderungen konfrontiert. Möchte man solche Situationen verantwortungsvoll und wahrhaftig bewältigen und gleichzeitig die eigene wie auch fremde Integrität wahren, braucht es ein drittes Mandat für selbstdefinierte Aufträge. Dieses Tripelmandat erteilen sich Pädagog*innen selbst. Sie handeln „nach bestem Wissen und Gewissen“ (Staub-Bernasconi, 2018, S. 114). Das bedeutet zum einen ein Hoch auf die Fachlichkeit zum anderen eine Reflexion dieser anhand menschenrechtskonformer ethischer Prinzipien. Das eigene Handeln wie auch Aufträge stehen am Prüfstand der Menschenwürde. Ein Verstoß gegen die Menschenwürde anderer wird als Verstoß gegen die eigene Integrität verstanden und im Hinblick auf das gelingende gute Leben tunlichst unterlassen. Der Anspruch auf Diversität und Partizipation gewinnt an Bedeutung; mandatswidrige Aufträge oder Handlungen werden mit Berufung auf das Tripelmandat abgelehnt.

Herr Müller ist Betreuungslehrer für sozial-emotionale Entwicklung und begleitet den zwölfjährigen Jakob, der wiederholt durch externalisierendes und gewalttätiges Verhalten an seiner Schule auffällt. Eines Tages wird Jakob aufgrund seines Verhaltens, das eine Fremdgefährdung mit sich bringt, für drei Wochen suspendiert. Herr Müller sucht das Gespräch mit der Direktorin, um ihr von seinem Vorhaben zu berichten, Jakob zuhause aufzusuchen. Aus fachlicher und ethischer Perspektive ist er der Überzeugung, dass einem Schulausschluss mit Präsenz¹ der Vorzug gegenüber einem dreiwöchigen Kontaktabbruch gegeben werden sollte. Doch die Direktorin lehnt diesen Ansatz ab und macht ihm klar, dass sie keine Hausbesuche wünscht. Herr Müller reflektiert seine Rolle und Verantwortung als Pädagoge gegenüber Jakob. Er weiß, dass Jakob bereits viele Bindungsabbrüche und Ausschlüsse erlebt hat und in einem wenig förderlichen Umfeld lebt. Herr Müller ist überzeugt, dass eine Suspendierung ohne Präsenz, sprich ein dreiwöchiger Kontaktabbruch zur Schule, bei Jakob zur Isolation führen würde, und hält diese Praxis für mandatswidrig. Er sieht darin einen Verstoß gegen die Prinzipien einer inklusiven und beziehungsorientierten Pädagogik. Im Gegensatz dazu könnten Hausbesuche Jakob das Gefühl des bedingungslosen Angenommenseins vermitteln. Für Herrn Müller stellt die Suspendierung somit eine Chance zur Beziehungsvertiefung dar. Darüber hinaus ist es ihm wichtig, menschenrechtskonform zu agieren und das Recht auf Bildung und Unterstützung nicht vom Verhalten des Schülers abhängig zu machen. Herr Müller prüft sein Gewissen sorgfältig anhand fachlicher und ethischer Prinzipien. Letztlich beschließt er, nach bestem Wissen und Gewissen zu handeln und Jakob zuhause zu besuchen. Für diesen selbstdefinierten Auftrag beruft er sich auf das Tripelmandat, das ihm als Pädagoge hilft, in



schwierigen Situationen verantwortungsvoll und legitim zu handeln und seine Integrität zu wahren.

Ausgehend von den bereits beschriebenen Aspekten sei die enorme Bedeutung einer Wissenschaftsbasierung und zugleich die Notwendigkeit einer Ethikbasierung festgehalten. Solch ein ethisches Fundament bieten speziell im schulischen wie auch pädagogischen Feld die „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“, welche im Folgenden ausgeführt werden:

Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen

Die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen zielen darauf ab, die menschenwürdige Gestaltung pädagogischer Beziehungen zu fördern. Sie bieten Orientierung für Pädagog*innen aller Bildungsstufen sowie aller Bildungsinstitutionen und kommen sowohl den Heranwachsenden als auch den Erwachsenen zugute. Darüber hinaus wird mit den *zehn Leitlinien*, welche den Kern der Reckahner Reflexionen bilden, ethische Orientierung für das pädagogische Feld geboten und gleichsam die Arbeit von Pädagog*innen anerkannt.

Die kinderrechtlich fundierte Charta umfasst die täglichen Auswirkungen anerkennenden und verletzenden pädagogischen Handelns auf das seelische Erleben der Kinder und Jugendlichen. Diese verbringen einen großen Anteil ihrer Lebenszeit in Bildungseinrichtungen, weshalb professionellen Bezugspersonen eine wesentliche Bedeutung wie auch pädagogische Verantwortung für deren Entwicklung zukommt. Ein zentraler Aspekt dieser Verantwortung ist die Berücksichtigung der Diversität der Lernenden, um sicherzustellen, dass alle Kinder und Jugendlichen, unabhängig von ihrer Herkunft, ihrem Geschlecht oder ihren individuellen Lebensbedingungen in ihrer Einzigartigkeit respektiert und gefördert werden.

Folglich braucht es unbedingt die ethische Selbstverpflichtung der Pädagog*innen. Die Reckahner Reflexionen stützen sich auf empirische Studien, welche zeigen, dass ethisch fundiertes Handeln im Bildungssystem möglich und üblich ist, aber auch verletzendes pädagogisches Handeln vorkommt, welchem nicht entschieden die Stirn geboten wird. Die Gefahr solch einer Duldung für das Beziehungsgeschehen soll mittels der Reckahner Reflexionen verdeutlicht und hilfreiche Interventionen veranschaulicht werden. Denn die Reckahner Reflexionen wenden sich gegen alle Formen der Gewalt und widmen sich darüber hinaus der Arbeit gegen körperliche, sexualisierte, miterlebte sowie vernachlässigende Gewalt. Somit tragen sie zur Bildung, Antidiskriminierung, Partizipation, Inklusion auf der Bildungsebene sowie einer gelebten Kultur der Menschenrechte bei. Pädagogische Grundregel ist die erste der zehn Leitlinien, wonach Kinder und Jugendliche wertschätzend angesprochen und behandelt werden. Diese Leitlinie soll allen Kindern und Jugendlichen nützen, unabhängig von ihrer Herkunft und den befähigenden oder beeinträchtigenden Lebensbedingungen, und dabei die Diversität der Lernenden aktiv berücksichtigen (Piezunka, 2017, S. 6).



Die zehn Leitlinien, Angelpunkt der Reckahner Reflexionen, richten sich an Pädagog*innen und Verantwortliche im Bildungsbereich und sollen „als Orientierung für dauerhafte professionelle Entwicklungen auf der Beziehungsebene dienen“ (Piezunka, 2017, S. 4):

Was ethisch begründet ist:

1. Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt.
2. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte hören Kindern und Jugendlichen zu.
3. Bei Rückmeldungen zum Lernen wird das Erreichte benannt. Auf dieser Basis werden neue Lernschritte und förderliche Unterstützung besprochen.
4. Bei Rückmeldungen zum Verhalten werden bereits gelingende Verhaltensweisen benannt. Schritte zur guten Weiterentwicklung werden vereinbart. Die dauerhafte Zugehörigkeit aller zur Gemeinschaft wird gestärkt.
5. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und den subjektiven Sinn ihres Verhaltens.
6. Kinder und Jugendliche werden zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen angeleitet.

Was ethisch unzulässig ist:

7. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln.
8. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Produkte und Leistungen von Kindern und Jugendlichen entwertend und entmutigend kommentieren.
9. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen herabsetzend, überwältigend oder ausgrenzend reagieren.
10. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte verbale, tätliche oder mediale Verletzungen zwischen Kindern und Jugendlichen ignorieren.

Conclusio

Möchte man der pädagogischen Verantwortung für eine gelingende Beziehung zu den Heranwachsenden und deren Entwicklung in Würde gerecht werden, so scheint es unerlässlich, das persönliche pädagogische Tun auf ein ethisches Fundament zu stützen. Die Reckahner Reflexionen mit ihren zehn Leitlinien (Piezunka, 2017) bieten eine Ethik für würdevolle pädagogische Beziehungen und stehen im Zentrum der Schaffung einer lebendigen Menschenrechtskultur, die mit dem von Silvia Staub-Bernasconi (2007; 2018) formulierten Tripelmandat übereinstimmt.



Es bedarf menschenrechtskonformer und diversitätsbewusster ethischer Prinzipien, anhand derer die notwendige wissenschaftsbasierte Fachlichkeit reflektiert und gegebenenfalls legale Methoden, Maßnahmen oder Forderungen abgelehnt werden, wenn sie nicht den Anforderungen an eine inklusive und respektvolle Pädagogik genügen. Denn, wie Staub-Bernasconi (2018, S. 114) betont, sollten Pädagog*innen stets nach bestem Wissen und Gewissen handeln. Viktor Frankl (2012, S. 39ff) hätte eine solch kritisch-reflexive Haltung als randständig bezeichnet und für ein gewissensorientiertes Leben plädiert, um nicht dem Konformismus oder Totalitarismus anheimzufallen.

Mandatswidrige Forderungen oder Verhältnisse können so abgelehnt werden, und mögliche daraus resultierende negative Konsequenzen können mit Würde getragen werden. Im Zweifelsfall gilt es, mit Blick auf die Reckahner Reflexionen und das Tripelmandat, Entwürdigungen nicht zu dulden, sondern sich entschieden auf die Seite der anvertrauten Kinder und Jugendlichen zu stellen. Es geht um viel, nämlich um ein gelingendes Leben in Würde, das auf der Grundlage stimmiger und diversitätsbewusster pädagogischer Beziehungen basiert.

Für die Etablierung einer lebendigen Menschenrechtskultur im jeweiligen pädagogischen Kontext bedarf es neben einer Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit der Pädagog*innen auch der Forcierung der Menschenrechtsbildung. Dies kann nur in Zusammenarbeit mit den Kindern und Jugendlichen geschehen. Methodisch-didaktische Optionen dazu bietet in Anlehnung an die Reckahner Reflexionen das *Reckahner Regelbüchlein für große und kleine Kinder*².

Zusätzlich bietet das Konzept der pädagogischen Balintgruppen³ die Möglichkeit, Beziehungen zwischen den Heranwachsenden und Pädagog*innen kollegial zu beleuchten und so Handlungsweisen oder Haltungen zum Positiven zu verändern (Baer & Koch, 2020, S. 234ff).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass pädagogische Verantwortung menschenrechtskonforme und diversitätsorientierte ethische Prinzipien benötigt, um würdige Beziehungen zu Kindern und Jugendlichen zu sichern und letztlich zu einer gelingenden Bildung beizutragen, die das gute Leben für alle einschließt.

Literaturverzeichnis

Baer, U., Koch, C. (2020). *Pädagogische Beziehungskompetenz. Grundlagen für Erzieher*innen und Lehrer*innen*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Bergmann, C. (2020). *Reckahner Regelbüchlein für große und kleine Kinder*.

<https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2020/10/Regelbu%CC%88chlein-U%CC%88berblick.pdf>

DBSH (2014). *Berlin Declaration On Professional Ethics and Professional Principles*.

https://www.dbsh.de/media/dbsh-www/downloads/ENG_BerlinerErklaerung.pdf

Frankl, V. (2012). *Der unbewußte Gott. Psychotherapie und Religion* (11. Auflage). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.



OECD (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*.
<https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>

Omer, H., Haller, R. (2019). *Raus aus der Ohnmacht. Das Konzept der Neuen Autorität für die schulische Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.

Piezunka, A. (2017). *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Reckahn: Rochow-Edition.

Staub-Bernasconi, S. (2018). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Auf dem Weg zu kritischer Professionalität*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Staub-Bernasconi, S. (2007). Soziale Arbeit: Dienstleistung oder Menschenrechtsprofession? Zum Selbstverständnis Sozialer Arbeit in Deutschland mit einem Seitenblick auf die internationale Diskussionslandschaft. In A. Lob-Hüdepohl & W. Lesch (Hrsg.), *Ethik Sozialer Arbeit* (S. 20–53). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

UNRIC (1948). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*.
<https://e4k4c4x9.delivery.rocketcdn.me/de/wp-content/uploads/sites/4/2019/12/UDHR-dt.pdf>

Anmerkungen

¹ „Schulabschluss mit Präsenz“ bezeichnet in der Neuen Autorität die Vermeidung eines vollständigen Kontaktabbruchs während einer Suspendierung. Trotz des Ausschlusses bleibt der Kontakt auf besondere Weise bestehen, etwa durch Telefonate mit Lehrpersonen oder das persönliche Vorbeibringen von Hausaufgaben durch Mitschüler*innen. Ziel ist es, den Rhythmus des Schultages aufrechtzuerhalten (Omer & Haller, 2019, S. 220f).

² Das 2017 entstandene „Reckahner Regelbüchlein für große und kleine Kinder“ (Bergmann, 2020) bietet Kindern und Jugendlichen Orientierung für ein kinder- und menschenrechtskonformes Miteinander.

³ Dieses Konzept wurde am Pädagogischen Institut Berlin (PIB) entwickelt und seit 2016 in Zusammenarbeit mit Schulleitungen und Lehrer*innenkollegien erfolgreich erprobt (Baer & Koch, 2020, S. 234).

Autor

Fabian Puchmayr, BEd M.A.

Sonderpädagoge an der Adalbert Stifter Praxismittelschule der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz; zuvor u.a. Betreuungslehrer für sozial-emotionale Entwicklung, Lehrender an der PH OÖ, agogischer Fachdienst und Regionalleitung in einem Kompetenzzentrum für die Betreuung und Begleitung von Menschen mit kognitiver und Mehrfachbeeinträchtigung; daneben Lehrender an der FH OÖ – Campus Linz.

Kontakt: fabian.puchmayr@ph-linz.at



Marie-Christin Grobner

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Diversität als „pädagogische Schatzkiste“ der Primarstufe

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a513>

Die zunehmende kulturelle, soziale und individuelle Diversität in österreichischen Primarstufenklassen bietet zahlreiche Chancen für ein bereicherndes Lernen. Diese Heterogenität fördert interkulturelle Kompetenzen, Empathie und unterschiedliche Perspektiven. Durch die neuen Lehrpläne und inklusive Ansätze können Lehrerinnen und Lehrer die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler unterstützen. Wichtige Methoden sind unter anderem kooperatives Lernen, Projektarbeit und der Einsatz multikultureller Materialien. Lehrpersonen spielen eine zentrale Rolle, indem sie ein respektvolles, inklusives Umfeld schaffen. Die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten und außerschulischen Institutionen stärkt das Gemeinschaftsgefühl. Trotz Herausforderungen kann Diversität als wertvolle pädagogische Ressource genutzt werden, um eine gerechte Bildung zu fördern.

Diversität, Primarstufe, Pädagogik, Methodik, Didaktik

„Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen.“
Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Artikel 1

Die Vielfalt an kulturellen, sozialen und individuellen Hintergründen, die in den Klassenzimmern der Primarstufe in Österreich zu finden ist, stellt eine wertvolle Ressource dar. Diese Diversität, im Sinne der kulturellen, sozialen und individuellen Diversitätsdimension oftmals als Herausforderung wahrgenommen, kann als pädagogische Schatzkiste fungieren, die vielfältige Lernmöglichkeiten eröffnet. In diesem Beitrag wird untersucht, wie Diversität in der Primarstufe sinnvoll genutzt werden kann, um das Lernen zu bereichern und die soziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu fördern.



Diversität in der Primarstufe

Die Schule ist ein Mikrokosmos der Gesellschaft. In Österreich finden sich in der Primarstufe zunehmend Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen kulturellen, sprachlichen und sozialen Hintergründen (Pevec & Schachner, 2020). Dies ergibt sich nicht nur aus der Globalisierung und Migration, sondern auch aus den verschiedenen Lebensrealitäten innerhalb der österreichischen Gesellschaft. Laut dem Bildungsbericht der österreichischen Bundesregierung ist der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in vielen Klassen gestiegen (Braunsteiner, Fischer, Kernbichler, Prengel & Wohlhart, 2018). Diese Vielfalt bringt eine Reihe von Vorteilen mit sich, darunter die Förderung der interkulturellen und auch sprachlichen Kompetenzen, die Entwicklung von Empathie und die Möglichkeit, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen.

Durch die Verankerung der gegebenen Diversität als übergreifendes Thema in den neuen Lehrplänen der Volksschule (2024), Mittelschulen (2024) und allgemeinbildenden höheren Schulen (Sekundarstufe I, 2024) und das Festlegen von Kompetenzziele ist ein bedeutender Schritt geschehen.

Die Schülerinnen und Schüler sollten nun am Ende der Grundschule folgende Kompetenzen vorweisen können, die vom BMBWF (2024) im Sinne einer reflexiven Geschlechterpädagogik und Gleichstellung wie folgt definiert werden:

- *Begriffe wie „Vorurteile“ und „Rollenklischees“ anhand von Beispielen aus der eigenen Lebens- und Erfahrungswelt erklären (z.B. Fähigkeitszuschreibungen), sich eine eigene Meinung dazu bilden und diese zum Ausdruck bringen;*
- *vorurteilsfrei miteinander kommunizieren und Rollenklischees in Alltagssituationen sowie im Schulkontext und der Berufswelt ansprechen;*
- *wissen, dass in den österreichischen Gesetzen das Prinzip der gleichen Rechte für die Geschlechter verankert ist und dass der Staat diese Rechte schützen muss;*
- *Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Interessen entwickeln, diese zum Ausdruck bringen und sich nicht durch geschlechtsspezifische Vorurteile und Klischees entmutigen lassen.*

Die Rolle der Lehrperson

Lehrpersonen spielen eine entscheidende Rolle bei der Förderung einer positiven Einstellung zur Diversität (Greiner, Sommer, Czempiel & Kracke, 2020). Es ist unerlässlich, dass Lehrerinnen und Lehrer sich der verschiedenen Hintergründe ihrer Schülerinnen und Schüler bewusst sind und entsprechende didaktische Konzepte entwickeln. Fortbildungsangebote und Workshops zur interkulturellen Pädagogik können Lehrkräfte unterstützen, ein respektvolles und inklusives Lernumfeld zu schaffen. Indem sie Vielfalt als bereichernd und nicht als belastend darstellen, können Lehrkräfte dazu beitragen, ein positives Klassenklima zu fördern, in dem sich alle Kinder akzeptiert fühlen.

Differenzierung und Inklusion

Der Ansatz der Inklusion sollte in der Primarstufe prioritär gelten. Alle Kinder, unabhängig von ihren Fähigkeiten oder ihrem Hintergrund, verdienen die gleichen Lernmöglichkeiten im Sinne einer Bildungsgerechtigkeit.

Differenzierung, aber auch gemeinsames Lernen sind hier Schlüsselkonzepte. Durch gezielte Maßnahmen können Lehrkräfte den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden. Dies kann durch die Berücksichtigung verschiedener Lernniveaus, flexible Gruppenarbeiten oder den Einsatz von Materialien in mehreren Sprachen geschehen. Wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler als Teil einer Gemeinschaft erfahren, dass sie in ihren Unterschiedlichkeiten wertvoll sind.

Wir alle sind anders – aber gleichwertig.



Abb. 1: „Schatzkiste Diversität“ (Lily-May, 10 Jahre) | eigene Darstellung

Interkulturelles Lernen, Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten und außerschulischen Lernorten

Projekte, die sich mit verschiedenen Kulturen und Traditionen auseinandersetzen, fördern nicht nur das Verständnis, sondern auch die Wertschätzung der Diversität. Schülerinnen und Schüler können beispielsweise eigene kulturelle Hintergründe präsentieren oder an Partnerprojekten mit Schulen aus verschiedenen Ländern teilnehmen (Pevac & Schachner, 2020). Solche Erfahrungen fördern nicht nur das Wissen über andere Kulturen, sondern auch die Entwicklung sozialer und kommunikativer Kompetenzen.



Die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten und der weiteren Gemeinschaft ist entscheidend für die erfolgreiche Integration von Diversität in der Primarstufe. Gemeinsam organisierte und durchgeführte Feste, bei denen Familien ihre kulturellen Traditionen vorstellen können, schaffen nicht nur Verständnis, sondern stärken auch das Gemeinschaftsgefühl. Zudem können lokale Organisationen und Institutionen einbezogen werden, um gemeinsame Projekte zu realisieren. So wird die Schule zum Zentrum vielfältiger Begegnungen und fördert ein respektvolles Miteinander (Booth & Ainscow, 2019).

Herausforderungen und Lösungsansätze

Trotz der vielen Vorteile, die Diversität mit sich bringt, gibt es auch Herausforderungen. Vorurteile, Stereotypen und Diskriminierung können im Schulalltag auftreten und die Integration erschweren (Sir Peter Ustinov Institut, 2010).

Ein proaktives und präventives Vorgehen ist notwendig, um diesen Herausforderungen zu begegnen. Präventive Maßnahmen in Form von Schulungen, Projekten und Angeboten zur Sensibilisierung können helfen, eine positive Einstellung zur Diversität zu fördern. Zudem sollten Konflikte als Lernmöglichkeiten genutzt werden, um Empathie und Verständnis zu entwickeln.

Mögliche Inhalte der Schatzkiste:

Die Berücksichtigung von Diversität im Unterricht erfordert eine Vielzahl von Methoden und Ansätzen, um den unterschiedlichen Bedürfnissen, Hintergründen und Fähigkeiten der Lernenden gerecht zu werden. Im Folgenden werden einige effektive Unterrichtsmethoden angeführt.

Das thematische Kreisgespräch (Heinzel 2001) und Freispiel (Lorenzen 1998)

Kreisgespräch und Freispiel, zwei elementare pädagogische Formen, können als paradigmatisch für die Pädagogik der Vielfalt interpretiert werden. (Prenzel, 1993)

Im Kreisgespräch sitzen Kinder im Kreis, jedes Kind verfügt über das Gleichheitsrecht der Rede mit eigener Stimme. Im Freispiel befinden sich Kinder einzeln oder in kleinen Gruppen unregelmäßig verteilt in einem offenen Raum, auf verschiedenen Ebenen an Tischen oder auf kleinen Teppichen. Jedes Kind verfügt über die Freiheit, Spiele zu wählen und sie für eigene Aktivitäten zu nutzen – wie etwa auch im Kontext der Freizeitpädagogik.



Abb. 2: Kreisspiel | (Draeger, o.J. n. Boss, 1995, S. 2)

Reziprozitätsregeln – wie im Kreisgespräch selbst sprechen und anderen zuhören, wie beim Freispiel selbst spielen und andere nicht stören – geben der Freiheit Struktur. Im runden und im offenen Raum sprechen, spielen und lernen behinderte, nicht behinderte und hochbegabte Kinder einer extrem heterogenen Lerngruppe miteinander. Kreisgespräch (Heinzel, 2001) und Freispiel (Lorenzen, 1998) sind bewusst und gewollt für solche heterogenen Kindergruppen konzipiert (Prenzel, 2007).

Kooperatives und projektorientiertes Lernen

Ziel sollte es sein, Gruppenarbeit und Teamprojekte zu fördern und Themen für Projekte aus der kindlichen Realität zu wählen, die verschiedene kulturelle, soziale und persönliche Perspektiven integrieren, um Teamarbeit und soziale Kompetenzen zu stärken. Dabei sollten möglichst heterogene Gruppen gebildet werden, um verschiedene Perspektiven einzubringen.

Multikulturalität und Mehrsprachigkeit sichtbar machen und wertschätzen

Im Unterricht Materialien und Inhalte aus verschiedenen Kulturen einzubeziehen, hilft den Kindern ein umfassenderes Verständnis von Diversität zu fördern und Vorurteile abzubauen (z.B. Sprachenportrait).



Abb. 3: Beispiel für ein Sprachenporträt | (Brandt & Böhmer, 2024)

Empathie- und Sensibilisierungstrainings, Einbindung der Erziehungsberechtigten

Aktivitäten durchzuführen, die den Schülerinnen und Schülern helfen, Empathie zu entwickeln und die Perspektiven anderer zu verstehen, z. B. durch Rollenspiele oder Geschichten, eröffnet nicht nur neue Perspektiven, sondern schult auch die Wertschätzung und Achtsamkeit innerhalb der Gemeinschaft.

In diesem Sinne können auch Eltern, Erziehungsberechtigte und die weitere Gemeinschaft in den Bildungsprozess einbezogen werden (etwa durch Feste, projektorientiertes Lernen, Exkursionen etc.), um verschiedene Perspektiven und Ressourcen zu nutzen und die familiäre Unterstützung zu fördern.

Durch die Umsetzung dieser Methoden können Lehrkräfte ein inklusives und vielschichtiges Lernumfeld schaffen, das die Diversität der Schülerinnen und Schüler anerkennt und schätzt.

*„Bei mir in der Klasse sind alle anders. Das ist voll cool!“
(Mia-Valentina, 8 Jahre)*

Fazit

Die Diversität in der Primarstufe in Österreich ist keineswegs nur eine Herausforderung, sondern eine wertvolle Möglichkeit für ein bereicherndes Lernen. Wenn Pädagoginnen, Pä-



dagogen, Erziehungsberechtigte und die weitere Gemeinschaft zusammenarbeiten, können sie eine Kultur des Respekts und der Wertschätzung schaffen, die allen Schülerinnen und Schülern zugutekommt.

Es ist an der Zeit, Diversität als den pädagogischen Schatz zu erkennen, der sie ist, und die damit verbundenen Chancen aktiv zu nutzen. Nur so kann eine inklusive und gerechte Bildung forciert werden, die allen Schülerinnen und Schülern die besten Möglichkeiten für ihre Zukunft bietet.

„Jenseits von richtig und falsch liegt ein Ort. Dort treffen wir uns.“
(Rumi)

Literaturverzeichnis

- Amnesty International. *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. Amnesty International, <https://www.amnesty.de/alle-30-artikel-der-allgemeinen-erklaerung-der-menschenrechte> [10.1.2025]
- Booth, T., & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion. Leitfaden für Schulentwicklung* (Herausgegeben und adaptiert für deutschsprachige Bildungssysteme von Achermann, Bruno; Amirpur, Donja; Braunsteiner, Maria-Luise; Demo, Heidrun; Plate, Elisabeth, & Platte Andrea. 2. korr. u. aktual. Auflage). Weinheim: Beltz
- Brandt, H., Böhmer, J. (2024). *Sprachliche Diversität im Unterricht: Potenziale nutzen, Herausforderungen meistern. Wege zu einer sprach(en)sensiblen Gestaltung des Fachunterrichts*, <https://www.thieme-connect.com/products/ejournals/html/10.1055/a-2305-2679> [10.1.2025]
- Braunsteiner, M.-L., Fischer, C., Kernbichler, G., Prengel, A., & Wohlhart, D. (2019). *Erfolgreich lernen und unterrichten in Klassen mit hoher Heterogenität*. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 19–62). Graz: Leykam.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (o.J.). „*Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ in den neuen Lehrplänen*. BMBWF, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/gd/gss/nlp.html> [10.1.2025]
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (o.J.). *Österreichische Lehrpläne, tagesaktuelle Fassung*, BMBWF, <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=> [24.1.2025]
- Böhmer, J., & Brandt, H. (2024). *Sprachliche Diversität im Unterricht: Potenziale nutzen, Herausforderungen meistern*. Draeger, H. (o.J.). *Regeln für das thematische Kreisgespräch*, <http://jenaplan-heute.de/wp-content/uploads/2014/05/mat4-Regeln-f%C3%BCr-Kreisgespr%C3%A4che.pdf> [24.1.2025]
- Greiner, F., Sommer, S., Czempiel, St. & Kracke, B. (2020). *Welches Wissen Brauchen Lehrkräfte für Inklusiven Unterricht?* *Journal für Psychologie* 27(2):117–42. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-117>.



Pevec, S., & Schachner, M. (2020). *Kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer: forschungsgel leitete Hinweise für die Praxis*. https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIFBlog/PevecSchachner_2020_Kulturelle_Vielfalt_im_Klassenzimmer.pdf [24.1.2025]

Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Springer.

Prenzel, A. (2007). Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. In G. Krell, B. Riedmüller, B. Sieben, & D. Vinz (Hrsg.), *Diversity Studies – Grundlagen und disziplinäre Ansätze* (S. 49–67). Campus-Verlag.

Thieme, C. (2023). Wege zu einer sprach(en)sensiblen Gestaltung des Fachunterrichts: Linguistic Diversity in the Classroom: Using Potentials, Mastering Challenges. Thieme, <https://www.thieme-connect.com/products/ejournals/html/10.1055/a-2305-2679> [10.1.2025]

Schulnetz21. *Unterrichtsmaterial für die Primarstufe*. Schulnetz21, https://www.schulnetz21.ch/sites/default/files/docs/de/themen/sammlung_unterrichtsmaterialien_diversitaet.pdf [10.1.2025]

Sir Peter Ustinov Institut (Hg.), 2010. *Kompetenz in Umgang mit Vorurteilen. Vorurteilsbewusstes Unterrichten an Grundschulen*, https://www.politiklernen.at/dl/NKKOJMJKomLmKJqx4KJK/Handbuch_Vorurteile_OnlineV-1_0-1_pdf [24.1.2025]

Autorin

Marie-Christin Grobner, MEd. BEd.

Seit 2021 Hochschullehrgangsleitung für Freizeitpädagogik und Lehrende an der PH NÖ, 2022-2024 stellvertretende Leitung der Praxisvolksschule der PH NÖ, davor seit 2012 als Volksschullehrerin tätig, seit 2022 Doktorandin der Pädagogik.

Kontakt: ma.grobner@ph-noe.ac.at

Isabella Lussi

Pädagogische Hochschule Luzern, Arbeitsgruppe Bildungsmanagement

Rolf Strietholt

Arbeitsgruppe Bildungsmanagement, Technische Universität Dortmund

Stephan Gerhard Huber

Johannes Kepler Universität Linz, Arbeitsgruppe Bildungsmanagement

Inklusion in der Schule: Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen, Schulleitungen und Fachpersonen der integrativen Förderung

Erste deskriptive Befunde einer Studie in der Deutschschweiz

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a537>

Die Gestaltung inklusiver Schulen wird aktuell verstärkt diskutiert. National wie auch international wird darauf verwiesen, dass inklusives Handeln insbesondere von motivationalen Haltungen und Einstellungen von pädagogischen Führungskräften und (multiprofessionellen) Pädagog*innenteams zu inklusiven Zielsetzungen abhängt. Daran anknüpfend wurden im Rahmen einer vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Studie Schulleitungen, Lehrpersonen und Fachpersonen der integrativen Förderung u. a. zu inklusionsbezogenen Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass Fachpersonen der integrativen Förderung Inklusion gegenüber am positivsten eingestellt sind und sich die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts mehr zutrauen. Zudem sind Schulleitende Inklusion gegenüber positiver eingestellt als Lehrpersonen. Damit werden bisherige Studien in der Schweiz bestätigt.

Integrative Schule, inklusive Einstellungen, inklusive Selbstwirksamkeitserwartungen, Inklusion, Studie

1 Ausgangslage der integrativen Schule¹ in der Schweiz

Mit der Ratifizierung der UN-BRK verpflichtete sich die Schweiz, die die Behindertenrechtskonvention im April 2014 unterzeichnet hat, ein auf allen Ebenen integratives Bildungssystem zu etablieren, Menschen mit Behinderungen nicht vom Bildungssystem auszuschließen, sondern ihnen „gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu

einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen“ zu gewähren (Abs. 2 lit. b), und „innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung“ sicherzustellen, um „ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern“ (Abs. 2 lit. d).

Die Ratifizierung der UN-BRK stellt die schulischen Akteure vor die grundlegende Entwicklungsaufgabe, Schulen zu integrativen, niemanden ausschließenden Schulen weiterzuentwickeln. Doch der seit 2021 deutlich intensiver geführte öffentliche Diskurs zum Thema der integrativen Schule zeigt aktuell auch Diskussionslinien, die wieder in Richtung Separierung gehen. So sind in vielen Kantonen Vorstöße zu verzeichnen, in denen der Wunsch nach vermehrt separativen Maßnahmen deutlich wird. Die Kantone reagieren unterschiedlich auf diese Forderungen.

Die Umsetzung von Inklusion respektive Integration in der Schule wird seit längerem über die Sonderpädagogik hinaus diskutiert (z.B. Bless, 2007; Ellger-Rüttgardt, 2008; Merl & Winter, 2014; Reich, 2012). Im Zentrum des Fachdiskurses standen vorerst neben der Gestaltung der professionellen Kooperation zwischen Sonder- und Regellehrpersonen (Lütje-Klose & Willenbring, 1999) didaktische Konzepte integrativen Unterrichts (z.B. Feuser, 1995). Vor dem Hintergrund einer zunehmenden sozialwissenschaftlichen Fundierung der Sonder- bzw. Integrationspädagogik (Eberwein, 1998) und des internationalen, englischsprachigen Diskurses zu Inclusive Education (z.B. Ainscow, 2008; Slee & Allan, 2001) wurde der Diskurs zur Umsetzung der integrativen Schule zunehmend ausdifferenziert und weiterentwickelt. Der Begriff Inklusion löste international zumindest im Forschungsdiskurs den bis in die 1990er Jahre im deutschsprachigen Kontext verwendeten Begriff der Integration (Hinz, 2013) ab.

Im Kontext inklusiver Schulentwicklung verweisen sowohl der Integrations- als auch der Inklusionsbegriff beide auf die Bedeutung gesellschaftlicher Teilhabe, Bildungsgerechtigkeit, Antidiskriminierung und Anerkennung (Frohn et al., 2023). International hat sich zur Analyse inklusiver Schulentwicklungsprozesse vor allem der Index for Inclusion von Booth und Ainscow (2002) etabliert, der von Boban und Hinz (2003) auf Deutsch übersetzt wurde. Der Index verweist auf einen weiten Inklusionsbegriff, der auf die Aufhebung aller Barrieren abzielt, die Lernen und gemeinsame Teilhabe behindern (Werning, 2014). Verschiedene Studien weisen dabei darauf hin, dass die Gestaltung inklusiver Schulen insbesondere über motivationale Haltungen und Einstellungen von pädagogischen Führungskräften und (multiprofessionellen) Pädagog*innenteams beeinflusst werden kann (Ainscow et al., 2013; Kullmann et al., 2014).

2 Aktueller Diskurs zu Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen als zentrale Aspekte inklusiver Schulentwicklung

Die Bedeutung positiver Einstellungen von Lehrpersonen gegenüber Inklusion und inklusionsspezifischer Selbstwirksamkeitserwartungen ist für die Umsetzung von inklusivem Unterricht empirisch gut gestützt (Görel & Hellmich, 2018; Greiner et al. 2020, S. 273; Hecht, 2018; Werning, 2014). Positive inklusionsbezogene Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen

von Lehrpersonen gelten als zentrale Voraussetzung für die Gestaltung inklusiver Schulen (Bosse et al., 2017; Greiner et al., 2020; Hösel et al., 2020; McElvany et al., 2018).

Inklusionsbezogene Einstellungen werden als persönliche Merkmale von Lehrpersonen angesehen, die bedeutsam sind dafür, wie die Umsetzung des inklusiven Unterrichts erfolgt (Hecht & Weber, 2020). Diese Annahme beruht auf der Prämisse, dass Lehrpersonen mit einer positiveren Einstellung gegenüber einer Aufgabe (z.B. Umsetzung inklusiven Unterrichts) eher gewillt sind, diese Aufgabe auch umzusetzen und bei der Bewältigung von Aufgaben mehr Ausdauer an den Tag legen (Greiner et al., 2020; Urton et al., 2014). Einstellungen von Lehrpersonen werden neben motivationalen Aspekten, dem Professionswissen und Selbstregulationsfähigkeiten als wichtige Aspekte ihrer professionellen Kompetenz im Umgang mit heterogenen Lerngruppen angesehen (Baumert et al., 2006; Hellmich & Görel, 2014; Hösel et al., 2020; McElvany et al., 2018), welche sich auch auf das Lernverhalten und auf die Leistungen von Schüler*innen auswirken (McElvany et al., 2018). Im Kontext inklusiver Schulentwicklung werden Einstellungen als Vorstellungen und Annahmen über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse verstanden, die eine bewertende Komponente beinhalten und sowohl affektive, kognitive als auch verhaltensbezogene Dimension umfassen (Hecht & Weber, 2020). Inklusiver Schulentwicklungsprozesse hängen also auch davon ab, wie Inklusion kognitiv bewertet wird, welche Sinnhaftigkeit ihr zugesprochen wird und welche emotionalen Erfahrungen mit dem Thema verbunden sind (Hösel et al., 2020).

Selbstwirksamkeitserwartungen werden als subjektive Gewissheit konzipiert, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Diese Gewissheit stellt eine bedeutsame personale Ressource dar (Greiner et al., 2020). Auf Inklusion bezogen, handelt es sich um Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen, die auf die Umsetzung inklusiven Unterrichts bezogen sind (Bosse et al., 2017). Eine Studie von Peperkorn et al. (2021) zeigt auf, dass positiv ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartungen eine wichtige Pufferfunktion übernehmen zwischen inklusionsbezogenen Anforderungen und dem Belastungserleben von Lehrpersonen.

Inklusionsbezogene Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen werden in Studien unterschiedlich erhoben, was eine Bestandsaufnahme des Forschungsstands zum Thema erschwert (Hecht & Weber, 2020). Ein Review von de Boer et al. (2011) sowie Studien in Deutschland (McElvany et al., 2018) kommen zum Schluss, dass Primarlehrpersonen mehrheitlich neutrale bis negative Einstellungen gegenüber Inklusion haben. Bosse et al. (2017) berichten von neutralen bis positiven Ausprägungen von Einstellungen bei Primarlehrpersonen. Kantonsspezifische schulische Evaluationen zum Thema in der Schweiz zeigen auf, dass vor allem schulischen Heilpädagog*innen und Therapeut*innen sowie Schulleitungen mehrheitlich eher positive Einstellungen gegenüber der integrativen Schule haben und sich der Aufgabe auch gewachsen fühlen. Schweizer Lehrpersonen nehmen jedoch eher eine neutrale Haltung ein und geben häufiger an, aufgrund der integrativen Aufgabe überfordert zu sein (Mettauer Szaday et al., 2021; Schulinspektorat Graubünden, 2022). Aus der Evaluation der integrativen Förderung und integrativen Sonderschulung im Kanton Luzern (Moser Opitz et al., 2019) geht hervor, dass die Akzeptanz der integrativen Schule abnimmt, je stärker die

befragten Personen an der konkreten Umsetzung beteiligt sind. Die Einschätzungen der Klassen- und Fachlehrpersonen fallen in dieser Evaluation deutlich kritischer aus als jene der Schulleitungen und Förderlehrpersonen.

3 Design der Studie

Im Rahmen der Studie wurden im Zeitraum zwischen September 2022 und Dezember 2023 in 12 Deutschschweizer Kantonen 207 Schulleitungen, 953 Lehrpersonen und 292 Fachpersonen der integrativen Förderung zu verschiedenen Aspekten der integrativen Schule per Online-Befragung befragt. Dabei wurden unter anderem auch inklusionsbezogene Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen erfasst.²

Zu Erfassung inklusionsbezogener Einstellungen wurde die KIESEL-Skala eingesetzt (Bosse et al., 2014), die aus drei Subskalen mit jeweils vier Fragen besteht zu

- Einstellungen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts (Beispielitem: Unterricht kann grundsätzlich so gestaltet werden, dass er allen Kindern gerecht wird.)
- Einstellungen zu Effekten von inklusivem Unterricht (Beispielitem: Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen haben höhere Lernzuwächse, wenn sie in Regelklassen unterrichtet werden.)
- Einstellungen zum Einfluss von Inklusion auf Unterricht (Beispielitem: Im integrativen Unterricht wird die Aufmerksamkeit der Lehrperson nicht ausschliesslich auf die Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen gezogen.)

Zur Erfassung inklusionsbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen wurde die dafür entwickelte KIESEL-Skala (Bosse et al., 2014) verwendet. Sie besteht ebenfalls aus drei Subskalen, mit jeweils vier Fragen, mittels derer erhoben wird, inwiefern sich Lehrpersonen die Umsetzung inklusiven Unterrichts zutrauen. Für Schulleitungen wurde diese Skala so nicht erhoben, weswegen keine direkten Gruppenvergleiche möglich sind. Erhoben wurden die

- Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich der Gestaltung inklusiven Unterrichts (Beispielitem Lehrpersonen: Ich weiss, dass ich ein Unterrichtsthema so vielfältig aufbereiten kann, dass auch Kinder mit besonderen Bedürfnissen aktiv am Unterricht teilnehmen können.)
- Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich des Umgangs mit Störungen (Beispielitem: Ich bin in der Lage, störendes Verhalten im Klassenraum vorzubeugen, bevor es auftritt.)
- Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich der Zusammenarbeit mit Eltern (Beispielitem: Ich bin mir sicher, dass ich den Eltern genaue Rückmeldungen zu ihren Kindern geben kann.)

Nachfolgend werden erste deskriptive Ergebnisse zu inklusionsbezogenen Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen, Schulleitungen und Fachpersonen der integrativen Förderung beschrieben und einander gegenübergestellt.

4 Erste deskriptive Befunde

4.1 Inklusionsbezogene Einstellungen

Tabelle 1 bietet eine Übersicht über die Skalenmittelwerte für die drei Skalen zu inklusionsbezogenen Einstellungen.

Ausgehend von einer vierstufigen Antwortmöglichkeit (von „lehne voll ab“ als tiefstmöglicher Wert 1 bis zu „stimme voll zu“ als höchstmöglicher Wert 4) zeigt sich zunächst, dass alle drei Dimensionen der inklusionsbezogenen Einstellungen über alle schulischen Akteure hinweg eher positiv ausgeprägt sind. Am positivsten bewertet werden die Effekte inklusiven Unterrichts.

Die Tabelle macht zudem deutlich, dass es Unterschiede je nach Funktion in der Schule gibt. In Bezug auf inklusionsbezogene Einstellungen zeigen Fachpersonen der integrativen Förderung die positivsten Einstellungen zur Inklusion, gefolgt von Schulleitungen. Lehrpersonen zeigen sich am kritischsten. Die Unterschiede zwischen den drei Gruppen zeigen sich bei allen drei Einstellungsskalen und sind nahezu durchgängig signifikant. Die einzige Ausnahme betrifft die Einstellungen bezüglich des Einflusses von Integration auf den Unterricht. Hier unterscheiden sich die Einstellungen von Schulleitungen und Fachpersonen der integrativen Förderung nicht statistisch signifikant. Die größten Unterschiede zeigen sich bezüglich der Einstellungen gegenüber der Gestaltung inklusiven Unterrichts. Fachpersonen der integrativen Förderung haben diesbezüglich signifikant positivere Einstellungen als Lehrpersonen.

	Gesamt- mittelwert (Standard- abweichung)	Gruppenmittelwerte (Standardabweichung)			Mittelwertvergleiche		
		SL	LP	IF	SL-LP	SL - IF	IF - LP
Inklusionsbezogene Einstellung							
Gestaltung inklusive Unterricht	2.68 (0.96)	2.89 (0.70)	2.51 (0.69)	3.07 (0.65)	-.38*	-.18*	-.56*
Effekte inklusiven Unterrichts	2.98 (0.67)	3.13 (0.57)	2.86 (0.59)	3.27 (0.59)	-.27*	-.14*	-.41*
Einfluss von Inklusion auf Unterricht	2.52 (.72)	2.72 (0.64)	2.39 (0.62)	2.81 (0.64)	-.35*	-.08 ^{ns}	-.42*

Hinweis: N_{SL}=201-207, N_{LP}=873-953, N_{IF}=274-292; Antwortskala: (1) lehne voll ab, (2) lehne eher ab, (3) stimme eher zu, (4) stimme voll zu; *=Mittelwerte unterschieden sich signifikant auf 0.01-Niveau, ns=Mittelwert unterscheiden sich nicht signifikant von 0.

Tabelle 1: Inklusionsbezogene Einstellungen von Lehrpersonen (LP), Schulleitungen (SL) und Fachpersonen der integrativen Förderung (IF) im Vergleich.

4.2 Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen

In Tabelle 2 sind die inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrpersonen und Fachpersonen dargestellt (für Schulleitungen wurden diese nicht identisch erhoben).

Ausgehend von einer fünfstufigen Antwortskala (von „trifft nicht zu“ als tiefstmöglicher Wert 1 bis zu „trifft zu“ als höchstmöglicher Wert 5) zeigt sich, dass auch die Einschätzungen zur inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeit insgesamt eher im positiven Bereich liegen. Am wirksamsten erleben sich die Lehrpersonen in der Zusammenarbeit mit den Eltern. Am kritischsten schätzen die Lehrpersonen ihre Wirksamkeit im Umgang mit Störungen im Unterricht ein.

Wie bei den inklusionsbezogenen Einstellungen sind auch bei den inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen die Einschätzungen der Fachpersonen der integrativen Förderung positiver als jene der Lehrpersonen. Vor allem in Bezug auf die Gestaltung des inklusiven Unterrichts gibt es signifikante Unterschiede im Wirksamkeitserleben.

Interessanterweise sind die Einschätzungen bezüglich des Wirksamkeitserlebens im Umgang mit Störungen im Unterricht bei beiden Personengruppen vergleichbar. Die Unterschiede im Selbstwirksamkeitserleben bezüglich des Umgangs mit Störungen scheinen also nicht von der Funktion, sondern von anderen Faktoren abzuhängen.

	Gesamtmittelwert (Standard- abweichung)	Mittelwerte (Standardabweichung)		Mittelwert- vergleiche
		LP	IF	IF - LP
Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen				
Gestaltung inklusiver Unterricht	3.78 (0.81)	3.68 (0.81)	4.12 (0.75)	-.44*
Umgang mit Störungen	3.65 (0.73)	3.66 (0.73)	3.64 (0.72)	.02 ^{ns}
Zusammenarbeit mit Eltern	4.24 (0.53)	4.21 (0.53)	4.34 (0.53)	-.13*

Hinweis: N_{LP}=873-953, N_{IF}=274-292; Antwortskala: (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) teils teils, (4) trifft eher zu, (5) trifft zu; *=Mittelwerte unterschieden sich signifikant auf 0.01-Niveau, ns=Mittelwert unterscheiden sich nicht signifikant von 0.

Tabelle 2: Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen (LP) und Fachpersonen der integrativen Förderung (IF) im Vergleich.

5 Diskussion der Ergebnisse und Implikationen für die Praxis

Wie bereits aus bisherigen Studien bekannt ist, zeigt auch die vorliegende Studie auf, dass sich sowohl inklusionsbezogene Einstellungen als auch Selbstwirksamkeitserwartungen der schulischen Akteur*innen je nach Funktion in der Schule unterscheiden. Auch die vorliegende Studie kommt zum Ergebnis, dass die Fachpersonen der integrativen Förderung Inklusion gegenüber am positivsten eingestellt sind und sich die Umsetzung eines inklusiven bzw. integrativen Unterrichts mehr zutrauen. Zudem sind Schulleitende Inklusion gegenüber positiver eingestellt als Lehrpersonen. Damit werden bisherige Studien in der Schweiz bestärkt, die darauf verweisen, dass die Akzeptanz der integrativen Schule abnimmt, je näher die befragten Personen an der konkreten Umsetzung beteiligt sind (Moser Opitz et al., 2019).

Eine Ausnahme in dieser unterschiedlichen und graduellen Einschätzung der schulischen Akteur*innen je nach Funktion besteht darin, dass sich das Selbstwirksamkeitserleben von Lehrpersonen und Fachpersonen der integrativen Förderung im Umgang mit Störungen im Unterricht nicht statistisch signifikant voneinander unterscheidet – ein interessanter Befund. Beide Akteursgruppen geben an, nur teilweise in der Lage zu sein, Störungen im Vorfeld zu vermeiden oder – wenn auftretend – damit umzugehen. Dieses Ergebnis bestätigt Ergebnisse einer Evaluationsstudie zur schulischen Integration im Kanton Uri (Buholzer, Künzle, Brun Hauri & Eigenmann, 2020, S. 33). Die Studie weist darauf hin, dass sich kaum jemand – auch nicht ausgebildete schulische Heilpädagog*innen – kompetent fühlt bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Sonderschulstatus im Bereich Verhalten und sozio-emotionale Entwicklung. Die Ergebnisse sind relevant, weil störendes Schüler*innenverhalten als eines der Hauptrisikofaktoren für das Belastungserleben von Lehrpersonen angesehen wird (u.a. Schneider et al., 2022; Wettstein et al., 2023; Wettstein, 2023). Die Studien zeigen zudem auf, dass das Belastungserleben nicht durch die im Unterricht tatsächlich auftretenden Störungen erklärt wird, sondern durch die Wahrnehmung und Bewertung dieser Störungen.

Als wichtige Ressource im Umgang mit Störungen im Unterricht werden neben einer grundsätzlich positiven Lebenseinstellung und aktiven Coping-Strategien eine gute Klassenführung mit tragfähigen Lehrperson-Schüler*innen-Beziehungen und gegenseitige Unterstützung im Schulteam angesehen (Wettstein, 2023). Schulentwicklungsprozesse in den Bereichen Klassenführung, Beziehungsgestaltung sowie der multiprofessionellen Kooperation werden deshalb als am effektivsten angesehen (Wettstein, 2023). Bless (2017) kommt zu dem Schluss, dass der primäre Erfolgsfaktor für die Integration von Schüler*innen mit herausforderndem Verhalten die diesbezügliche Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrperson ist. Diese wird maßgeblich beeinflusst durch das Wissen, die darauf aufbauenden Handlungsmöglichkeiten und die Kompetenzen zur reflexiven Auseinandersetzung mit berufsbezogenen Erfahrungen.

Im Hinblick auf die Gestaltung inklusiver Schulen wird zudem den Schulleitungen eine Schlüsselposition zugeschrieben (u.a. Amrhein, 2014; Anderegg, 2019; Wirtz, 2020). Schulleitungen haben insbesondere die Aufgabe, langfristige Strukturen für inklusive Kulturen zu schaffen, inklusive Haltungen zu entwickeln und diese im Schulprogramm oder Leitbild zu verankern (Merz-Atalik, 2014). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie weisen darauf hin, dass die

Schulleitungen darin gefordert sind, nicht nur die Lehrpersonen, sondern auch die Fachpersonen der integrativen Förderung bei der Umsetzung des integrativen Unterrichts zu unterstützen, damit diese sich als selbstwirksam erleben. Der Förderung der multiprofessionellen Kooperation kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Multiprofessionelle Kooperation zwischen Lehrpersonen und sonderpädagogisch ausgebildeten Fachkräften sowie weiterem Fachpersonal (u.a. Therapeut*innen) gilt als zentrale Gelingensbedingung für die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts (u.a. Frohn et al., 2023; Hösel et al., 2020).

Darüber hinaus kann aus den vorliegenden Ergebnissen abgeleitet werden, dass auch die Schulleitungen bei der Entwicklung und Umsetzung der integrativen Schule gestärkt werden müssen. Auch wenn sie durchweg positivere inklusionsbezogene Einstellungen haben als Lehrpersonen und Fachpersonen der integrativen Förderung, zeigt sich eine gewisse Skepsis bezüglich der Gestaltbarkeit eines inklusiven Unterrichts. Inwiefern sich die Schulleitungen bei der Umsetzung der integrativen Schule als selbstwirksam erleben, müssen weitere Studien zeigen. Der Förderung der dafür erforderlichen Kompetenzen sollte im Rahmen der Schulleitungsausbildungen aber auf jeden Fall eine zentrale Bedeutung beigemessen werden.

Literaturverzeichnis

- Ainscow, M. (2008). Teaching for Diversity: The Next Big Challenge. In *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (S. 240–258). SAGE Publications, Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781412976572.n12>
- Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). *From Exclusion to Inclusion. A Review of International Literature on Ways of Responding to Students with Special Educational Needs in Schools*. CfBT Education Trust.
- Amrhein, B. (2014). Inklusive Bildungslandschaften: Neue Anforderungen an die Professionalisierung von Schulleitungen. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2014*. Carl Link Verlag.
- Anderegg, N. (2019). Auf die Schulleitung kommt es an!: Schweizer Perspektive auf den Zusammenhang zwischen Schulführung und Inklusion. In J. Donlic, E. Jaksche-Hoffman, & H. K. Peterlini (Hrsg.), *Ist inklusive Schule möglich?* (S. 111–132). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839443125-007>
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (Hrsg.). (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7>
- Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration: Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt* (3., unveränd. Aufl.). Haupt Verlag.
- Bless, G. (2017). Integrationsforschung: Entwurf einer Wissenskarte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68, 216-227.

Boban, I., & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Martin-Luther-Universität.

De Boer, A., Phil, S. J., & Minneart, A. (2011). Regular Primary Schoolteachers' Attitudes towards Inclusive Education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Bosse, S., Jäntschi, C., Henke, T., Lambrecht, J., & Spörer, N. (2017). Das Zusammenspiel der Offenheit für Innovationen, der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(2), 131–146. <https://doi.org/10.1007/s35834-017-0185-4>

Bosse, S., Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 279–299.

Buholzer, A., Künzle, R., Bruni Hauri, P. & Eigenmann S. (2020). *Kantonaler Evaluationsbericht. Evaluation der Integrativen Förderung und der Integrativen Sonderschulung im Kanton Uri*. Pädagogische Hochschule Luzern. Zugriff unter: <https://edudoc.ch/record/215854?ln=de>

Eberwein, H. (1998). Sonder- und Rehabilitationspädagogik—Eine Pädagogik für „Behinderte“ oder gegen Behinderungen? Sind Sonderschulen verfassungswidrig? In H. Eberwein & A. Sasse (Hrsg.), *Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff* (S. 66–95). Luchterhand.

Ellger-Rüttgardt, S. L. (2008). *Geschichte der Sonderpädagogik: Eine Einführung*; mit 12 Tabellen. Reinhardt.

Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche: Zwischen Integration und Aussonderung* (2., unveränd. Aufl.). Wiss. Buchgesellschaft.

Frohn, J., Bengel, A., Piezunka, A., Simon, T., & Dietze, T. (Hrsg.). (2023). *Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5983>

Görel, G., & Hellmich, F. (2018, 15. Februar). *Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften als Prädiktoren für ihre Sichtweisen auf die Qualität von inklusivem Unterricht in der Grundschule* [Konferenzbeitrag]. GEBF: Professionelles Handeln als Herausforderung für die Bildungsforschung, Basel.

Greiner, F., Sommer, S., Czempel, S., & Kracke, B. (2020). Welches Wissen brauchen Lehrkräfte für inklusiven Unterricht?: Perspektiven aus der Berufspraxis. *Journal für Psychologie*, 27(2), 117–142. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-117>

Greiner, F., Taskinen, P., & Kracke, B. (2020). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts: Zusammenhänge mit Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion. *Unterrichtswissenschaft*, 48(2), 273–295. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00069-5>

Hecht, P. (2018). Bereitschaften und Absichten von Lehrpersonen zur Umsetzung inklusiver Bildung – Ein Erklärungsmodell. In F. Hellmich, G. Görel, & M. F. Löper (Hrsg.), *Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung: Vom Anspruch zur erfolgreichen Umsetzung* (1. Auflage, S. 109–122). Verlag W. Kohlhammer.

Hecht, P., & Weber, C. (2020). Inklusionsrelevante Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen von Studierenden und Lehrkräften im Berufseinstieg – Entwicklung und Zusammenhänge im Längsschnitt. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(1), 23–41. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00263-6>

Hellmich, F., & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), 227–240. <https://doi.org/10.1007/s35834-014-0102-z>

Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26>

Hösel, F., Bößneck, A., & Preissler, A. (2020). Schulentwicklung im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen und individuellen Anforderungen: Gestaltungs- und Handlungsansätze für ein organisationales Gestaltungsmodell „Inklusive Schule“. *Journal für Psychologie*, 27(2), 212–236. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-212>

Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, A., & Schitow, K. (2014). Inklusiver Unterricht—(Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. *Schulpädagogik heute*, 5(10).

Lütje-Klose, B., & Willenbring, M. (1999). „Kooperation fällt nicht vom Himmel“—Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38(1), 2–31.

McElvany, N., Schwabe, F., & Hartwig, S. J. (2018). Inklusive Lehr-Lern-Settings. Einstellungen und Motivation von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(6), 831–851. <https://doi.org/10.25656/01:22176>

Merl, T., & Winter, J. (2014). Qualitative Befunde zu Inklusion in der Schule. In E. Franz, S. Trumpa, & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 47–60). Schneider-Verlag.

Merz-Atalik, K. (2014). *Handlungsspielräume von Schulleitungen und Schulämtern im Hinblick auf die Professionalisierung der schulischen Praxis im Vergleich zwischen Südtirol (Italien) und Baden-Württemberg (Deutschland)* [Konferenzbeitrag]. DGfE – Sektionstagung Sonderpädagogik, Berlin.

Mettauer Szaday, B., Lienhard, P., Felix, I., & Wey-Fuchs, M. (2021). *Evaluation der integrativen Sonderschulung im Kanton Zug. Bericht über die Ergebnisse*. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik und Amt für gemeindliche Schulen, Zug. <https://edudoc.ch/record/217012/files/Bericht%20%C3%BCber%20die%20Ergebnisse.pdf?ln=en>

Moser Opitz, E., Pool Maag, S., Stöckli, M., & Wehren-Müller, M. (2019). *Schlussbericht zur Evaluation der integrativen Förderung und integrativen Sonderschulung im Kanton Luzern* (EVAIFIS).

Peperkorn, M., Müller, K., & Paulus, P. (2021). Inklusionsbezogene Anforderungen in Zusammenhang mit personalen und beruflichen Ressourcen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(6), 1335–1354. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01053-0>

Reich, K. (Hrsg.). (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit: Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Beltz.



Schneider, S., Wettstein, A., Tschacher, W., Torchetti, L., Jenni, G., Kühne, F., grosse Holtforth, M., & La Marca, R. (2022). Longitudinal Associations Between Core Self-Evaluation, Vital Exhaustion and Hair Cortisol in Teachers and the Mediating Effects of Resignation Tendency. *Frontiers in Psychology*, 13, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.907056>

Schulinspektorat Graubünden. (2022). *Evaluation Integrative Sonderschulung 2021/22*. Amt für Volksschule und Sport Graubünden. https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Dokumentenliste%20Inspektorate/27_Schlussbericht_ISS_2022_de.pdf

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28–53). Beltz.

Slee, R., & Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 173–192. <https://doi.org/10.1080/09620210100200073>

Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 3–16. <https://doi.org/10.25656/01:9242>

Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7>

Wettstein, A. (2023). Kurzfristige Massnahmen verschärfen den Stress der Lehrpersonen. *Berner Schule*, 9, 6-7. https://www.phbern.ch/sites/default/files/2023-09/20230905_Berner_Schule_04_2023_Alex%20Wettstein.pdf

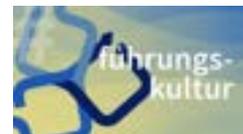
Wettstein, A., Jenni, G., Schneider, I., Kühne, F., Grosse Holtforth, M., & La Marca, R. (2023). Predictors of psychological strain and allostatic load in teachers: Examining the long-term effects of biopsychosocial risk and protective factors using a LASSO regression approach [Special issue]. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20, Artikel 5760. <https://doi.org/10.3390/ijerph20105760>

Wirtz, K. (2020). *Qualitätsbausteine schulischer Inklusion. Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung an inklusiven Schulen aus der Sicht unterschiedlicher Beteiligter*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5848>

Anmerkungen

¹ Die durch die Schweiz ratifizierte deutsche Übersetzung der UN-BRK weicht im Wortlaut vom Original ab: Gemäss Artikel 24 gewährleistet die Schweiz nicht ein inklusives, sondern ein „integratives Bildungssystem auf allen Ebenen. Deswegen wird in der Schweiz mehrheitlich der Begriff der Integration verwendet.

² Die Studie erhebt keinen Anspruch auf Repräsentativität. Die Teilnahme an der Studie ist je nach Kanton sehr unterschiedlich. Die unterschiedlichen Funktionen und Schulstufen sind in der Stichprobe jedoch angemessen vertreten verglichen mit den Zahlen des aktuellen Bildungsberichts für die Schweiz (SKBF, 2023).



Autor*innen

Isabella Lussi, Dr.

Isabella Lussi ist Verantwortliche für Evaluationsstudien, Projektleiterin und Studiengangleiterin des DAS Schulleitung an der Pädagogischen Hochschule Luzern und wissenschaftliche Mitarbeiterin der Arbeitsgruppe Bildungsmanagement von Univ.-Prof. Dr. Stephan Huber.
Kontakt: isabella.lussi@bildungsmanagement.net

Rolf Strietholt, PD Dr.

Rolf Strietholt ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund und assoziierter Mitarbeiter der Arbeitsgruppe Bildungsmanagement von Univ.-Prof. Dr. Stephan Huber.
Kontakt: rolf.strietholt@bildungsmanagement.net

Stephan Gerhard Huber, Univ.-Prof. Dr.

Inhaber des Exzellenz-Lehrstuhls Leadership, Quality Management and Innovation, Abteilung für Bildungsforschung, Linz School of Education, JKU Linz und Dozent an den PHs OÖ, NÖ, LU, SZ, ZH, WG, Adjunct Professor am Institute for Education Research der Griffith University in Brisbane sowie Senior Research Fellow an der Education University of Hong Kong. Er leitet das Schul-Barometer für Deutschland, Österreich und die Schweiz (www.Schul-Barometer.net), die World School Leadership Study (WELS.EduLead.net), den Young Adult Survey Switzerland (www.chx.ch/YASS) und das World Education Leadership Symposium (WELS.EduLead.net). Weitere Infos unter www.Bildungsmanagement.net
Kontakt: stephan.huber@bildungsmanagement.net

Corinna Fehle

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Regionalsprache im Unterricht Sprachliche Vielfalt fördern

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a508>

Die Förderung regionaler Sprachvarietäten im schulischen Unterricht ist ein wichtiger Schritt zur Anerkennung sprachlicher und kultureller Vielfalt. Regionale Sprachen und Dialekte spielen eine zentrale Rolle in der Identitätsbildung, stärken das Zugehörigkeitsgefühl und tragen zur Bewahrung kulturellen Erbes bei. Gleichzeitig stehen sie jedoch oft im Spannungsfeld mit der Standardvarietät, die im Bildungssystem bevorzugt wird. Dieser Beitrag untersucht die Bedeutung von Regionalsprache für Unterricht und zeigt Chancen auf, wie sprachliche Vielfalt als Ressource genutzt werden kann. Anhand praktischer Beispiele für die Umsetzung im Unterricht wird dargelegt, wie Lehrkräfte regionale Sprachformen wertschätzen und gezielt in den Unterricht einbinden können, um sprachliche Kompetenzen, interkulturelles Verständnis und soziale Inklusion zu fördern. Zudem werden die Hürden und Herausforderungen im Zusammenhang mit der Einbindung von Regionalsprache in den Unterricht dargestellt, die sich im Spannungsfeld zwischen vorhandener Ressource, institutionellen Strukturen, didaktischen Konzepten und inhaltlicher Planung bewegen.

Regionalsprache, innere Mehrsprachigkeit, sprachliche Vielfalt, Sprachvarietät

In einer Welt, in der Sprache mehr als nur ein Kommunikationsmittel ist, zeigt sich der wahre Reichtum in ihrer Vielfalt – von Dialekten und Regiolekten bis hin zu Soziolekten, die das Verständnis von Identität und Kultur prägen. Die sprachliche Landschaft in Österreich ist geprägt von einem Mosaik regionaler Sprachformen, die jedoch oft im Schatten der Standardsprache stehen. In diesem Artikel soll darauf eingegangen werden, wie Schulen durch gezielte Förderung regionaler Sprachen nicht nur Sprachbewusstsein und Sprachenvielfalt stärken, sondern auch kulturelle Identität lebendig halten können.

Wandruszka (1979) verwendet den Begriff *Mehrsprachigkeit*, wenn er Sprachen, Dialekte, Regiolekte und Soziolekte beschreibt. Seiner Ansicht nach sollten alle Pädagog*innen diese „in ihrem Eigenwert anerkennen, [...] seine Schüler von da aus in eine anders geartete Bildungssprache einführen, [...] das Bewusstsein ihrer wachsenden Mehrsprachigkeit geben, des ganzen Reichtums unserer sprachlichen Möglichkeiten [...]“ (Wandruszka, 1979, S. 18 f.). Der Be



griff Mehrsprachigkeit in diesem Artikel greift Wandruszkas Definition auf und konzeptualisiert sprachliche Vielfalt aus der Sicht der internen Mehrsprachigkeit, d.h. Standardsprache, Dialekte und Soziolekte.

In Österreich wird eine Vielzahl an Regionalsprachen und Dialekten gesprochen, die jedoch in einer schulischen Lernsituation meist der Standardsprache weichen. Die Forschung von Putjata & Danilovich (2019) zeigt auf, dass eine didaktisch bewusste Integration regionaler Sprachformen Sprachsensibilität und Identitätsbildung sowie die Entwicklung interkultureller Kompetenz fördert. Das Risiko sprachlicher Homogenisierung und sozialer Ausgrenzung, die mit ihrer Entdifferenzierung einhergehen können, verringert dieses Potenzial. Regionalsprachen sind nicht nur Kommunikationscodes, sondern auch Träger und Vermittler von kulturellen Werten. Regionalsprachen können auch als Sprungbrett in den Lernprozess von Fremdsprachen einbezogen werden, da es die Lernenden für die sprachliche Struktur sensibilisiert (Scheuringer, 1990, S. 13 f.). Die systematische Implementierung und Ausweitung regionaler Sprachenvielfalt in der Lehrer*innenbildung ist jedoch noch weitgehend Neuland (Eurac Research, 2024; Zingg, 2020, S. 59).

Bedeutung von Regionalsprachen für den Unterricht

Mehrsprachigkeit – in diesem Fall von Regionalsprachen als innerer Mehrsprachigkeit – fördert die Entwicklung kognitiver Flexibilität und erhöht zudem das Abstraktionsniveau. Darüber hinaus begünstigt die Verwendung regionaler Sprachvarianten die Identität und interkulturelle Kompetenz der Kinder (Wildemann & Bien-Miller, 2023, S. 301 f.). Das Bildungssystem erfordert in diesem Zusammenhang jedoch einen sensiblen Ansatz und ein spezifisches didaktisches Konzept: So wurde beispielsweise in Deutschland im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern Niederdeutsch (auch Plattdeutsch/Platt) als reguläres Schulfach aufgenommen und entsprechende Rahmenpläne für die systematische Gestaltung des Unterrichts erstellt (RLSBN, 2022, S. 4). Die Pädagog*innenbildung ist in diesem Zusammenhang essenziell, um Regionalsprachen angemessen und erfolgreich in den Unterricht einzubauen: Lehrer*innen müssen in mehrsprachiger Didaktik qualifiziert sein, um sprachsensiblen Unterricht erfolgreich durchführen zu können (Binanzer et al., 2023, S. 244).

Chancen der Förderung von Regionalsprachen in der Schule

Regionalsprachen sind Teil der kulturellen Identität und eine gezielte Einbindung von Regionalsprachen kann zur Identitätsstärkung der Schüler*innen beitragen. Die in den meisten Regionen vorhandene mündliche Tradierung von Ausdrucksformen lässt sich im Unterricht beispielsweise durch das Heranführen an authentische Texte, Audio- und Videodokumentationen, lexikografische Erhebungen und Diskursanalysen didaktisch aufbereiten, so Bausinger (1989, S. 103) – mit semantischen Nuancen verschiedener Varietät. Auf diese Weise können Lernprozesse in Gang gesetzt werden, die sich nicht nur auf die Standardsprache konzentrie-



ren, sondern die auch bewusst Unterschiede reflektieren – was insbesondere bei sprachvergleichenden Übungen, Kontrast- und Kontaktphänomenen und bei der Interpretation unterschiedlich kodierter kultureller Inhalte produktiv sein kann (Studer, 2002, S. 127).

Die institutionelle Integration der Regionalsprachen in das Schulsystem ermöglicht zudem die Gegenüberstellung theoretischer Sprachmodelle mit empirischen Daten aus lokalen Sprecher*innengemeinschaften, wodurch eine Art interdisziplinäres Projekt im philologischen, kulturwissenschaftlichen, historischen oder soziologischen Blickwinkel entstehen kann. Wenn man diese unterschiedlichen Wissenschaftsbereiche miteinander verknüpft, entsteht ein Rahmen, der das Lernen zur Erkennung komplexer variativer Muster vorantreibt (Hochholzer, 2015, S. 82 f.).

Durch die Einbindung authentischer Gesprächssituationen mit Bezug zur Lebenswelt der Schüler*innen können Lernprozesse profitieren. Authentische Gesprächssituationen tragen zudem zu einer lebensnahen Unterrichtsgestaltung bei, da in vielen Regionen Regionalsprache Teil des Alltags ist. Es geht hierbei nicht um eine hierarchisierende Ordnung von Sprachvarianten, sondern um eine Nebeneinanderstellung, was im Unterrichtsumfeld ein verstärktes Hinterfragen begünstigt, da sprachliche Phänomene nicht als starre Schemata, sondern als wandelbare, kontextabhängige Ressourcen sichtbar werden. So kann sich ein Schulalltag herausbilden, in dem präskriptive Leitlinien nicht durchgehend dominieren, sondern durch kontrastive Analysen, graduelle Übergänge zwischen unterschiedlichen Varietäten, komplexe Morphosyntax, historisch gewachsene Lexik und durch Kontaktphänomene entstandene Mischformen ergänzende Einsichten vermitteln (Langhanke, 2021, S. 439). Schüler*innen begreifen somit, dass alle Sprachvarianten gleichwertige Kommunikationsmittel sind.

Möglichkeiten der Umsetzung im Unterricht

Die Einbindung regionaler Sprachen in bestimmte Lernsequenzen kann durch eine ausgefeilte Unterrichtsgestaltung erreicht werden. Dies geschieht beispielsweise durch zweisprachig gestaltete Lehrmaterialien, in denen Standardsprachenreferenzen mit lokalen lexikalischen und morphosyntaktischen Merkmalen kontrastiert werden, wodurch Textinterpretationen und explorative Verbindungen zwischen Konversationsrezeption, sprachlicher Reflexion und späterer schriftlicher Verarbeitung ermöglicht werden (Baßler & Spiekermann, 2001, S. 2).

Schmidlin (2018, S. 10) hebt hervor, dass sich Kinder bei Rollenspielen auf Hochdeutsch oft unwohl fühlen, was wiederum nicht nur durch die Künstlichkeit der Situation, sondern auch durch die Inszenierung von Hochdeutsch als eine Art Fremdsprache erzeugt wird. Als Reaktion darauf könnten Dialekte im Unterricht bewusst integriert werden, beispielsweise in Dialogübungen, bei denen die Schüler*innen Szenen oder Alltagssituationen in der Regionalsprache nachspielen.

Sprachformen entfalten ihr Potenzial, wenn Schüler*innen beispielsweise Ausdrücke in Mundart neben Formen der Standardsprache platzieren, Kartierungen erstellen, Tonaufnahmen archivieren oder Gesprächsmitschnitte transkribieren. Solche Schritte, die den Kontakt

mit Sprachumgebungen im Elternhaus intensivieren, schaffen Material für sprachliche Reflexion. Durch die vergleichende Sprachbetrachtung werden auch grammatische und lexikalische Unterschiede zwischen Standard- und Regionalsprache erarbeitet. Bereits in der Volksschule könnten die Schüler*innen kleine Regionalsprachenprojekte durchführen, indem sie zum Beispiel Großeltern befragen bezüglich Dialektwörtern und darauf basierend im Anschluss ein kleines Dialektwörterbuch erstellen. Ratespiele zu Dialektwörtern, ein Dialekt-Memory oder das Anhören von Liedern, Podcasts oder Hörbüchern in der Regionalsprache zählen ebenfalls zu den Aktivitäten, die in den Unterricht eingebaut werden können. Sprachenerwerbsprojekte zur kulturellen Bildung, die in Deutschland beispielsweise vom Verein SprachBewegung e.V. (2018) durchgeführt wurden, führen kreatives Schreiben, Schauspiel und Tanz mit Kindern und Jugendlichen durch. Für die Entwicklung von Flexibilität im sprachlichen Ausdruck sind Projektformen also besonders begünstigt.

Hürden und Herausforderungen

Es gibt einige Hürden, wenn es darum geht, Regionalsprachen in den Unterricht zu integrieren. Ressourcen sind limitiert und es gibt wenig standardisiertes Material zur Integration von Regionalsprache: Es fehlt laut Kanz (2015, S. 90) an Korpora und Textsammlungen; zudem sind Datenbanken begrenzt und es gibt auch zu wenige Tonaufnahmen. In städtischen Schulen sind zudem auch die Regionalsprachen oft weniger relevant und präsent als in ländlichen Schulen – somit ist hier die erfolgreiche Einbindung von Regionalsprachen oft herausfordernd. Verbunden hiermit sind auch Vorurteile, da Dialekte in manchen Kontexten als minderwertig betrachtet werden. Sensibilisierung seitens der Lehrpersonen ist hier wichtig. Sie müssen in mehrsprachiger Didaktik qualifiziert sein, um sprachsensiblen Unterricht durchführen zu können (Binanzer et al., 2023, S. 244). Um die aufgezeigten Hürden und Herausforderungen zu überwinden, bedarf es eines bewussten sprachpolitischen Engagements, einer fundierten Lehrkräftebildung und der Entwicklung didaktischer Materialien. Gleichzeitig müssen Vorurteile abgebaut und eine breite Akzeptanz für sprachliche Vielfalt geschaffen werden, um die positiven Potenziale der Regionalsprachen im Unterricht zu realisieren.

Fazit

Die Integration von Regionalsprachen in den schulischen Unterricht birgt ein großes Potenzial, um sprachliche Vielfalt, kulturelle Identität und interkulturelle Kompetenz zu fördern. Regionale Sprachformen sind nicht nur Kommunikationsmittel, sondern auch Träger kultureller Werte und bieten wertvolle Möglichkeiten zur Identitätsstärkung und Reflexion sprachlicher Strukturen. Studien zeigen, dass durch einen bewussten und didaktisch fundierten Einsatz von Regionalsprachen kognitive Flexibilität sowie das Bewusstsein für die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen gestärkt werden können. Gleichzeitig stehen diese Ansätze vor Herausforderungen: Die begrenzte Verfügbarkeit von Ressourcen, fehlende standardisierte Materialien und die oft vorherrschenden Vorurteile gegenüber Dialekten erschweren die

Umsetzung. Insbesondere die Lehrer*innenausbildung muss intensiviert werden, um Pädagog*innen die nötigen Werkzeuge für einen sprachsensiblen und mehrsprachigen Unterricht an die Hand zu geben.

Trotz dieser Hürden zeigen erfolgreiche Beispiele, wie die Einbindung von Regionalsprachen gelingen kann, etwa durch zweisprachige Materialien, Dialogübungen oder kreative Projekte. Ein sensibler, kontextbezogener Umgang mit Sprachvarianten kann nicht nur die Akzeptanz und Wertschätzung von Regionalsprachen fördern, sondern auch zu einem nachhaltig inklusiveren Bildungssystem beitragen. Die Anerkennung der sprachlichen Vielfalt ist dabei ein entscheidender Schritt, um die kulturelle und sprachliche Identität der Schüler*innen zu bewahren und zu stärken.

Literaturverzeichnis

Ammon, U. (1994). Was ist ein deutscher Dialekt? Präzisierungversuch einer Grundfrage der deutschen Dialektologie und der in ihr enthaltenen ungelösten Forschungsaufgaben. In K. J. Mattheier & P. Wiesinger (Hrsg.), *Dialektologie des Deutschen* (S. 369–384). DeGruyter.

<https://doi.org/10.1515/9783110958485.369>

Baßler, H., & Spiekermann, H. (2001). Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht. Wie Schüler urteilen–wie Lehrer urteilen. *Linguistik online*, 9(2).

Bausinger, H. (1989). Dialekt als Unterrichtsgegenstand. *Niederdeutsch in der Schule, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät*, 98–110.

Beckmann, N. (2023). Nation und Identität als sprachlich-narrativ konfigurierte Räume?: Anregungen zu einer historiografischen Raumnarratologie. In A. Salamurović (Hrsg.), *Konzepte der Nation im europäischen Kontext im 21. Jahrhundert* (S. 1–23). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66332-5_1

Binanzer, A., Blell, G., Oldendörp, J., & Seifert, H. (2023). Mehrsprachigkeit(en) verbinden. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*(6), 235–251. <https://doi.org/10.11576/HLZ-5165>

Eurac Research. (2024, September 25). *Sprachenvielfalt macht Schule. Institut für Angewandte Sprachforschung. One school, many languages.* <https://sms-project.eurac.edu/?lang=de>

Heine, M. (2024, August 22). *Dialekte: „Das Bewusstsein eines geschlossenen Sprachraums ist im Schwäbischen deutlich höher“ - WELT. Die Welt.* <https://www.welt.de/kultur/plus252678416/Dialekte-Das-Bewusstsein-eines-geschlossenen-Sprachraums-ist-im-Schwaebischen-deutlich-hoehler.html>

Hochholzer, R. (2015). Dialekt und Schule. Vom Nutzen der Mehrsprachigkeit. In S. Bräuer & H. Ruch (Hrsg.), *Dialekte in Bayern. Handreichung für den Unterricht* (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, S. 80–87). MDV Maristen.

Kanz, U. (2015). Dialekt und Lehrplan. Ein Überblick. In S. Bräuer & H. Ruch (Hrsg.), *Dialekte in Bayern. Handreichung für den Unterricht* (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, S. 88–93). MDV Maristen.



- KMK. (2019). *Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken*. Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Beschluss vom 05.12.2019.
- Langhanke, R. (2021). Dialektdidaktik und Regionalsprachdidaktik. Über die gesteuerte Vermittlung dialektaler und regiolektaler Varietäten am Beispiel des norddeutschen Sprachraums. In M. Hundt, A. Kleene, A. Plewnia, & V. Sauer (Hrsg.), *Regiolekte. Objektive Sprachdaten und subjektive Sprachwahrnehmung* (Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, S. 435–459). Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.2357/9783823393177-18>
- Putjata, G., & Danilovich, Y. (2019). Sprachliche Vielfalt als regulärer Bestandteil der Lehrerbildung: Zum Bedarf fachlicher und fachdidaktischer Perspektiven. In Y. Danilovich & G. Putjata (Hrsg.), *Sprachliche Vielfalt im Unterricht* (S. 1–14). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23254-2_1
- RLSBN. (2022). *Bericht der Regionalen Landesämter für Schule und Bildung an das Aufsichtsgremium im Rahmen der Umsetzung des Erlasses „Die Region und die Sprachen Niederdeutsch und Saterfriesisch im Unterricht“ für das Jahr 2021*. https://www.nibis.de/materialien-fuer-das-fach-niederdeutsch_15841
- Scheuringer, H. (1990). *Sprachentwicklung in Bayern und Österreich: Eine Analyse des Substandardverhaltens der Städte Braunau am Inn (Österreich) und Simbach am Inn (Bayern) und ihres Umlandes*. Buske.
- Schmidt, J. (1872). *Die Verwandtschaftsverhältnisse der indogermanischen Sprachen*. Hermann Böhlau.
- SprachBewegung e.V. (2018). Kulturpädagogische Projekte mit Kindern und Jugendlichen. *Kreatives Schreiben: Prosa, Drama, Lyrik, Sachtext*. <https://sprachbewegung.com/>
- Städtebund Österreich. (2009). *Schule und Integration: Eine Herausforderung*. Abgerufen von <https://www.staedtebund.gv.at/en/oegz/archiv-bis-2009/details/schule-und-integration-eine-herausforderung/>
- Studer, T. (2002). Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. *Linguistik online*, 10(1), 113–131.
- Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. R. Piper & Co.
- Wildemann, A., & Bien-Miller, L. (2023). Sprachbewusstheit in einem sprachenintegrativen Deutschunterricht. In A. Wildemann & L. Bien-Miller (Hrsg.), *Sprachbewusstheit* (S. 275–309). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39229-1_9
- Zingg, I. (2020). Sprache – Macht – Schule: Dekoloniale Perspektiven auf die Mehrsprachigkeit. *Journal of the Swiss Anthropological Association*, 24, 58–66. <https://doi.org/10.36950/tsantsa.2019.24.6904>

Autorin

Corinna Fehle

Seit 2023 als Lehrende und als Redaktionsleitung des Web-Journals *R&E Source* an der PH Niederösterreich tätig, zuvor Lehraufträge im Bereich Germanistik/Deutsch als Fremdsprache an Wabash College, University of Oregon, Indiana University und der Universität Tübingen.
Kontakt: corinna.fehle@ph-noe.ac.at

Manuel Petruj

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Es ist nicht (immer) nur eine Phase!

Queere Perspektiven im Spannungsfeld von (Lehrer*innen)Bildung und Gerechtigkeit

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a522>

Schule als Raum der Entwicklung bezieht die Lebenswelten und Identitäten von Schüler*innen aktiv in ihren Bildungsauftrag ein und leistet dabei bei Identitätsmerkmalen wie Dis/ability, Herkunft und Religion beachtliche gesellschaftliche Beiträge. Bei anderen Aspekten des individuellen Seins wie sexueller Orientierung und Geschlechtsidentität zeigt sich hingegen dringender Handlungsbedarf. Lehrpersonen müssen entlang rechtlicher Vorgaben reflexive Geschlechterpädagogik, Gleichstellung und Sexualpädagogik fächerübergreifend fördern, um Handlungsspielräume zu erweitern und Vielfalt zu vermitteln. Studien zeigen jedoch, dass queere Jugendliche oft in ihrer Identitätsfindung allein gelassen werden. Manche Schulen verfolgen sogar eine Politik der Unsichtbarmachung, wodurch sichere Räume fehlen. Dass dies der falsche Ansatz ist, steht außer Frage, doch warum genau sollten Schulen und die Lehrer*innenbildung Verantwortung übernehmen und aktiv zur Unterstützung beitragen?

*Queer Studies, inklusive Pädagogik, Lehrer*innenbildung, Diversität, Schulkultur*

„At school, I received death threats for being a lesbian, which ultimately led me to believe my sexual orientation was disgusting, which led to two suicide attempts. There was no support for me in that time at all, because I was too afraid and too ashamed to reach out.“

(Luxemburg, lesbische Frau, Alter 23; FRA, 2024, S. 91)

Das einleitende Zitat verdeutlicht die Situation, die viele queere Jugendliche auch heute noch während ihrer Schulzeit erleben: Fehlende Unterstützung, Diskriminierung und totgeschwiegene Identitäten belasten die psychische Gesundheit von Schüler*innen, die sich in der LGBTQIA+-Gemeinschaft verorten. Verstehen wir Schule als Ort, der Heranwachsende in ihrer individuellen Entwicklung fördert und sie zu kritischen wie auch sozial-agierenden Menschen erziehen soll, kann hier eine Diskrepanz zwischen Bildungsauftrag und gelebter Realität nicht verleugnet werden. Lehrpersonen, Schulleiter*innen und auch andere Beteiligte der Schulgemeinschaft müssten dazu in einen aktiven Dialog treten und den Schutz von queeren Schüler*innen nicht als Gutmenschentum wahrnehmen, sondern sich aus den Denkmustern ‚Wir-gegen-die-Anderen‘ und ‚Bei uns gibt es das nicht‘ lösen. Vor allem die letzte Behaup-

tion darf kein Maßstab für die Frage sein, ob queere Identitäten einen Platz in der Schule verdienen. So stellte das Pride Survey 2024 (Ipsos, 2024, S. 4) im Vergleich von 26 Staaten fest, dass sich 17 % der Generation Z als queer identifizieren, im Gegensatz zu Millennials (11 %), Generation X (6 %) und den Baby Boomers (5 %)¹. In die Altersgruppe der Generation Z fallen im Jahr 2025 Schüler*innen, die zwischen zwölf und achtzehn Jahren alt sind und somit zur Zielgruppe des österreichischen Bildungssystems zählen.

Gesetzliche Grundlagen wie die Grundsatzverordnungen *Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung* (BMBWF, 2018) und *Sexualpädagogik* (BMBWF, 2015) sowie die ergänzenden übergreifenden Themen *Gesundheitsförderung, interkulturelle Bildung* und *politische Bildung* (BMBWF, 2024b) fordern fächerübergreifend dazu auf, Informationen zu vielfältigen Formen von Sexualität bereitzustellen und Heranwachsende zu befähigen, vorurteilsfrei und losgelöst von Stereotypen miteinander umzugehen. Während dies oft nicht geschieht, bekennen sich Bildungseinrichtungen gleichzeitig zum Schutz anderer Identitäten sowie aktuell politisierter Themen und grenzen aktiv queere Perspektiven aus.

Der vorliegende Beitrag möchte ausgehend von aktuellen gesamtgesellschaftlichen und bildungsbezogenen Betrachtungen die Folgen fehlender schulischer Ansätze aufzeigen, aber auch einen kurzen Einblick in die Rolle der Lehrer*innenbildung bereitstellen. Zur Beschreibung der Zielgruppe werden zwei Begriffe verwendet: Einerseits das Akronym *LGBTQIA+*, welches die vielfältigen Identitäten der Gruppe widerspiegelt – darunter lesbische, schwule, trans*, intersexuelle und asexuelle Personen, sowie alle, die nicht explizit hervorgehoben werden. Andererseits wird *queer* als Überbegriff für Menschen verwendet, die sich im breiten Spektrum dieser Identitäten wiederfinden.

Das Paradoxon von Akzeptanz und Diskriminierung

Im Jahr 2024 veröffentlichte FRA, die Rechte-Agentur der Europäischen Union, zum dritten Mal das *EU LGBTIQ Survey* unter dem Schwerpunkt *LGBTIQ Equality at a Crossroads* (FRA, 2024). Die Studie konstatiert eine zwiespältige Situation: Einerseits zeigen sich in vielen Ländern Bemühungen, die Lebenssituation für Menschen aus dem LGBTQIA+-Spektrum über Richtlinien und Erlässe positiv zu beeinflussen, die Gesellschaft geht offener mit dem Thema um und auch queere Menschen selbst treten in ihrem Lebensalltag aus einer versteckten Position hervor. Im Gegensatz dazu steigen aber zeitgleich EU-weit Belästigungen, Mobbing, Hassverbrechen und Gewalt gegen diese Bevölkerungsgruppe und das nicht hinter verschlossenen Türen, sondern in öffentlichen Räumen (FRA, 2024, S. 1). Handelt es sich dabei aber um ein Paradoxon? Jahrhundertlang mussten queere Menschen ihre Identität verstecken, um gesetzlicher Verfolgung und Bestrafung zu entgehen, so wie dies in Österreich noch bis 1971 der Fall war. Selbst nach der Legalisierung von Homosexualität war es nicht selbstverständlich, in der Gesellschaft ‚out‘ zu sein. Erst die letzten Jahrzehnte und der unaufhaltsame Einsatz von Organisationen brachten lang ersehnte Veränderungen. Die steigende Sichtbarkeit wird wiederum von konservativen und rechten Gruppierungen als Angriff auf traditionel-

le Werte gesehen. Besonders in den letzten Jahren zeigten sich in vielen Ländern Rückschritte in der Akzeptanz und den Rechten von LGBTQIA+-Identitäten: 2021 verabschiedete Ungarn ein Gesetz zur Beschränkung der Information über Homo- und Transsexualität (Tagesschau.de, 2021), Russland stufte 2023 die queere Bewegung als extremistisch ein (Tagesschau.de, 2023), und in einzelnen Staaten in den USA wurden zwischen 2021 und 2024 10.046 Bücher mit teils queerem Inhalt verboten (PEN America, 2024). Auch Österreich reiht sich unter diese Beispiele durch die Forderungen der Freiheitlichen Partei, sich gegen die „permanente Transgender-Gehirnwäsche [einzusetzen], die [...] nur auf eine Zersetzung unserer gesellschaftlichen Grundlagen abzielt“ und „die Abschaffung der beiden biologischen Geschlechter propagiert“ (FPÖ, 2024, S. 13)². Zeitgleich wird „eine Meldestelle gegen politisierende Lehrer [sic!]“ gefordert, um jeglichen Diskurs zu unterdrücken – ganz nach den oben genannten Vorbildern (FPÖ, 2024, S. 58). Es schließt sich also ein Teufelskreis: Aktivismus fördert rechtliche Veränderungen fördert Sichtbarkeit fördert Diskriminierung – Verschwörungserzählungen über angeblichen „Gender-Wahn“, „Gender-Ideologie[n]“ [...] sowie die Erzählung von einer vorgeblichen „Homo-Lobby“ (Christoph, 2023, S. 72) inklusive.

Selbst Vertreter*innen der Psychologie scheiden sich am Umgang mit Geschlechtsinkongruenz („Diskrepanz zwischen der Geschlechtsidentität und dem bei Geburt zugeordneten Geschlecht“) und Geschlechtsdysphorie („Unzufriedenheit mit dem bei Geburt zugeordneten [...] Geschlecht“ und damit verbundener Leidensdruck) bei trans*Jugendlichen (Pauli, 2024, S. 38). Während sich diese Bezeichnungen zur als psychischen Störung definierten Transidentität unterscheiden, als Form der Identität anerkannt werden (Pauli, 2024, S. 39) und Differenzierungen in der Behandlung bis hin zur Geschlechtsanpassung ermöglichen (Romer et al., 2024, S. 6), argumentieren manche behandelnden Fachkräfte stark gegen vorschnelle Reaktionen – wofür sie auch oft als transphob tituliert werden (Holtmann, 2023, S. 348–349). Korte und Tschuschke (2023, S. 353–354) sehen so vor allem durch den medialen und politischen Raum, dem der Debatte gegeben wurde, einen Anstieg von Jugendlichen, die sich als trans* oder nicht-binär identifizieren und in Behandlung begeben – sie sprechen dabei von ‚Rapid onset gender dysphoria (ROGD)‘, die „plötzlich auftretende Trans-Identifizierung unter Jugendlichen“ (Korte & Tschuschke, 2023, S. 354). Diagnose und Behandlung, so die Autoren, darf dabei keinesfalls an queere Beratungsstellen übergeben werden, um „Fehleinschätzung[en]“ (2023, S. 356) zu verhindern und nicht in die Rolle von ‚Dienstleister*innen‘ von Geschlechtsanpassungen zu rücken (Korte & Tschuschke, 2023, S. 358). Trotz verschiedener Sichtweisen auf den Prozess der Transition selbst ist es aber wichtig zu bemerken, dass trans*Personen in Österreich und global, wie auch andere queere Personen, großer Diskriminierung und Stigmatisierung ausgesetzt sind.

Die Ergebnisse der FRA-Studie, an der 100.577 queere Personen teilgenommen haben, sprechen für sich und zeigen die Folgen einer Gesellschaft, in der Diskriminierung weiterhin besteht und oft nicht genug geahndet wird. So wurden in Österreich 37 % der Studienteilnehmer*innen zumindest in einem ihrer Lebensbereiche diskriminiert (FRA, 2024, S. 28) – 15 % davon im Bildungsbereich (FRA, 2024, S. 37). In Hinblick auf hassmotivierte Belästigung liegt Österreich mit 60 % über dem EU-27-Schnitt von 54 % (FRA, 2024, S. 69), physische Übergrif-

fe halten sich mit 15 % knapp darunter (18 %) (FRA, 2024, S. 75). Dementsprechend niedrig (27 %) ist auch das Vertrauen in die österreichische Regierung, effektiv gegen Vorurteile und Intoleranz vorzugehen (FRA, 2024, S. 81). 11 % der queeren österreichischen Teilnehmer*innen dachten in diesem gesellschaftlichen Klima oft und 22 % selten an Suizid (FRA, 2024, S. 90). Auch das Erleben von Konversationsversuchen wurde von 30 % der Beteiligten in Österreich gemeldet – in der EU-gesamtheitlichen Studie wurden als Ausprägungen dieser vor allem Beschimpfungen und Erniedrigung (14 %), Eingriffe durch Familienmitglieder (11 %) sowie Gebete und religiöse Rituale (5 %) gemeldet (FRA, 2024, S. 93–94).

Ähnliche Ergebnisse zeigen sich aber auch global. Im US-amerikanischen Raum zeigt vor allem das Trevor Project in seiner jährlichen Studie über die mentale Gesundheit queerer Jugendlicher (Nath et al., 2024) hohe Defizite auf: So dachten 39 % der Teilnehmenden an Suizid, 12 % versuchten diesen auch, während 90 % von ihnen negativ in ihrer Psyche durch politische Veränderungen beeinflusst wurden. Vorfälle von Mobbing wurden von 49 % der 13- bis 17-jährigen Jugendlichen wahrgenommen (Nath et al., 2024, S. 2). Ausprägungen physischer Gewalt erlitten 23 % der Befragten, 28 % davon aufgrund ihrer Geschlechtsidentität (Nath et al., 2024, S. 13). Ein Blick auf allgemeine Diskriminierungserfahrungen zeigt einen weiteren Unterschied: So fühlten sich 46 % der Jugendlichen aufgrund ihrer sexuellen Orientierung diskriminiert, während dies von 65 % aufgrund ihrer Geschlechtsidentität wahrgenommen wurde (Nath et al., 2024, S. 15).

Wird ein globaler Kontext betrachtet, so rücken vielerorts queere Identitäten noch weiter in den Hintergrund bzw. erfahren Gegenreaktionen auf Sichtbarkeit. Während Flores in der Untersuchung zum Global Acceptance Index (GAI) (2021, S. 20–22) feststellte, dass die Länder mit der höchsten Akzeptanz (Island, Norwegen, Niederlande, Schweden und Kanada) immer akzeptierender werden, besteht auch der Umkehrschluss und wenig tolerante Länder steigen weiterhin ab (Moldau, Äthiopien, Mauretanien, Aserbaidschan und Zimbabwe). Der ILGA World Bericht über gesetzliche Einschränkungen (ILGA World et al., 2024, S. 30) stellte im Jahr 2024 fest, dass in 62 UN-Mitgliedsstaaten gleichgeschlechtliche sexuelle Handlungen kriminalisiert sind, 31 davon in Afrika, 20 in Asien, fünf am amerikanischen Kontinent und sechs in Ozeanien. Zwölf Länder – der Iran, das nördliche Nigeria, Saudi Arabien, der Jemen, Afghanistan, Brunei, Mauretanien, Pakistan, Katar, die Vereinigte Arabische Republik sowie Uganda – besitzen eine Rechtsprechung, in der diese Handlungen mit der Todesstrafe belegt werden können (Statista, 2024). In einer Studie zum Einfluss der Sustainable Development Goals (SDGs) in Afrika (Nigeria, Togo, Uganda) zeigte sich für Izugbara et al. (2022, S. 3) großer Widerstand in Hinblick auf deren Anwendung auf die Inklusion queerer Identitäten, da diese vor allem mit AIDS, Pädophilie, Sittenlosigkeit und fehlendem Glauben verbunden werden. Ergänzt wird dies durch eine soziopolitische Ablehnung westlicher queerer Identitäten durch Entscheidungsträger*innen (Izugbara et al., 2022, S. 10). Das *African Youth Survey 2024* (Ichikowitz Family Foundation, 2024, S. 72) attestiert Afrika insgesamt langsame Veränderungen in der Akzeptanz der LGBTQIA+-Bevölkerung und 37 % der Befragten stimmten zu, dass diese mehr Schutz bräuchten. Die Ablehnung westlicher Identitätszuschreibungen findet sich auch im Verbund Südostasiatischer Nationen (ASEAN), welche unter dem Begriff ‚Asian Val-



ues' und Rückbezüge auf koloniale, religiöse und kulturelle Faktoren (Alibudbud, 2023, S. 1; Radics, 2024, S. 6) versucht, die Rechte queerer Personengruppen einzuschränken, anstatt sie – wie andere Menschenrechte – politisch zu verankern (Langlois, 2025, S. 264). Während in diesen Gebieten oft von Gegenreaktionen auf Veränderungen gesprochen wird, argumentieren De Abreu Maia et al. (2023, S. 51), dass Lateinamerika trotz gerichtlich veranlasster Veränderungen in LGBTQIA+-Rechten und konservativer Politiker*innen wenig Polarisation und Gegenschläge zu verzeichnen hat. Barrientos et al. (2024, S. 1022–1023) sehen eine große Diversität, die sich auch in regionalen Ausprägungen widerspiegelt und positive Meinungsverschiebungen zeigt.

Queere Realitäten und ihre Rolle in der Bildung

Das europäische Paradoxon zwischen Akzeptanz und Diskriminierung spiegelt sich als gesamtgesellschaftliches Problem gleichsam im österreichischen Schulsystem wider. Laut FRA hörten 62 % der gesamten Teilnehmer*innen während ihrer Schulzeit nie über LGBTQIA+-Themen, bei den 15- bis 17-jährigen waren es ‚nur‘ noch 35 %, was zwar für eine positive Entwicklung spricht, aber keine Informationen über Frequenz und Qualität enthält. Dem gegenüber stehen die Erfahrungen von fast zwei Drittel (67 %) der Befragten, die während ihrer Schulzeit Mobbing, Beleidigungen, Drohungen oder Hänseleien aufgrund ihrer Identität erfahren haben (FRA, 2024, S. 17). Dies stellt einen starken Anstieg zur vorhergehenden Studie im Jahr 2019 dar (46 %), und zeigt auf, dass vor allem schwule (79 %), wie auch trans* und inter* (mit jeweils 76 %), aber auch nichtbinäre (73 %) und pansexuelle (66 %) Menschen von diesen Formen der Diskriminierung betroffen sind (FRA, 2024, S. 58). Österreich ‚glänzt‘ in der Studie mit 73 % der Beteiligten, die derartige Arten der Diskriminierung in der Schule erlebt haben, nur noch gefolgt von Portugal und Irland und liegt 6 % über dem EU-27 Durchschnitt (FRA, 2024, S. 59).

Eli Green und Luca Maurer, die aus ihrer Tätigkeit als Verfechter*innen einer queer-inklusiven Bildung das *Teaching Transgender Toolkit* erschaffen haben (Green & Maurer, 2015), sprechen von verschiedenen Arten der *Mikroaggressionen*, denen sich LGBTQIA+-Schüler*innen vor allem ausgesetzt sehen: *Mikroangriffe*, die sich in der Verwendung falscher Pronomen oder erniedrigender Aussagen äußern, *Mikrobeleidigungen* wie der Verweis auf sanitäre Einrichtungen, die nicht der gefühlten Geschlechtsidentität entsprechen oder Mimik, die Verwirrung oder Ekel ausdrücken, sowie *Mikroentwertungen*, die Identitäten ignorieren oder für nichtig erklären – wie durch die Einschränkung auf eine binäre Geschlechtsauswahl auf Formularen oder das Besprechen von Personen, die ausschließlich weiß, heterosexuell und cisgender sind. Sie betonen zudem *intersektionelle* und *institutionalisierte Mikroaggressionen*, die mehrere Identitätsmerkmale betreffen oder systemisch verankert sind. Dass queere Jugendliche lieber den Rückzug in die Unsichtbarkeit vorziehen, anstatt sich Aggressionen auszusetzen, darf Bildungsverantwortlichen keine Überraschung sein. Verhalten sich Lehrpersonen oder Schulleiter*innen dahingehend, dass sie ihre Machtposition ausnutzen und keine klare Position als Vorbilder im Sinne von Akzeptanz und Vielfalt zeigen, ist dies oft die einzige



Überlebensstrategie. Damit einher kann auch das Fernbleiben vom Unterricht gehen, genauso wie reduzierte Motivation und Leistungen, niedriges Selbstbewusstsein, Zurückgezogenheit und im schlimmsten Fall selbstverletzendes Verhalten und Suizid (Free & Equal, 2023, S. 1).

Oftmals wird argumentiert, „Mitschüler_innen könnten ‚verwirrt‘“ sein, weshalb queere Identitäten „nicht thematisiert werden“, um „eine Konfrontation“ zu vermeiden (Watzlawik et al., 2017, S. 169). Dies führt zur von Klenk et al. (2024, S. 84) herausgearbeiteten diskriminierenden Dichotomie, die queere Narrative als gesellschaftlich irrelevant darstellt: „Hetero-Sex, der primär mit Schwangerschaft assoziiert wird, wirkt gesellschaftserhaltend. Männlicher Homo-Sex ging dagegen häufig mit der Thematisierung von HIV einher, wodurch er als gesellschaftsbedrohend wahrgenommen wird“. Vor allem die befürchtete Uneindeutigkeit von sexueller Orientierung und Geschlechtsidentität steht einem offenen Diskurs oft im Weg und wird in polemischen Diskussionen immer wieder als Argument herangezogen. Watzlawik et al. (2017, S. 167) plädieren für die Dekonstruktion von „zeitlich stabilen und von außen erkennbaren Geschlechtern ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ [und der automatischen] Annahme, Menschen begehren Personen des jeweils ‚anderen‘ Geschlechts“. Dabei verweisen sie auch auf die Einflüsse der *Ambiguitätstoleranz* (Frenkel-Brunswik, 1949), die verdeutlicht, wie Menschen Uneindeutigkeiten wahrnehmen und bewältigen können. Eine hohe Ambiguitätstoleranz ist dabei mit Offenheit mit Konflikten und Interesse an neuen Erfahrungen verbunden. Im Gegensatz dazu kann eine geringe Ambiguitätstoleranz problematisch sein, da sie zu einem starren, konfliktscheuen Verhalten und einer Abwehrhaltung gegenüber ungewohnten oder mehrdeutigen Situationen und Identitäten führt (Watzlawik et al., 2017, S. 164–165). Die Entwicklung einer hohen Ambiguitätstoleranz sollte in der Schule somit als Ziel gesehen werden – dazu braucht es aber Engagement und positive Berührungspunkte. Die Autor*innen (Watzlawik et al., 2017, S. 166) verweisen hierbei auf zwei Studien (Roets et al., 2015; Roets & Van Hiel, 2011), die vor allem dem aktiven Austausch mit der betroffenen Gruppe eine hohe Erfolgsquote zur Steigerung der Ambiguitätstoleranz attestieren. Aktuell genutzte Unterrichtsmaterialien und -stile scheinen dies aber verhindern zu wollen: Einerseits zeichnen sich Schulbücher als Leerräume positiver queerer Identitäten aus (Höhne & Heerdegen, 2018; Klenk, 2023) bzw. werden einschlägige Thematisierungen von Lehrkräften übersprungen (Watzlawik et al., 2017, S. 170), andererseits fehlen Vorbilder, die sich aus stereotypen und auf die (HIV-)Opferrolle reduzierten Darstellungen hervorheben (Klenk et al., 2024, S. 83; Salden & Watzlawik, 2023, S. 224; Unwin et al., 2024, S. 312).

Auch queere Lehrkräfte sind von einschränkenden Rahmenbedingungen betroffen und können von Mitgliedern der Schulgemeinschaft angegriffen werden, wenn sie durch ihr Auftreten heteronormative Diskurse in Frage stellen oder sichere Räume schaffen möchten (Free & Equal, 2023, S. 2). Klenk et al. (2024, S. 86) stellen hier einen bedenklichen Schutzmechanismus fest, die „super-teacher identity“: Erhöhte Arbeitsleistung sichert die professionelle Stellung, um die unausgesprochene sexuelle Orientierung oder Geschlechtsidentität vor Kritik zu schützen. Salden und Watzlawik (2023, S. 221–222) heben parallel dazu die „Angst vor Stigmatisierung und Ausgrenzung“ als einen wichtigen Beweggrund für nicht-geoutete

Lehrpersonen hervor. Oft rationalisieren sie ihre fehlende Sichtbarkeit damit, dass diese Identitätsmerkmale „Privatsache“ seien und auch heterosexuelle Lehrer*innen von einer Thematisierung absehen – es bleibt aber zu bedenken, dass sie dies oft ohne Aufschreie tun können.

Lehrkräfte, die sich in einer, wie von Meadows (2019) beschriebenen ‚Context Paralysis‘ befinden, also dem Zustand, in der hegemoniale kulturelle Kontexte von der Beschäftigung mit Themen abhalten, übersehen, dass Jugendliche, die sich als LGBTQIA+ identifizieren oder sich im Prozess der Identitätsfindung befinden, grundsätzlich keine Unterschiede zu heteronormativen Schüler*innen aufweisen. Zukunftspläne, soziale Interaktionen innerhalb der Peergroup und der Familie sowie Selbstfindung betreffen auch sie. Zusätzlich werden sie aber durch weitere Herausforderungen belastet:

- Medien, die einerseits oft die einzige Quelle sind, um sich über queere Themen zu informieren (Döring, 2024, S. 17), gleichzeitig aber Hass auf die eigene Identität verbreiten (Reuters, 2025).
- Familien, die die eigene Existenz nicht akzeptieren und diese invalidieren (Fragner, 2023, S. 175).
- Fehlende oder herabwürdigende Repräsentation in Klassenzimmern (Fragner, 2023, S. 175).

Als Pädagog*in zu behaupten, dass es nicht wichtig sei, diese Perspektiven zu beachten, mündet diesen Feststellungen folgend darin, Schüler*innen in solchen Situationen allein zu lassen. Meadows (2023, S. 302) beschreibt diesen Umstand passend: „We need not attempt to remain neutral in the face of human rights violations, even when they may differ from cultural traditions“. Durch Neutralität entziehen Lehrende sich auch den Aufgaben, die ihnen die entsprechenden Erlässe wie auch die übergreifenden Themen in den Lehrplänen der Primar- und Sekundarstufe I übergeben – an vielen anderen Orten der Welt gibt es diese nicht und ermöglicht österreichischen Lehrpersonen somit den Blick durch die ‚rechtliche Lupe‘ (Meadows, 2023, S. 303). Gesundheitsförderung, die besonders durch die oben beschriebenen Studien essentiell wird (Meadows, 2023, S. 303–304), bedeutet hier zum Beispiel zu lernen, „sich bei Gewalterfahrungen und Diskriminierung Hilfe zu holen“, interkulturelle Bildung verweist darauf, „Stereotype, (Fremd-)Zuschreibungen und Klischees [zu] identifizieren sowie ausgrenzende, rassistische, sexistische Aussagen und Handlungsweisen [zu] erkennen, [zu] hinterfragen und dagegen auf[zutreten“, und im Sinne der politischen Bildung „Überzeugungen von politisch Andersdenken kritisch [zu] reflektieren und sich mit kontroversen Ansichten auseinander[zusetzen“ (BMBWF, 2024a). Der Grundsatzlerlass Sexualpädagogik betont die Verantwortung der Schule für die Entwicklung sexueller Kompetenz und legt fest, dass der Unterricht dazu altersgerecht vom Schuleintritt bis zum Schulaustritt erfolgt (BMBF, 2015, S. 3). Das *Dokument zur reflexiven Geschlechterpädagogik und Gleichstellung* spricht in Bezug auf staatliche Bildungseinrichtungen sogar von der „Verpflichtung, durch geeignete und präventive Maßnahmen [...] die Gleichstellung der Geschlechter zu fördern, insbesondere auch durch den Abbau von kulturell tradierten Geschlechterstereotypen und patriarchalen Rollen-

zuweisungen“ (BMBWF, 2018, S. 4). Die Vorgaben betonen dabei zentrale, auch wissenschaftlich belegte Maßnahmen zur Stärkung queerer Jugendlicher: eine Schulleitung, die sich aktiv gegen Diskriminierung einsetzt (BMBF, 2015, S. 8), sowie die Förderung von Kompetenzentwicklung, um respektvoll mit unterschiedlichen Haltungen, Identitäten und Sexualitäten umzugehen (BMBF, 2015, S. 6). Ziel sei es, dass Schüler*innen über Stereotype und eigene Vorurteile reflektieren und dadurch auch „Zivilcourage entwickeln, um im Alltag (insbesondere auch in den digitalen Räumen) gegen Stereotypen, Sexismus und Homophobie und andere Formen von Diskriminierung aufzutreten“ (BMBWF, 2018, S. 7). Besonders durch diese Ansätze innerhalb der Schulgemeinschaft kann eine professionelle Position eingenommen werden (Meadows, 2023, S. 301–302).

An dieser Stelle werden manche Lehrpersonen weiterhin Zweifel an der Sinnhaftigkeit der Umsetzung ausdrücken. Für sie soll auf zwei von Sehmer (2021, S. 366–367) aufgestellte Prämissen für Szenarien im Umgang mit queeren Themen verwiesen werden, die er als den ‚*realen Status des Nicht-Wissens*‘ und die ‚*Utopie der vollständigen Transparenz*‘ definiert: So ist es einerseits nie möglich mit absoluter Sicherheit zu wissen, dass queere Jugendliche in der Klasse anwesend sind und daher muss der Unterricht ihre Perspektiven einbeziehen, um präventiv Schutz vor Diskriminierung und Ausschluss der Lebensrealitäten zu garantieren. Andererseits wäre es auch im Wissen über die vollständige Abwesenheit notwendig, nicht-queere Schüler*innen mit diesen Perspektiven zu konfrontieren, um ihnen das Erlernen von Toleranz und Reflektieren ihrer eigenen Einstellungen zu ermöglichen. Damit beginnt die Transformation der Schule zu einem Ort, an dem ein positiver Diskurs überhaupt stattfinden kann. Alle an Schule beteiligten Akteur*innen müssen es daher als ihre Pflicht wahrnehmen, Perspektiven von queeren und nicht-queeren Menschen in den Unterricht miteinfließen zu lassen und allen gleichermaßen Unterstützung und Empathie entgegenzubringen.

Trotz der eindeutigen Position, die der vorliegende Artikel einnimmt, muss in dieser Betrachtung auch auf Gegenpositionen eingegangen und diese neutral behandelt werden. Laut Degen (2024, S. 193) finden sich in diesem gesellschaftlich aufgeladenen Themengebiet drei dominante Positionen gegenüber der Sexualpädagogik – die konservativ-repressive, die liberal-moderate wie auch die (neo-)emanzipatorische. Für die hier vorgestellten Argumente interessieren uns vor allem die beiden Extreme des konservativ-repressiven und des neo-emanzipatorischen Diskurses, da in diesen die lautesten Stimmen zu vernehmen sind.

Der konservativ-repressive Ansatz vertritt vor allem die Ansicht, dass Sexualpädagogik Abstinenzlehre bedeutet, Inhalte auf ein Minimum reduziert und die Aufgabe der Aufklärung in die Familie verlagert werden soll (Degen, 2024, S. 193). Vertreter*innen beziehen sich oft auf die Wahrnehmung, dass Jugendliche im Schulalter in Bezug auf queere Thematiken oft ‚verwirrt‘, ‚zu unreif‘ oder ‚beeinflussbar‘ wären bzw. sich nicht als Teil der LGBTQIA+-Community sehen und dies auch in Zukunft nicht tun würden (Ferfolja et al., 2024, S. 638, 640). Ein Stichwort, das in diesem Zusammenhang oft fällt, ist ‚Grooming‘, also in diesem Fall der Mythos, dass queere Erwachsene das Ziel hätten, Kinder und Jugendliche zu verführen und diese selbst queer zu machen (Fox, 2024, S. 363–364). In Österreich sind diese Einstellungen vor allem unter Begriffen wie „LGBTIQ-Propaganda“ und „Frühsexualisierung von Kindern“ (FPÖ,

2024, S. 10) oder der Aussage, dass „[m]it der geplanten Frühsexualisierung unserer Kinder [...] unzweifelhaft Pädophilie salonfähig gemacht und aus dem Strafgesetzbuch zurückgedrängt werden [soll]“ (Häusler, 2023) zu finden. Besonders in Debatten über trans*Personen werden solche Stimmen auch aus der LGBTQIA+-Community hörbar (Fox, 2024, S. 365) und oftmals sehen sich queere Lehrpersonen durch diese Rhetorik in einer Position, in der sie als Gefahr für Schüler*innen dargestellt werden (Fox, 2024, S. 368).

Zwei Studien – aus Australien (Ferfolja et al., 2024) und dem US-amerikanischen Raum (Polikoff et al., 2024) – verdeutlichen, wie unterschiedlich die Meinung von Eltern zu queeren Themen in der Schule sein kann. Vor allem bei konservativen Eltern zeigt sich so, dass Kontrolle über die Auseinandersetzung mit queeren Inhalten behalten werden möchte und nur selektives Wissen altersadäquat herangetragen wird. Ausgeschlossen werden dabei vor allem Inhalte, die normative Diskurse, wie das binäre Geschlechtssystem oder Intersektionalität hinterfragen (Ferfolja et al., 2024, S. 634). Gleichzeitig zeigt sich aber, dass differenzierte Meinungen möglich sind und neutrale Eingrenzungen gezogen werden können. So stellten Polikoff et al. (2024, S. 12–13) fest, dass zwar die Zustimmung gering ist (je nach Thema 27 bis 30 %) LGBTQIA+-Themen in der Primarstufe zu unterrichten, dieser Wert in der Sekundarstufe mit 58 bis 65 % dennoch mehr Zuspruch findet. Die Frage, ob Bücher mit queeren Inhalten für Aufgaben zugewiesen werden sollen, stieß je nach konkretem Inhalt und Schulstufe auf diverse Reaktionen. So zeigten vor allem die Kategorien ‚Depictions of same-sex sex‘ sowie ‚Depictions of opposite-sex sex‘ niedrigen Zuspruch (7,3 bzw. 8,1 % in der Primarstufe; 18 bzw. 20,1 % in der Sekundarstufe), was vielmehr auf eine Abneigung sexueller Darstellungen als auf eine grundlegende Abneigung gegen queere Inhalte deuten lässt. Eine höhere Zustimmung lässt sich in der Gesamtbefragung hingegen für ‚Trans Experience‘ (16,3 zu 36,9 %), ‚Gay/Lesbian Experience‘ (18 zu 37,7 %) und Darstellungen von ‚Families with same-sex parents‘ (25,1 bzw. 52,7 %) erkennen (Polikoff et al., 2024, S. 15). Vor allem die Frage, ob queere Literatur überhaupt in der Schule verfügbar sein sollte, zeigte differenzierte und reflektierte Wahrnehmungen der befragten Eltern. Entlang aller Kategorien finden sich hier zustimmende Werte von 28,4 bis 41,2 % in der Grundschule und zwischen 56,7 und 72,7 % in High Schools (Polikoff et al., 2024, S. 17).

Insgesamt zeigt sich, dass die einseitige Praxis, diese Ängste und Sorgen zu ignorieren und komplett aus einem pro-queer-inklusiven Diskurs auszuschließen, die – vor allem medial – aufgeheizte Debatte nur noch weiter in zwei Lager teilt. Dadurch, dass es sich hierbei um ein Thema handelt, welches auch politische Kreise zieht, eröffnet sich eine weitere Perspektive, die durch die Gebote des Beutelsbacher Konsens (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, 1976) bestimmt ist. Das darin definierte *Überwältigungsverbot* verurteilt es so zum Beispiel, Schüler*innen zu beeinflussen und in die Gefahr der Indoktrinierung abzurutschen. Der Grundsatz *Kontroversität* hingegen definiert, dass auch eine Ausgrenzung von alternativen Standpunkten Indoktrination darstellt und daher die Pluralität der Meinungen kontextualisiert und Kontroverses auch kontrovers dargestellt werden muss. Das letzte Grundsatzprinzip *Schüler[*innen]orientierung* sieht vor, Unterricht so zu gestalten, dass die Lernenden selbst in eine analysierende Position kommen und ihren eigenen Interessen fol-

gend aktiv politisch handeln. Diesen Geboten nach ist die Position konservativ-repressiver Ansätze eindeutig anzunehmen. In allen Themenbereichen gibt es (Lehr-)Personen, die ihre Macht im Unterricht ausnutzen – egal ob dies nun konservative, liberale oder emanzipatorische Vertreter*innen dieser sind. Daher ist es umso wichtiger, im Bildungsbereich klare Strukturen zu ermöglichen und Angebote zu stellen, die allen Schüler*innen in ihrer persönlichen Entwicklung unterstützen.

Der liberal-moderate Ansatz sieht Schule in der Verantwortung, Sexualpädagogik im Sinne der Allgemeinbildung umzusetzen und ist auch inklusiven Inhalten offen gegenüber. Wie De- gen (2024, S. 193) aber aufzeigt, werden in den meisten schulischen Kontexten weiterhin he- teronormative Diskurse präferiert, gesundheitliche Aspekte hervorgehoben und Geschlecht ausschließlich auf der biologischen Ebene verortet. Dieser Ansatz kann als Mittelweg gesehen werden und gibt zumindest Möglichkeiten, den Rahmen der Inhalte zu erweitern. Oft findet Sexualpädagogik an österreichischen Schulen so statt.

Die letzte Position ist die der neo-emanzipatorischen Sexualpädagogik. Sie ist es, der vor allem die oben genannten Konfusionen, Zwangssexualisierung und Grooming vorgeworfen wird, während sie sich selbst als Sexualpädagogik der Vielfalt definiert und sich in einem Dis- kurs von Wertebildung, Inklusion, Diversität und Sexpositivismus sieht. Dabei stützt sich der neo-emanzipatorische Ansatz auch darauf, dass durch mediale Veränderungen der Kontakt mit expliziten Inhalten immer früher stattfindet und Schule diese Entwicklungen begleiten sollte, anstatt den Diskurs zu unterdrücken und den Schüler*innen keinen Halt zu geben (De- gen, 2024, S. 193). Dazu muss es auch gehören, über den Tellerrand der Queer Studies zu bli- cken und auch heterosexuelle Identitäten zu beleuchten, so wie dies die *Heterosexualities Studies* tun. Anstatt sich einzig auf die binären Diskriminierungen zwischen homo- und he- terosexuell festzulegen, lenken diese den Fokus auf heterosexuelle Diskurse und ihre spezifi- schen Perspektiven, Interessen und Privilegien, die oft unhinterfragt fortgesetzt werden und heterosexuelle Machtverhältnisse und hegemoniale Erfahrungen untereinander verstärken. Dazu muss auch hier auf die soziale Konstruktion dieser Identität eingegangen und vermeint- liche Differenzen mit den Schüler*innen dekonstruiert werden (Dean & Fischer, 2019). Darü- ber hinaus muss sich auch in neo-emanzipatorischen Diskursen eingestanden werden, dass es Grenzen des Möglichen gibt. Schey (2023, S. 26) beschäftigt sich in seiner Forschung da- hingehend, dass Inklusion als Ziel und Methode nicht nachhaltig ist und oft viel mehr durch das Weitergeben von selektiven Informationen selbst einschränkend und ausschließend sein kann, wie dies vor allem bei intersektioneller Diskriminierung passiert. Eine vollständige In- klusion ist demnach ein unerreichbarer Zustand. Shay stützt sich dabei auf die Methode der ‚Disorientation‘, dem Wegbewegen von normativen Inhalten und dem Ausschluss bestimm- ter Inhalte hin zu ergänzendem Wissen. Dennoch dürfen Schüler*innen dabei nicht als unbeschriebene Blätter gesehen werden, die mit Wissen gefüllt werden müssen. Oft ent- stehen Diskrepanzen dadurch, dass bestimmte Aspekte zugunsten anderer zurückgestellt und dabei für die Entwicklung der Schüler*innen wichtige Diskussionen übersprungen und dadurch populäre Diskurse wiedergegeben werden (Schey, 2023, S. 36–37). Laut Shay muss eine inklusive Pädagogik somit darüber, was wir bereits wissen, hinausgehen und die Schü-



ler*innen im Sinne einer Reorientierung auf das, was normalerweise verborgen bleibt, hinweisen (2023, S. 39–40).

Es zeigt sich in dieser Betrachtung somit, dass auch, einer queer-inklusiven Pädagogik entgegengesetzte Standpunkte und Leerstellen herangezogen werden können, um die eigene Praxis zu verbessern.

Implikationen für die Lehrer*innenbildung

Werden gesamtgesellschaftliche und bildungsbezogene Perspektiven betrachtet, ergibt sich ein weiteres Paradoxon im Ziel einer queer-inklusiven Schule: Übergreifende Themen und Grundsatzerteilungen sind auf der politischen und institutionellen Makroebene vorhanden, aber es fehlt ein weitgehender Fokus darauf in der Lehrer*innenbildung. (Queere) Inklusion wird in einigen Lehrveranstaltungen thematisiert, doch durch freiwillige Vertiefungen bleibt sie oft ein ‚Randthema‘, da meist nur ohnehin interessierte Studierende diese wählen (Schafferschik et al., 2023, S. 219). Ohne ausreichende Vorbereitung fehlt Lehrkräften daher die Überzeugung, Vielfalt in der Lehre zu verankern (Beck & Hartmann, 2024, S. 98). Sie vermeiden zwar vorsätzliche Diskriminierung, können aber queere Schüler*innen weder schützen, noch ihren Unterricht entsprechend adaptieren (Klenk, 2019, S. 59). Klenk (2019, S. 60) zeigt forschungsbasiert Defizite in diesem Bereich auf, insbesondere mangelnde Motivation, Wissen und Fähigkeiten, die in der Professionalisierung angehender Lehrkräfte meist nur oberflächlich behandelt werden. Die Auseinandersetzung mit nicht-heteronormativen Lebensweisen beginne laut Klenk (2019, S. 72) oft erst in der Praxis, „wenn die Lehrperson aufgrund der Sichtbarkeit geschlechtlicher Vielfalt in professionellen Zugzwang gerät“ und diese Themen sonst nie proaktiv adressiert würden. Auch Hochschullehrende vermeiden oft LGBTQIA+-Themen aus Unsicherheit über Fachfragen, Angst vor Ablehnung oder der Befürchtung, selbst als queer wahrgenommen zu werden (Schreiter & Vierneisel, 2021, S. 279). Dadurch begeben Sie sich in die Praxis der Performativität, in der sie durch die Wiederholung etablierter Diskurse und Verhaltensweisen weiterhin die hegemonialen Verbindungen zwischen biologischem und sozialem Geschlecht sowie Begehren reproduzieren, Heteronormativität forcieren (Butler, 2007, S. 185–186) und Dis- und Reorientierung versäumen (Schey, 2023, S. 36–37).

Das pädagogische Ziel (Busche & Streib-Brzič, 2019, S. 94–95) der Kontextualisierung queer-inklusiver Themen in der Lehrer*innenbildung sollte vor allem das Anerkennen von Vielfalt, das Hinterfragen von Normalität, das Fördern von Offenheit, Empowerment, das Schaffen von Vorbildern und das Überwinden der Angst vor dem Anderen umfassen. Schröter und Zimenkova (2019, S. 52) fassen dies passend mit „Zulassen statt Abwehr, Selbstzuschreibung statt Dislokation, [und] Solidarisierung statt Unterbindung von Beziehungen“ zusammen, während Schafferschik et al. (2023, S. 224) die Ziele darin sehen, „die Heteronorm zu verlernen, ihre Bedeutung zu mindern, [sowie] die Vorstellung [abzulegen], mit bestimmten Geschlechtern gingen bestimmte Verhaltensweisen, Fähigkeiten oder Vorlieben einher“.

Insgesamt findet sich in der Forschung über eine queer-inklusive Lehrer*innenbildung vor allem die Reflexionsarbeit der zukünftigen Lehrpersonen wieder, in der heteronormative Privilegien und Annahmen der eigenen Persönlichkeit dekonstruiert werden müssen (Algermissen et al., 2020; Beck & Hartmann, 2024; Klenk, 2019; Schafferschik et al., 2023; Schröter & Zimenkova, 2019; Stobbe, 2021). Andere Ansätze beziehen sich vor allem auf den Aufbau von sexualpädagogischem Fachwissen (Freese, 2024; Kubitza, 2022), die Familiarität mit Wissen und Biographien der betroffenen Communities (Busche & Streib-Brzič, 2019, S. 85; Oldenburg & Sterzik, 2020, S. 382) sowie die Anwendung dieses Wissens in handlungsorientierten Methoden (Freese, 2024, S. 62; Schafferschik et al., 2023, S. 225). Es gilt, nicht nur Toleranz gegenüber heterogenen Schüler*innengruppen zu fördern, sondern die proaktive Umsetzung vielfältiger Ansätze im Unterricht (Algermissen et al., 2020), das Einnehmen einer Ally-Position (Freese, 2024, S. 62) und das Zeigen einer positiven Haltung (Kubitza, 2022, S. 24) gegenüber queeren Schüler*innen, die sich als Gegenstück einer „Gefahrenabwehrpädagogik“ positioniert (Siemoneit, 2022, S. 51–52).

Um das Paradoxon zwischen Ausbildung und Ansprüchen aufzubrechen, sind daher pädagogische Ziele für eine fächerübergreifende Inklusion queerer Perspektiven im Lehramtsstudium erforderlich. Schafferschik et al. (2023, S. 225–226) präsentieren in ihrem Beitrag dazu übergeordnete Ziele, die in ihrer Konzeption an die Aufgabenbereiche der Grundsatzerteilungen Sexualpädagogik sowie Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung erinnern und für Bildungskonzepte und die Professionalisierung von Lehrpersonen einen Ausgangspunkt bereitstellen:

- **Wissen** (z. B. Grundwissen, Theorie und Begrifflichkeiten)
- **Reflexion über Wissen** (z. B. über Bias und normierende Geschlechtervorstellungen)
- **Wissensbasierte Konstruktion von Handlungsoptionen in Praxiskontexten** (z. B. Auswahl und Erstellung geschlechter- und diversitätssensiblen Unterrichtsmaterials)
- **Reflexion von Handlungen durch Wissen** (z. B. geschlechterstereotype Einflüsse auf Schüler*innen im sprachlichen Handeln)
- **Haltungen** (z.B. die Reproduktion einschränkender sozialer Konstrukte erkennen und vermeiden)

Möchte die Lehrer*innenbildung den Schutz queerer Schüler*innen verankern, so stehen mit diesen Ansätzen bereits vielfältige Ideen und pädagogische Ziele bereit, die es nur noch in die Ausbildungspraxis umzusetzen gilt.

Fazit

Die Merkmale von sexueller Orientierung und Geschlechtsidentität spielen in unser aller Leben eine zentrale Rolle. Trotz gesetzlicher Vorgaben und wachsender Akzeptanz werden LGBTQIA+-Schüler*innen weiterhin in Bildungseinrichtungen diskriminiert, was gravierende Auswirkungen auf ihre psychische Gesundheit hat. Schulen stehen vor der Herausforderung, eine inklusive Umgebung für alle Lernenden zu schaffen. Ziel dieses Beitrags war es, auf die

aktuelle Situation hinzuweisen und Impulse zu geben, die Lehrpersonen, Schulleiter*innen und Hochschullehrende zu baldigen Veränderungen anregen sollen.

Literaturverzeichnis

Algermissen, P., Hauser, M., & van Ledden, H. (2020). Inklusion ist (k)eine Frage der Persönlichkeit—Inklusive Kompetenzen institutionell verankern! *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 2(1).

<https://doi.org/10.25656/01:20914>

Alibudbud, R. (2023). Gender and sexuality in mental health: Perspectives on lesbians, gays, bisexuals, and transgender (LGBT) rights and mental health in the ASEAN region. *Frontiers in Sociology*, 8, 1–5.

<https://doi.org/10.3389/fsoc.2023.1174488>

Barrientos, J., Nardi, H. C., Mendoza-Pérez, J. C., Navarro, M. C., Bahamondes, J., Pecheny, M., & Radi, B. (2024). Trends in psychosocial research on LGBTIQ+ populations in Latin America: Findings, challenges, and concerns. *Journal of Social Issues*, 80(3), 1022–1055.

<https://doi.org/10.1111/josi.12637>

Beck, K., & Hartmann, L. (2024). Inklusion und Diversität im Angesicht ungleicher Machtverhältnisse von Bildungssituationen. In S. Leitner & A. Böhmer (Hrsg.), *Decolonise Lehrer*innenbildung* (S. 97–107). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43410-6_8

BMBF. (2015). *Grundsatzertlass Sexualpädagogik*. Bundesministerium für Bildung und Frauen.

https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=639_sepae_d_grundsatzertlass.pdf

BMBWF. (2018). *Grundsatzertlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“*.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

https://rundschriften.bmbwf.gv.at/media/2018_21_lo.pdf

BMBWF. (2024a). *Übergreifende Themen – Pädagogik-Paket*. Pädagogik-Paket des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/%C3%BCbergreifende-themen.html>

BMBWF. (2024b, November). *Lehrpläne NEU - FAQ. Fragen und Antworten zu den neuen kompetenzorientierten Lehrplänen für die Primar- und Sekundarstufe I*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://www.paedagogikpaket.at/images/LehrplaeneNEU_FAQ.pdf

Busche, M., & Streib-Brzič, U. (2019). Die Entwicklung heteronormativitätskritischer Professionalität in Reflexions-Workshops – Zur Verbindung von pädagogischem Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Erkenntniswissen im Kontext von Praxisforschung. In R. Baar, J. Hartmann, & M. Kampshoff (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen* (1. Aufl., S. 83–101). Verlag Barbara Budrich.

<https://doi.org/10.3224/jeg.v15i1.05>

Butler, J. (2007). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (First issued in hardback). Routledge, Taylor & Francis Group.

Christoph, S. (2023). Vom ‚Großen Austausch‘ bis ‚Genderwahn‘: Verschwörungsideologische Narrative als Darstellungsform diversityfeindlicher Erzählungen. In M. Mittertrainer, K. Oldemeier, & B. Thiessen

- (Hrsg.), *Diversität und Diskriminierung* (S. 71–86). Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-40316-4_5
- De Abreu Maia, L., Chiu, A., & Desposato, S. (2023). No Evidence of Backlash: LGBT Rights in Latin America. *The Journal of Politics*, 85(1), 49–63. <https://doi.org/10.1086/720940>
- Dean, J. J., & Fischer, N. L. (2019). Introduction Thinking straightness. In J. J. Dean & N. L. Fischer (Hrsg.), *Routledge International Handbook of Heterosexualities Studies* (1. Aufl., S. 1–17). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429440731-1>
- Degen, J. (2024). Neo-emanzipatorisches Aufklärungsmaterial in der Sexuellen Bildung auf dem Prüfstand: „Wenn ich am Bullerbü-Gymnasium mit Analfisting komme, dann fallen die alle in Ohnmacht“: Lehrkräfte evaluieren das Buch „Sex in Echt“. *Der pädagogische Blick*, 3, 192–204.
<https://doi.org/10.3262/PB2303192>
- Döring, N. (2024). Queerness in der Medienpädagogik. *merz - Zeitschrift für Medienpädagogik*, 68(2), 10–19. <https://doi.org/10.21240/merz/2024.2.8>
- Ferfolja, T., Manlik, K., & Ullman, J. (2024). Parents' perspectives on gender and sexuality diversity inclusion in the K-12 curriculum: Appropriate or not? *Sex Education*, 24(5), 632–647.
<https://doi.org/10.1080/14681811.2023.2263846>
- Flores, A. R. (2021, November). *Social Acceptance of LGBTI People in 175 Countries and Locations. 1981 to 2020*. UCLA School of Law - Williams Institute. <https://williamsinstitute.law.ucla.edu/wp-content/uploads/Global-Acceptance-Index-LGBTI-Nov-2021.pdf>
- Fox, R. (2024). Gays Against Groomers and the politics of digital ventriloquism. *Critical Studies in Media Communication*, 41(4), 363–377. <https://doi.org/10.1080/15295036.2024.2397533>
- FPÖ. (2024). *Festung Österreich Festung der Freiheit. Wahlprogramm für die Nationalratswahl 2024*. Freiheitliche Partei Österreichs.
https://web.archive.org/web/20250104021454/https://www.fpoe.at/fileadmin/user_upload/www.fpoe.at/NRW2024/PDF/Wahlprogramm_A4_Langversion_oS_web.pdf?ref=tageins.at
- FRA. (2024). *LGBTQI equality at a crossroads: Progress and challenges: EU LGBTQI survey III*. European Union Agency for Fundamental Rights. <https://data.europa.eu/doi/10.2811/920578>
- Fragner, N. (2023). Queere Jugendarbeit—Jugendarbeit queeren. *deutsche jugend*, 4, 173–179.
<https://doi.org/10.3262/DJ2304173>
- Free & Equal. (2023). *LGBTIQ+ youth: Bullying and violence at school*. United Nations for LGBTIQ+ Equality. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387193>
- Freese, A. (2024). Transdisziplinäre Perspektiven der Queer Studies und der Intersektionalität für die Lehrkräfteprofessionalisierung im Fachbereich „Gender und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen*, 47–70. <https://doi.org/10.18778/2196-8403.S1.03>
- Frenkel-Brunswik, E. (1949). Intolerance of Ambiguity as an Emotional and Perceptual Personality Variable. *Journal of Personality*, 18(1), 108–143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1949.tb01236.x>
- Green, E. R., & Maurer, L. (2015). *The Teaching Transgender Toolkit: A Facilitator's Guide to Increasing Knowledge, Decreasing Prejudice & Building Skills*. The Transgender Training Institute (TTI).

- Häusler, D. (2023, November 6). Pressekonferenz: „Sofortiger Stopp Kindeswohlgefährdender Inhalte in der Sexualpädagogik“. *MFG Österreich - Menschen Freiheit Grundrechte*. <https://www.mfg-oe.at/pressekonferenz-sofortiger-stopp-kindeswohlgefaehrdender-inhalte-in-der-sexualpaedagogik/>
- Höhne, M. S., & Heerdegen, D. (2018). On Normativity and Absence: Representation of LGBTI* in Textbook Research. In E. Fuchs & A. Bock (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (S. 239–249). Palgrave Macmillan US. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_17
- Holtmann, M. (2023). Der erschütternde Seismograf – Zur Rolle der Kinder- und Jugendpsychiatrie in der Transgender-Kontroverse. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 51(5), 347–350. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000943>
- Ichikowitz Family Foundation. (2024). *African Youth Survey 2024. A Turning Point for African Youth*. Ichikowitz Family Foundation. <https://ichikowitzfoundation.com/storage/reports/September2024/GSLcmLTnruHzhTrluDOV.pdf>
- ILGA World, Mendos, L. R., & Rohaizad, D. R. (2024, Mai). *Laws On Us: A Global Overview of Legal Progress and Backtracking on Sexual Orientation, Gender Identity, Gender Expression, and Sex Characteristics*. ILGA World. https://ilga.org/wp-content/uploads/2024/05/Laws_On_Us_2024.pdf
- Ipsos. (2024). *Ipsos LGBT+ Pride Report 2024. A 26-Country Ipsos Global Advisor Survey*. Ipsos Global Market Research and Public Opinion Specialist. https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2024-06/Pride-Report-2024_2.pdf
- Izugbara, C., Sebany, M., Wekesah, F., & Ushie, B. (2022). “The SDGs are not God”: Policy-makers and the queering of the Sustainable Development Goals in Africa. *Development Policy Review*, 40(2), 16. <https://doi.org/10.1111/dpr.12558>
- Klenk, F. C. (2019). Interdependente Geschlechtervielfalt als un/be/deutende Anforderung an pädagogische Professionalität. In R. Baar, J. Hartmann, & M. Kampshoff (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen* (1. Aufl., S. 57–81). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/jeg.v15i1.04>
- Klenk, F. C. (2023). *Post-Heteronormativität und Schule: Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/9783847417927>
- Klenk, F. C., Mallwitz, M., & Jansen, M. (2024). Queere Un/Sichtbarkeiten im Feld der Schule Einblicke in aktuelle Studien zu den Erfahrungen und Herausforderungen schwuler Schüler und Lehrer. *Erziehungswissenschaft*, 35(1–2024), 81–90. <https://doi.org/10.3224/ezw.v35i1.09>
- Korte, A., & Tschuschke, V. (2023). Sturm und Drang im Würgegriff der Medien – Die Leiden der jungen Generation am eigenen Geschlecht. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 51(5), 351–365. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000944>
- Kubitza, E. (2022). Warum Lehrer*innen Handlungswissen im Kontext Sexueller Bildung und der Prävention von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche brauchen. In M. Urban, S. Wienholz, & C. Khamis (Hrsg.), *Sexuelle Bildung für das Lehramt—Zur Notwendigkeit der Professionalisierung* (S. 21–26). Psychosozial-Verlag. <https://doi.org/10.30820/9783837978254-21>
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. (1976). *Beutelsbacher Konsens*. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens>

- Langlois, A. J. (2025). LGBT rights claiming and political participation in Southeast Asia. *The Pacific Review*, 38(2), 262–284. <https://doi.org/10.1080/09512748.2024.2368225>
- Meadows, E. (2023). LGBTQ+ Identity Affirmation in International Schools: An Ethical Framework for Educators. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 125(7–8), 300–307. <https://doi.org/10.1177/01614681231194416>
- Meadows, E. S. (2019). “That Would Never Work Here”: Overcoming ‘Context Paralysis’ on Behalf of Gender and Sexual Minorities Worldwide. In A. W. Wiseman (Hrsg.), *International Perspectives on Education and Society* (S. 287–305). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920190000037021>
- Nath, R., Matthews, D. D., DeChants, J. P., Hobaica, S., Clark, C. M., Taylor, A. B., & Muñoz, G. (2024). *2024 U.S. National Survey on the Mental Health of LGBTQ+ Young People*. The Trevor Project. <https://www.thetrevorproject.org/survey-2024/>
- Oldenburg, M., & Sterzik, L. (2020). Vom Leitbild zur Seminarplanung – Ansätze zur Anbahnung Reflektierter Handlungsfähigkeit in einer inklusionsorientierten, diversitätssensiblen Lehrer*innenbildung. *HLZ - Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(2), 374–398. <https://doi.org/10.4119/HLZ-2528>
- Pauli, D. (2024). Trans* – Neues Vorbild, Identität, Biologie?: Ein Plädoyer für Zeit zum Nachdenken. *Psychoanalyse im Widerspruch*, 36(1), 33–54. <https://doi.org/10.30820/0941-5378-2024-1-33>
- PEN America. (2024, Oktober). *Book Bans*. PEN America. <https://pen.org/book-bans/>
- Polikoff, M., Fienberg, M., Silver, D., Garland, M., Saavedra, A., & Rapaport, A. (2024). Who wants to say ‘Gay?’ Public opinion about LGBT issues in the curriculum. *Journal of LGBT Youth*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/19361653.2024.2313576>
- Radics, G. B. (2024). Cultural wars and lesbian, gay, bisexual, transgender (LGBT) rights in Southeast Asia: ‘Asian values’, human rights, and the ‘homosexual turn’. *Current Sociology*, 1–19. <https://doi.org/10.1177/00113921241241808>
- Reuters. (2025, Januar 15). *LGBTQ creators brace for Meta’s pro-Trump changes*. NBC News. <https://www.nbcnews.com/nbc-out/out-news/lgbtq-creators-brace-metas-trump-changes-rca187807>
- Roets, A., Kruglanski, A. W., Kossowska, M., Pierro, A., & Hong, Y. (2015). The Motivated Gatekeeper of Our Minds. In *Advances in Experimental Social Psychology* (Bd. 52, S. 221–283). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2015.01.001>
- Roets, A., & Van Hiel, A. (2011). Allport’s Prejudiced Personality Today: Need for Closure as the Motivated Cognitive Basis of Prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 20(6), 349–354. <https://doi.org/10.1177/0963721411424894>
- Romer, G., Rölver, A., Siebald, M., & Föcker, M. (2024). Geschlechtsinkongruenz und Geschlechtsdysphorie im Kindes- und Jugendalter – ein aktueller und praxisnaher Überblick. *Betrifft Mädchen*, 1, 4–11. <https://doi.org/10.3262/BEM2401004>
- Salden, S., & Watzlawik, M. (2023). So gelingen queere Perspektiven in der Schule. In M. Mittertrainer, K. Oldemeier, & B. Thiessen (Hrsg.), *Diversität und Diskriminierung* (S. 219–235). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40316-4_13



- Schafferschik, A., Binanzer, A., & Supik, L. (2023). Geschlechtersensibilität im Lehramtsstudium?! Diskriminierungskritische Bildung am Beispiel der Differenzlinie Geschlecht. *HLZ - Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6(1), 218–234. <https://doi.org/10.11576/HLZ-5164>
- Schey, R. (2023). Literacy (Dis)Orientations in a Secondary Classroom: Possibilities and Limits of an Intersectional LGBTQ +-Inclusive Curriculum. *Reading Research Quarterly*, 58(1), 25–43. <https://doi.org/10.1002/rrq.485>
- Schreiter, F., & Vierneisel, C. (2021). (Hetero-)Normativität aufbrechen: Vielfalt* in der Lehramtslehre. In B. Fritzsche, A. Köpfer, M. Wagner-Willi, A. Böhmer, H. Nitschmann, C. Lietzmann, & F. Weitkämper (Hrsg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie: Abgrenzungen und Brückenschläge* (1. Aufl., S. 274–286). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1hm8gd8>
- Schröter, A., & Zimenkova, T. (2019). Norm und Normalität. Reflexion der eigenen Positionen innerhalb des Machtfeldes Schule und Schaffung nicht-normativer Räume in der Lehre. *HLZ - Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2(3), 47–62. <https://doi.org/10.4119/HLZ-2455>
- Sehmer, J. (2021). Queerfeindliche Narrative: Transformation tradierter LGBTIQ*-Feindlichkeit und Einbettung in Rhetoriken liberaler Offenheit. *Soziale Passagen*, 13(2), 351–368. <https://doi.org/10.1007/s12592-021-00390-5>
- Siemoneit, J. K. M. (2022). Zur Situation der Sexuellen Bildung von LehrerInnen an Universitäten. In M. Urban, S. Wienholz, & C. Khamis (Hrsg.), *Sexuelle Bildung für das Lehramt—Zur Notwendigkeit der Professionalisierung* (S. 47–54). Psychosozial-Verlag. <https://doi.org/10.23668/PSYCHARCHIVES.13216>
- Statista. (2024). *Number of Countries that Criminalize Homosexuality as of 2024*. Statista. <https://www.statista.com/statistics/1227390/number-of-countries-that-criminalize-homosexuality/>
- Stobbe, M. (2021). Critical Cisness – eine hegemoniale Selbstreflexion für Lehrer und Lehrerinnen. In A. Vanagas (Hrsg.), *Sexualpädagogische (Re)Visionen* (S. 17–48). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32514-5_2
- Tagesschau.de. (2021, Juli 8). *Umstrittenes Homosexuellen-Gesetz in Ungarn in Kraft getreten*. tagesschau.de. <https://www.tagesschau.de/ausland/europa/ungarn-homosexualitaet-103.html>
- Tagesschau.de. (2023, November 30). *Russland stuft LGBTQ+-Community als „extremistisch“ ein*. tagesschau.de. <https://www.tagesschau.de/ausland/europa/russland-verbot-lgbtq-bewegung-extremismus-100.html>
- Unwin, S., Starcevic, R., Lembo, S., & Dobson, M. (2024). On becoming a queer educator: Reflections on queer perspectives and approaches in initial teacher education. *Continuum*, 38(3), 307–324. <https://doi.org/10.1080/10304312.2024.2335505>
- Watzlawik, M., Salden, S., & Hertlein, J. (2017). Was, wenn nicht immer alles so eindeutig ist, wie wir denken? Erfahrungen LSBT*-Jugendlicher in der Schule und das Konzept der Ambiguitätstoleranz. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12(2), 161–175. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i2.03>



Anmerkungen

¹ Geburtsjahre: Generation Z (1996-2012), Millenials (1980-1995), Generation X (1966-1979), Baby Boomer (1945-1965).

² Das Wahlprogramm zur Nationalratswahl 2024 ist auf der Webseite der Partei nicht mehr verfügbar und wurde über die Wayback Machine wiederhergestellt.

Autor

Manuel Petruj, Mag.

Seit Herbst 2024 Medienpädagoge und Hochschullehrender an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, davor zwischen 2019 und 2024 Lehrer für Englisch, Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung sowie Digitale Grundbildung an der AHS Rahlgasse.

Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Diklusion, Gamification und Game-Based Learning.

Kontakt: manuel.petruj@ph-noe.ac.at

Christian Wiesner

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Kerstin Zechner

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Simone Breit

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Claudia Slavik

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Sinnerfahrende Vignetten als Sinnskizzen

Von Lerngeschichten zur Führung und zum Geführtwerden

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a535>

Der Beitrag entwickelt die Idee der Lerngeschichten zu einem ressourcenorientierten, diversitätssensiblen und schulbezogenen Führungsinstrument, das als „sinnerfahrende Vignette“ bzw. in Verbindung mit „Facetten“ als „Sinnskizze“ bezeichnet wird. Im Mittelpunkt steht die Stärkung der Eigenwahrnehmung von Betroffenen als kompetente und wirkmächtige Akteure, sodass sie ihr Lernen – erlebt, gehört und durch die Augen anderer gesehen – reflektierend erfassen können. Anstatt defizitorientiert zu bewerten, fokussiert der Ansatz darauf, wo und wie personale Fähigkeiten, Engagement und Verantwortungsübernahme sichtbar werden. Die Methode unterstützt somit die kontinuierliche Entwicklung und Transformation von Lern- und Führungskompetenzen im Sinne der Diversität und eröffnet neue Perspektiven auf Bildungs- und Beziehungsprozesse in verschiedensten Kontexten.

Sinnskizze, sinnerfahrende Vignette, Lerngeschichte, Führung, Geführtwerden

„Zwischen Reiz und Reaktion gibt es einen Raum. Nur dort kann Begegnung stattfinden.
Zwischen Reiz und Reaktion gibt es einen Raum. Nur dort findet Heilung und Entwicklung statt.
Zwischen Richtig und Falsch gibt es einen Ort. Dort werden wir uns begegnen.“
Dschalal ad-Din Muhammad Rumi, 1207–1273

Einleitung

Der Beitrag greift die Idee der Lerngeschichten auf und entwickelt daraus ein ressourcenorientiertes und diversitätssensibles sowie auch schulbezogenes Führungsinstrument, das als „sinnerfahrende Vignette“ oder in Verknüpfung mit der Facettentheorie auch als „Sinnskizze“ bezeichnet wird. Der Fokus liegt darauf, Betroffene in ihrer Eigenwahrnehmung als kompetent und wirkmächtig zu bestärken und zu führen, damit sie ihr eigenes Lernen – erlebt, gehört und durch die Augen anderer gesehen – reflektierend wahrnehmen können.

Im Gegensatz zu traditionellen, defizitorientierten Ansätzen, die meist danach fragen, was jemand *nicht* kann, richten sich die hier vorgestellten Herangehensweisen darauf, wo und wie eine Person ihre Fähigkeiten zeigt. Die grundlegende Idee wird sowohl auf Schüler*innen sowie Erwachsene als auch auf Führungskontexte übertragen, indem sinnerfahrende Vignetten gezielt eingesetzt und durch *Sinnskizzen* erweitert und umhüllt werden. Diese Vignetten berücksichtigen verschiedene Lernorientierungen wie *Interessiert sein, Engagiert sein, Herausforderungen standhalten, Sich ausdrücken und mitteilen* sowie *Verantwortung übernehmen*.

Im Beitrag wird bewusst nicht von Lerndispositionen gesprochen, sondern vielmehr von „Orientierungen“, die als Wegweiser für Ausrichtungen und Präferenzen im Lernprozess dienen – ohne den Eindruck zu erwecken, dass es sich um starre, unveränderliche Eigenschaften handelt. Der Begriff „Disposition“ leitet sich vom lateinischen *dispositio* ab, was in diesem Kontext so viel wie Anordnung oder Veranlagung bedeutet. Dadurch wird häufig suggeriert, dass von vorgegebenen, schon angelegten und somit angeborenen Neigungen gesprochen wird, die relativ unveränderlich sind.

Die Idee der *Lernorientierung* verweist hingegen auf Dynamik, Veränderlichkeit und einen prozessualen Charakter. Der Begriff „Orientierung“ leitet sich vom lateinischen *oriens* ab, was ursprünglich „aufgehend“ oder „östlich“ im Sinne von „der Ort, an dem die Sonne aufgeht“ bedeutet. Damit schwingt in dem Begriff die Idee des *Sich-Ausrichtens* und des *Findens des eigenen Weges* mit, wodurch er in Bezug auf Sinnskizzen als besonders stimmig erscheint.

Hervorzuheben ist, dass gerade die „Pädagogik“ ihren Blick auf das *Veränderliche* richtet – nicht nur als akademische Disziplin, sondern vor allem als Phänomen, das im Vergleich zu Psychologie, Soziologie, Kommunikationswissenschaft und weiteren Bereichen darauf abzielt, das „Lernen“ sowohl theoretisch als auch praktisch zu durchdringen und zu durchblicken. Die Pädagogik fördert Lernen durch fortlaufende Veränderungs- und Entwicklungsprozesse hindurch, indem sie den prozesshaften Charakter von Erziehungs-, Beziehungs-, Bildungs- und Lernprozessen sowohl als Disziplin als auch als Phänomen in den Vordergrund rückt.

Durch den Einsatz von Sinnskizzen können sich reflektierende Personen ihrer eigenen Fähigkeiten und Stärken bewusster werden und diese gezielt weiterentwickeln. Die Methode unterstützt die Förderung des Reflexionsvermögens und ist in unterschiedlichen Kontexten – sei es in der pädagogischen oder beruflichen Entwicklung – von besonderem Wert.

Die Geschichte der Lerngeschichten

Die Idee der *Lerngeschichten* initiierten Carr (2001) sowie Carr & Lee (2012, 2019) in Neuseeland, um Erziehungs- und Bildungsprozesse als Beziehungsgeschehen in Kindertageseinrichtungen ressourcenorientiert zu beobachten, zu analysieren, zu dokumentieren und um die Betroffenen in ihrer Eigenwahrnehmung als kompetent und wirksam zu bestärken. Der traditionell defizitorientierte Blick, nämlich „Was kann jemand – die Schüler*innen, die Mitarbeiter*innen, die Lehrpersonen – nicht?“, wird verwandelt hin zur Frage: „Wo zeigt eine Person ein Vermögen, wo bereits Kompetenzen, Interessen, Ressourcen?“.

Gerade mit der Einführung des neuseeländischen Curriculums „Te Whāriki“ (1996) und der Aktualisierung (2017) veränderte sich Ende der 1990er-Jahre die Sicht auf Lernende und ihr Lernen grundlegend. Nach einer bewussten Abkehr von defizitorientierten Assessment-Verfahren, die mithilfe von Checklisten kindliche Fähigkeiten fragmentierten und in der Frühpädagogik vor allem auf den Schuleintritt ausrichteten, suchte man nach neuen, ressourcenorientierten Methoden und Modellen, um Lernen wahrzunehmen und zu stärken (Remsperger-Kehm, 2019).

Im deutschsprachigen Raum fehlt es weitgehend an einer fundierten Verankerung einer formativ-narrativen Herangehensweise, die Lernprozesse über die gesamte Erziehungs- und Bildungszeit hinweg förderlich, stärkend, ermächtigend, anerkennend und diversitätssensibel begleitet. Empfehlenswerte Ansätze, auch hinsichtlich pädagogischer Diagnostik und formativer Assessments, werden von Beutel & Pant (2020), Schmidt (2020), in den Sammelbänden von Buholzer & Brovelli (2023) sowie Eberwein & Knauer (2003) und von Wiesner (2024) sowie Wiesner & Zechner (2023) vorgestellt.

Gerade die Bezeichnung „Te Whāriki“, auf Māori „gewebte Matte“, steht sinnbildlich für die Verbindung und Verknüpfung unterschiedlicher Fäden. Dabei werden Erfahrungen, Fähigkeiten, Vermögen, Kompetenzen sowie familiäre, gesellschaftliche und kulturelle Hintergründe miteinander verwoben, um vielfältige Einblicke in Entwicklungs- und Lernprozesse über die gesamte Lebensspanne hinweg zu ermöglichen. International gilt „Te Whāriki“ als wegweisendes Beispiel für ein inklusives, flexibles und kultursensibles Curriculum im frühkindlichen Bereich und betont besonders das In-Beziehung-Sein (Ministry of Education, New Zealand, 2017).

Formativ-narrative Bewertungen

Lerngeschichten stellen formative und narrative Bewertungsansätze dar, die international im Rahmen von „assessment literacies“ verortet werden und zur Entwicklung von *Könnerschaft* beitragen. Über Lerngeschichten hindurch wird die Frage gestellt: „Wie weiter?“, „Wohin als Nächstes?“ oder *Wie* können wir das Lernen „vorantreiben“ (Carr & Lee, 2022).

Lerngeschichten als lernförderliche Narrationen sind als narratives Instrument für die Führungskultur und in Bezug auf das Führen und Geführtwerden geeignet. Auch übernimmt jede Lehrperson in ihrer Klasse im Unterricht als Prozess eine führende Rolle. Lerngeschichten er-

möglichen daher eine detaillierte und kompetenzorientierte Analyse sowie Dokumentation von Lernprozessen, wodurch die personalen Fähigkeiten und Stärken der Lernenden nachhaltig reflektiert und gefördert werden – insbesondere durch neue, bislang unbekannte Einblicke in ihre eigenen Orientierungen, die eine weiterführende Entwicklung unterstützen. Hier verwandeln sich Sinnskizzen auch in einen *transformativen Lernprozess*, der die Lernenden nachhaltig prägt und ihnen ermöglicht, ihr Vermögen sowie ihre Kompetenzen *sinnerfahrend* weiterzuentwickeln.

Die zugrunde liegende Philosophie der Lerngeschichten ist also eine Kultur der *Begleitung* und der achtsamen Führung durch einen Dialog, der dem Lernen *lernseitig* auf der Spur ist. Im Begriff „Bewertung“, der als „assessment“ übersetzt wird, steckt indirekt noch der lateinische Begriff *assidere*, der „zur Seite sitzen“ oder „daneben sitzen“ bedeutet. Dieser Begriff ist im Mittellateinischen zu *assessare* weiterentwickelt worden, aus dem das englische Wort „assessment“ abstammt. Die französische Idee von *assidu*, die „ständig anwesend“ bedeutet, hängt ebenfalls mit diesem Verständnis zusammen und betont die „Qualität der Anwesenheit“. Anwesenheit kann über den gegenwärtigen Moment hinausgehen und sich in einer geistigen und emotionalen Präsenz entfalten – etwa, wenn sich jemand *fürsorglich* (sorgend) zeigt, aufmerksam ist und sich engagiert an dem Geschehen beteiligt.

Im deutschen Begriff des *Wertens* in Bezug zur *Bewertung* lässt sich noch die Idee des Kostbaren, Geschätzten und lieb und teuer Gewordenen nachvollziehen. Ebenso verweist das *Werturteil* auf ein Urteil über einen Wert: Das *Aufwerten* fokussiert das Hervorheben oder Auszeichnen des Wertes von etwas, während das *Abwerten* die Herabsetzung oder gar Entwertung bedeutet. In der Pädagogik kennt man diese beiden Pole als Ressourcen- und Defizitorientierung.

Das *Urteil* ist wiederum der Ausspruch einer Einschätzung und Ansicht, wobei der Begriff *Ansicht* hier eine fundierte Betrachtung zum Ausdruck bringt. Die Einschätzung als Wertschätzung bezieht sich auf das *Achten* auf ein *Vermögen*, was auf den eigenen Besitz und das eigene Verfügen von etwas hindeutet. Gerade das Zusammenwirken all dieser Bedeutungen verleiht den Lerngeschichten als *Sinnskizzen* ihre besondere Wirkmächtigkeit.

Sorgsame Wahrnehmung

Die Philosophie der Lerngeschichten legt demnach großen Wert auf die *Achtung der Person* sowie auf die Förderung von Lernprozessen durch Dialog, Begleitung und Beobachtung. *Beobachtung* meint hier jedoch eine *sorgsame Wahrnehmung*, was aus dem Unterschied der englischen Begriffe *observation* und *awareness* deutlich hervorgeht. *Awareness* als ein *Gewahrwerden* verweist auf ein Bewusstsein, das über bloßes Beobachten oder Informieren hinausgeht und ein tiefergehendes, *diversitätssensibles* und differenziertes Verständnis für Personen in ihren Situationen ermöglicht. Solche Formen des Beobachtens sind daher niemals als reine Zuschreibungen oder durch rezepthafte Bewertungsmechanismen zu verstehen.

Lerngeschichten als *Sinnskizzen* brauchen vielmehr ein sensibles und einführendes Wahrnehmungsrepertoire als Basis, kein vorgefertigtes Frageinstrumentarium – genau darin liegt ihre integrative und inklusive Ausrichtung. Solche Lerngeschichten beruhen auf der Könnerschaft ihrer Anwender*innen, die nicht nur Kompetenzen und Vermögen sowie Performanzen und Performatives unterscheiden können (Wiesner & Prieler, 2023b, 2023a), sondern insbesondere fähig sind, *Diversität* wahrzunehmen und zu strukturieren. *Sinnskizzen* eröffnen den im Anfangszitat thematisierten Raum, in dem Entwicklung stattfinden kann.

Lerngeschichten als Sinnskizzen

Um die Idee der Lerngeschichten aus der Frühpädagogik auf die Führungskultur herauszuführen, wird für Studierende in ihrer Rolle als Lehrpersonen (u. a. auch in den pädagogisch-praktischen Studien), für Mentees unter Mentor*innenbegleitung oder für Mitarbeiter*innen der Begriff der *Sinnskizze* eingeführt. Diese Vignetten schildern kurze, bedeutungsvolle Szenen als sinnstiftende Skizzen, welche sowohl die emotionale als auch die kognitive Ebene ansprechen und damit Werte, Bestrebungen und Ziele sichtbar machen. Auch die Bezeichnung *Bildungsgeschichte* erscheint nicht zielführend, da er vorwiegend den Schwerpunkt auf die reine Gestaltung des Intellekts legt – ein Ansatz, der der Intention von Sinnskizzen nicht gerecht wird (Wiesner, 2025).

Als *Vignette* gilt hier eine bildhafte, anschauliche Darstellung, die komplexe Eindrücke auf zugewandte und förderliche Weise vermittelt – womit die Idee der Skizze konkret und greifbar wird. Die Begriffe *sinnerfahrende Vignette* oder *Sinnskizze* erscheinen besonders geeignet, um im Kontext von Lerngeschichten in der Schul- und Erwachsenenbildung die emotionale Tiefe sowie den sinnhaften Aspekt von Lernerfahrungen hervorzuheben.

Lerngeschichten können also als *Sinnskizzen* nicht nur in die Primar- und die Sekundarstufe (Kleeberger et al., 2009; Kleeberger & Leu, 2009), sondern auch in weitere Führungskontexte überführt werden. Ihre Eigentümlichkeit ermöglicht es, im Sinne eines Portfolios – als Sammlung dokumentierter und reflektierbarer *Sinnskizzen* – sowie in Bezug auf die eigene Biografie *Szenen* als „aufgeschichtete Erfahrungen“ über längere Zeiträume hinweg und in Beziehung zu Lernprozessen zu erfassen und zu deuten (Neuß, 2009, S. 17). Sinnskizzen sind damit ein Führungsinstrument, die ihre Stärke insbesondere in einer begleitenden Führungskultur und einer Kultur des Geführtwerdens entfaltet. Sinnskizzen bedingen ein echtes Zugewandtheitsein und eine ernsthafte Zuwendung – Grundvoraussetzungen, die als wesentliche Führungsfähigkeit gelten.

Sinnskizzen als sinnerfahrende Vignetten

Der Kern der *Sinnskizzen* besteht aus sinnerfahrenden Vignetten in Verbindung mit Facetten, wodurch diese Art von Lerngeschichten das Vermögen, die Kompetenzen und Leistungen sowie das Streben, Wollen und Motiviertsein von Lernenden, Mentees oder Mitarbeiter*innen differenziert erfassen, einfühlsam verstehen und so *ansprechend* fördern können. Förde-

ung erfordert nicht die Zuweisung von Aufgaben, sondern die stimmige Entwicklung des eigenen Anspruchs.

Sinnskizzen unterstützen dabei, Lerngelegenheiten gewahrt zu werden, sie zu beurteilen, auszuwählen und auf *Ansprüche* sowie auf *Aufgaben* als An- und Herausforderungen zu antworten, sodass Lernbemühungen kontinuierlich vertieft und erweitert werden können (Carr, 2001). Jeder *Anspruch* offenbart sich als innere Anforderung und Herausforderung dadurch, dass man *angesprochen* wird oder sich von jemandem oder etwas *angesprochen* fühlt. Hieraus entsteht eine Getroffenheit, die mehr umfasst als bloße Betroffenheit.

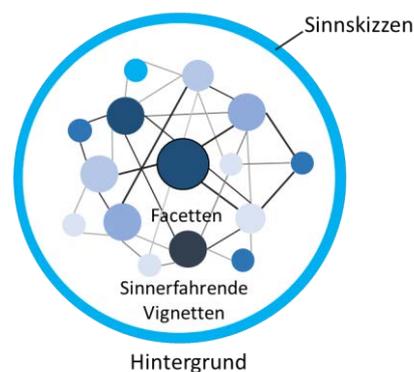


Abbildung 1: Facettenreiches Führungshandeln mit dem Diamanten als Sinnbild. | Darstellung der Autor*innen

Jede *Aufgabe* erscheint als äußerlicher Auftrag, als das, was jemand oder etwas einfordert. Jeder *Anspruch* kann einen inneren Anspruch der „Person an sich“ entwickeln, indem er darauf verweist, wie jemand emotional, intellektuell, prosozial, sozial oder kulturell *angesprochen* wird. Dabei liegt der Fokus auf unterschiedlichen Formen von Resonanz, die durch diese *Ansprache* entstehen. Die Ansprache richtet sich stets an die „Person an sich“ – was auch den Unterschied zwischen den Bezeichnungen *Lehrperson* und *Lehrkraft* verdeutlicht.

Auf diese Weise des *Angesprochen-Seins* erfahren Menschen als „Person an sich“ ihre fortlaufende Entwicklung – auch über die gesamte Lebensspanne – und werden zugleich in ihrer Eigenermächtigung und Persönlichkeit gestärkt. Die *Sinnskizze* stellt die Hülle dar, in der sich die sinnerfahrenden Vignetten über Facetten entfalten, während ihr Kern durch die zugrundeliegenden Facetten zum Ausdruck kommt (vgl. Abbildung 1).

Facettenorientiertes Gewahrwerden

Sinnskizzen unterscheiden fünf wesentliche Lernorientierungen, die durch die ausgewählten Facetten – in ihrer Hervorhebung oder Hintergrundhaftigkeit – zum Ausdruck kommen, um in konkreten Situationen mittels anschaulicher Szenen die feinfühligsten, wechselseitigen Bezie-

hungen zwischen einer sich über die Lebensspanne entwickelnden Person und ihrer Mitwelt zu erfassen. Die Idee der *Facetten* verweist hier auf die „Facettentheorie“ von Schratz (2023, S. 11), in der „wie bei einem Diamanten [...] je nach Betrachtungswinkel eine Facette [etwa als Kompetenz oder Vermögen] schillernder [erscheint] als andere, während diese – immer noch gut sichtbar – in den Hintergrund rücken“. (vgl. Wiesner & Heißenberger, 2023)

Diese Analogie verdeutlicht sinnbildlich das Zusammenspiel verschiedener Facetten im täglichen Fluss von Wissen, Empfinden-, Handeln-, Bewertenkönnen und vielem mehr (vgl. Abbildung 2). Jede einzelne Facette verweist dabei in ihrem Moment auf eine bestimmte *Hal-tung*, die zwar in ihrer Gesamtheit zunächst verborgen bleibt, zugleich jedoch den *Habitus* überhaupt erst ermöglicht. Gerade dieser Facetten wird man sich in Sinnskizzen gewahr.

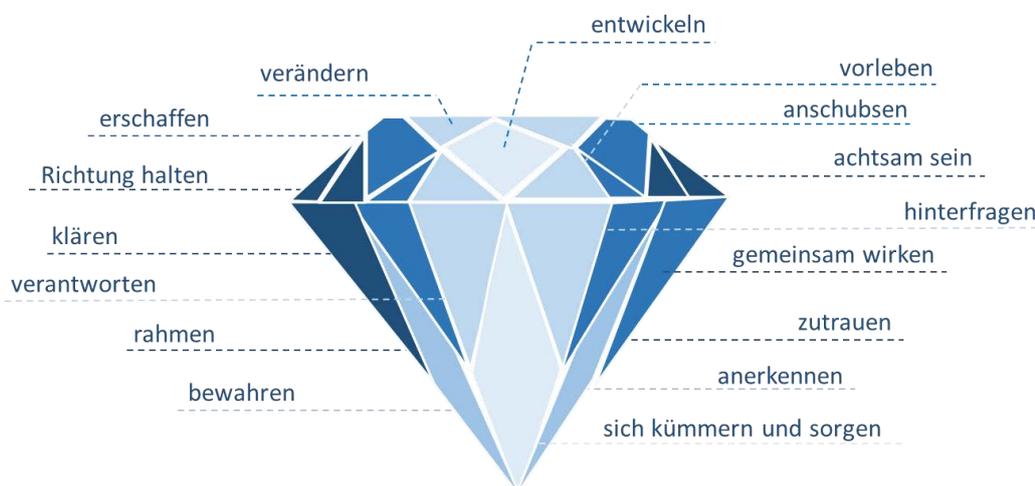


Abbildung 2: Facettenreiches Führungshandeln mit dem Diamanten als Sinnbild. | Darstellung aus Wiesner & Heißenberger, 2023, S. 34.

Die Vielfalt der Erfahrungsszenen manifestiert sich nach Schratz (2023, S. 11) in den „Bezeichnungen der Facetten“. Dabei wird jeder Facette ein Handlungsbegriff zugeordnet, der ein weiterführendes Verständnis und eine theoretische Einordnung auch in Bezug zu den fünf Lernorientierungen ermöglicht.

Mit Blick auf die Kommunikation im Allgemeinen oder den Ausdruck eigener, persönlicher Ideen und Vorstellungen bedeutet *being ready*, geneigt zu sein, aktiv zu werden. *Being willing* hingegen heißt, zu erkennen, dass ein Ereignis oder eine Situation geeignet ist, um die eigenen Ideen und Vorstellungen auszudrücken. *Being able* umfasst schließlich das Vermögen und das Verständnis, die sich daraus ergebenden Performanzen, Kompetenzen oder Performativitäten begreifend und verstehend zu realisieren (Carr, 2001).

Orientierungen mit prozessuellem Charakter

Die „Methode der Sinnskizzen“ kann in verschiedenen Kontexten, etwa in der pädagogischen oder beruflichen Entwicklung, eingesetzt werden, um die Fähigkeit zur Reflexion und Eigenentwicklung umfassend und ressourcenorientiert zu stärken (vgl. Beispiel im Anhang). Die fünf zentralen Orientierungen jeder Sinnskizze als Verknüpfung von *sinnerfahrenden Vignetten* mit *Facetten*, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen (Carr, 2001):

■ Interessiert sein (taking an interest)

In Sinnskizzen werden Phänomene dokumentiert, die aufzeigen, wie jemand Interesse darlegt und sich aktiv mit der Welt auseinandersetzt.

Being ready: Es geht darum, wie eine Person bereit ist, die an sie gestellten Aufgaben und Ansprüche wie auch neue Herausforderungen anzunehmen. Dies umfasst das Gewährwerden und Erkennen, dass es Ansprüche und Aufgaben gibt, und die Bereitschaft, sich diesen zu stellen oder sich diese anzueignen.

Being able: Hierunter fällt das Vermögen, sich für etwas zu interessieren, aktiv relevante Zusammenhänge wahrzunehmen, gezielt Momente oder Aspekte auszuwählen und einen Überblick über die vorhandenen Möglichkeiten zu gewinnen. Es schließt auch die Vermögen mit ein, verschiedene Elemente (z. B. Ideen, Aktivitäten, Arbeits- und/oder Lebensbereiche) miteinander zu verknüpfen.

Being willing: Diese Dimension betont die innere Haltung, das eigene Streben und die Motivation, aktiv etwas anzunehmen. Sie umfasst zudem die Bereitschaft, sich Wissen und Können durch Wollen anzueignen, die zur Unterstützung und Weiterentwicklung der eigenen Interessen beitragen.

Facetten: „... aktiv wahrnehmen“, „... sich interessieren“, „... auswählen“, „... überblicken“, „... aneignen“, „... verbinden“, „... fragen“, „... vertiefen“, „... ausrichten“,

Im Kontext von sinnerfahrenden Vignetten geht es um die Reflexion der eigenen Lernprozesse, um die persönlichen Interessen zu verstehen und die Persönlichkeit weiterzuentwickeln.

■ Engagiert sein (being involved)

In Sinnskizzen werden Phänomene dokumentiert, wie jemand sich aktiv und vertieft in Aktivitäten einbringt, Ablenkungen reduziert und sich auf das Wesentliche fokussiert.

Being ready: Es geht darum, wie eine Person bereit ist, sich auf vorhandene Ansprüche und Aufgaben einzulassen.

Being able: Umfasst das Vermögen, die Aufmerksamkeit auf das Wesentliche zu richten, sich zu konzentrieren, Ablenkungen zu reduzieren und aktiv Strebungen sowie Ziele zu verfolgen wie auch in neuen Herausforderungen Annehmbares aufzufinden. Gleichzeitig bedeutet es,

in verschiedenen Situationen präsent zu sein und einen klaren Überblick über vielfältige An- und Herausforderungen zu behalten, um sich wirkkräftig einbringen zu können.

Being willing: Dies drückt die Bereitschaft aus, gezielt Methoden und Herangehensweisen zu entwickeln und anzuwenden, die eine nachhaltige und persönliche Einbringung ermöglichen. Es beinhaltet das aktive Bemühen, auch über längere Zeiträume hinweg engagiert zu bleiben und kontinuierlich an persönlichen sowie gemeinsamen Ideen und Zielen zu arbeiten.

Facetten: „... sich konzentrieren“, „... aufmerksam sein“, „... Ziele verfolgen“, „... sich aktiv beteiligen“, „... Ablenkung reduzieren“, „... fokussiert sein“, „... involviert sein“, „... Ziele verfolgen“, „... divergent lernen“, „... präsent sein“,

Im Kontext von Sinnskizzen geht es um die Reflexion, um die eigene aktive Gestaltung, das Sich-Involvieren und Sich-Beteiligen zu verstehen und so die Persönlichkeit weiterzuentwickeln.

■ Herausforderungen und Brüchen standhalten (persisting with difficulty or uncertainty)

In Sinnskizzen geht es um das Aufzeigen, wie jemand auch oder trotz Schwierigkeiten, Brüchen und Unsicherheiten weitermacht und nicht aufgibt und dabei Herausforderungen als Lernmöglichkeiten annimmt.

Being ready: Hierunter fällt, wie das Durchhaltevermögen einer Person dazu beiträgt, dass sie aus Misserfolgen, Widerständen und Brüchen lernend hervorgeht und wie sie solche Erfahrungen als Bereicherung aufnimmt.

Being able: Dies umfasst das Vermögen, Herausforderungen zu identifizieren, sie anzunehmen und konsequent dranzubleiben. Es beinhaltet ebenso das Vermögen, Brüche, Unsicherheiten und Widerstände als Gelegenheiten zu erkennen, um daraus neue Einsichten und Perspektiven zu gewinnen.

Being willing: Dieser Aspekt betont die Bereitschaft, sich aktiv und konstruktiv den Brüchen und Unsicherheiten zu stellen, um Situationen differenziert bewerten zu können. Es drückt den Willen aus, sich nicht von Schwierigkeiten entmutigen zu lassen, sondern diese als Chance für persönliches Wachstum zu nutzen.

Facetten: „... identifizieren“, „... Herausforderungen annehmen“, „... dranbleiben“, „... Brüche aufgreifen“, „... resilient sein“, „... sich anpassen“

Im Kontext von Sinnskizzen geht es um die aktive Reflexion von Herausforderungen und Brüchen, um Widerstände, Ambiguitäten und Ambivalenzen zu verstehen und die Persönlichkeit weiterzuentwickeln.

■ Sich ausdrücken und mitteilen (communicating with others)

In Sinnskizzen wird dargestellt, ob und wie jemand in der Lage ist, seine Gedanken, Emotionen und Ideen aktiv und vielseitig zu kommunizieren.



Being ready: Es geht darum, wie sich bei einer Person die Bereitschaft zeigt, ihre Ideen, Emotionen, Interessen und Urteile aktiv, vielseitig und bereitwillig zu kommunizieren – also, wie sie offen den Dialog sucht und sich mit und in ihrer Mitwelt austauscht.

Being able: Diese Dimension umfasst das Vermögen, sich auszudrücken, sich darzustellen und aktiv zu kommunizieren. Dazu gehört auch das Vermögen, in Interaktionen mitzuwirken, sich dynamisch zu zeigen und seine Gedanken und Emotionen klar mitzuteilen.

Being willing: Hierbei liegt der Fokus auf der Bereitschaft, Partizipation zu fördern und in unterschiedlichen Formen von Empathie empathisch zu sein. Es geht darum, in Situationen aktiv und stimmig zu antworten und engagiert für sich und andere im Sinne von Gemeinschaft einen wertvollen Beitrag zu leisten.

Facetten: „... sich ausdrücken“, „... sich darstellen“, „... kommunizieren“, „... interagieren“, „... sich bewegen“; „... sich mitteilen“, „... sich beziehen“

Im Kontext von Sinnskizzen geht es darum, die eigenen Gedanken, Emotionen und Ideen zu reflektieren, um diese klar, deutlich und stimmig zu kommunizieren.

■ Verantwortung übernehmen (taking responsibility)

In Sinnskizzen wird dargestellt, ob und wie jemand bereit ist, Verantwortung in einer Gemeinschaft (Lerngemeinschaft) zu übernehmen und sich aktiv in gemeinschaftliche Prozesse prosozial einzubringen.

Being ready: Hierunter fällt, wie eine Person in einer Gemeinschaft Verantwortung übernimmt und dabei gleichzeitig für einen achtsamen und fairen Umgang sorgt. Dabei zeigt die Person, in welcher Form sie bereit ist, sich aktiv in gemeinschaftliche Prozesse einzubringen und die Interessen und das Engagement aller Betroffenen fair wahrzunehmen.

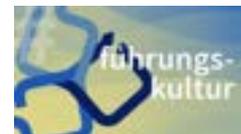
Being able: Diese Dimension umfasst das Vermögen, Verantwortung zu übernehmen, andere in Entscheidungsprozesse einzubeziehen, fair zu handeln und aktiv mitzuwirken. Es beinhaltet das Vermögen, „etwas zu tragen“, also Mitverantwortung zu übernehmen.

Being willing: Hier steht die Bereitschaft im Vordergrund, Verantwortungsansprüche in unterschiedlichen Kontexten zu erkennen, in denen eigenständiges und aktives Handeln förderlich ist. Diese Haltung zeigt sich darin, dass Personen proaktiv Chancen wahrnehmen, die es ermöglichen, die Gemeinschaft nachhaltig mitzugestalten.

Facetten: „... übernehmen“, „... einbeziehen“, „... fair sein“, „... mitwirken“, „... sich einbringen“, „... etwas tragen“

Im Kontext von Sinnskizzen geht es bei der Reflexion ein tieferes Verständnis für die eigene Rolle, für eigene Verantwortungs- und Mitwirkungsprozesse zu entwickeln.

Die Methode der Sinnskizzen eröffnet neue Möglichkeiten für eine bewusste, reflektierte und wertschätzende Begleitung von Lern- und Entwicklungsprozessen. Sie schafft Raum für ein tiefergehendes Verständnis persönlicher Befähigungen, Herausforderungen und Potenziale, ohne in starre Bewertungsmuster zu verfallen.



Die Verbindung von Lerngeschichten mit einem facettenorientierten Gewährwerden zeigt, dass Bildung, Beziehung und Führung nicht nur auf Wissensvermittlung oder Steuerung reduziert werden können und dürfen, sondern dass sie ein fortwährender, dialogischer Prozess sind. Sinnskizzen ermöglichen es, dieses dynamische Zusammenspiel zwischen Person und Mitwelt zu erfassen und gezielt darauf zu antworten (vgl. Beispiel im Anhang).

Ausblick

Die Einführung von Sinnskizzen als eine mögliche Weiterentwicklung der Lerngeschichten zeigt, dass narrative, ressourcenorientierte und diversitätssensible Ansätze nicht nur in der frühkindlichen Bildung und Erziehung, sondern auch in schulischen, beruflichen und Führungskontexten wirksam sind. Während Lerngeschichten ursprünglich dazu dienten, Lernprozesse von Kindern wertschätzend zu dokumentieren, bieten Sinnskizzen die Möglichkeit, diese Prinzipien auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung in verschiedenen Bildungs- und Arbeitsfeldern zu übertragen.

Indem Sinnskizzen bewusst gemacht und reflektiert werden, können sie zur Stärkung der Eigenwahrnehmung und Handlungskompetenz von Lernenden, Mentees, Mitarbeiter*innen und Führungspersonen auch im Kontext von kollegialen Begleitungsansätzen beitragen. Sie zeigen auf, wo und wie sich Fähigkeiten, Engagement und Verantwortung entfalten, und eröffnen damit neue Perspektiven auf das eigene Lernen, Lehren, Führen und Geführtwerden. Dies geschieht nicht durch normierende Bewertung oder Begutachtung, sondern durch ein Gewährwerden persönlicher Entwicklungsmöglichkeiten in einem relationalen Prozess.

Ein zukunftsweisender Aspekt von Sinnskizzen liegt in ihrer Verknüpfung mit der Idee der facettenreichen Führungskultur. In Anlehnung an die Facettentheorie von Schratz ermöglicht ihr Einsatz, verschiedene Aspekte von Führung und Selbstführung differenziert zu betrachten. Führung wird hierbei als ein dynamisches Zusammenspiel von Wahrnehmen, Begleiten und Gestalten verstanden. Die Integration von Sinnskizzen in den Führungskontext kann somit dazu beitragen, eine wertschätzende, reflektierte und partizipative Organisationskultur zu fördern.

Für die Weiterentwicklung dieses Ansatzes stellt sich die Frage, wie Sinnskizzen methodisch weiter konkretisiert und in verschiedenen Bildungs- und Erziehungsbereichen systematisch eingeführt werden können. Dies betrifft sowohl die Schulentwicklung und die universitäre Lehrer*innenbildung, als auch im Besonderen die Professionalisierung in anderen pädagogischen Kontexten.

„Zwischen Reiz und Reaktion liegt ein Hiatus. In diesem Hiatus liegt unsere Freiheit, weil er es uns ermöglicht, uns für eine Reaktion zu entscheiden. Mit unserer Reaktion beeinflussen wir unser Wachstum und unser Glück“, schreibt Covey (2005, S. 9) und weist damit ähnlich wie das Anfangszitat auf einen Raum hin, indem Entwicklung und Veränderung möglich ist (Wiesner, 2019). Die *Sinnskizzen* öffnen diesen Raum, indem sie Stärken, Ressourcen, Potenziale und auch Brüche sichtbar machen – Momente, denen sie sich nicht verschließen, sondern die

sie einfühlsam und förderlich zur Anregung des Veränderlichen durch Entwicklungsprozesse heranziehen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass Sinnskizzen nicht nur ein Instrument der Reflexion sind, sondern zugleich eine Haltung des Wahrnehmens und Anerkennens repräsentieren. Sie ermöglichen es, Bildung, Erziehungsprozesse als Beziehungsprozesse und vor allem Führung als Beziehungs- und Entwicklungsprozesse wahrzunehmen, in welche Menschen über ihre gesamte Lebensspanne hinweg leben. In diesem Sinne sind sie nicht nur eine Methode, sondern ein Werkzeug für eine Kultur der Mitgestaltung und des Dialogs – in der Schule, im Beruf und darüber hinaus.

Anhang: Beispiele für Sinnskizzen

Die vorliegende Sinnskizze wurde im Rahmen einer Lehrveranstaltung von Kerstin A. Zechner und Christian Wiesner im Schwerpunkt Inklusive Pädagogik (Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung) – im Kontext kollegialer Begleitungsformen – erstellt. Die Sinnskizze wurde durch eine*n Mitstudierende*n für eine bestimmte Person verfasst. Dazu erhielten die Verfasser*innen über ihre Interaktionen und Eindrücke aus der Lehrveranstaltung hinaus schriftliche Skizzen, die nahestehende Personen (wie Freunde, Studienkolleg*innen, Familienmitglieder) für die jeweilige Person angefertigt hatten, als Ausgangsmaterial. Die Sinnskizzen verdeutlichen eindrücklich die ressourcenorientierte und diversitätssensible Wirkmächtigkeit solcher Ansätze, die – im Gegensatz zu traditionellen, defizitorientierten Konzepten – nicht danach fragen, was jemand nicht kann. Vielmehr fördern Lerngeschichten als Analysen und Dokumentationen stets auch biografisch geprägter Lernprozesse die personalen Fähigkeiten und Stärken der Lernenden, indem sie diese nachhaltig reflektieren und unterstützen. Insbesondere durch neue, bislang oft in dieser Weise unbekannte Einblicke in ihre eigenen Orientierungen wird eine weiterführende Entwicklung ermöglicht. Die Einblicke in die Lerngeschichten erfolgen in Absprache und mit Zustimmung der Studierenden (im Folgenden mit Pseudonymen).

Mut und Engagement für Veränderung

Verfasst für Christopher

Verfasst von Paula

Christopher ist ein sehr engagierter Mensch, der viele Interessen hat und diesen mit besonderem Eifer nachgeht. Er engagiert sich im Studium mit vollem Einsatz für seine Mitstudent*innen und wird von Familie und Freunden als ruhige, angenehme, diplomatische und hilfsbereite Person beschrieben – die eine besondere Vorliebe für Koffein hat.

Da Christopher nach der monotonen Arbeit bei der Post nach neuen Erfahrungen und Perspektiven gesucht hat, entschied er sich für das Lehramtstudium. Für Geschichte hat er eine besondere Leidenschaft, weil sie alle Bereiche des Lebens umfasst. Für Inklusion entschied

Christopher sich, aufgrund persönlicher Erfahrungen. Dies zeigt sich auch im politischen Engagement in der Studienvertretung und in seinem Einsatz für den Feminismus oder LGBTQI+-Rechte. Sein persönliches Engagement in diesen Bereichen, zeigt auch, wie wichtig Christopher Gemeinschaftlichkeit ist und, dass es sich lohnt sich dafür einzusetzen.

Auch wenn Christopher selbst beschreibt, dass er manchmal Schwierigkeiten im persönlichen Ausdruck hat und bezüglich des Austauschs mit anderen Ängste hat, versucht er diese stets zu überwinden. Dass ihm dies auch erfolgreich gelingt, zeigt sich auch in den Berichten seiner Mitmenschen, die ihn als sehr empathisch, engagiert, interessiert, hilfsbereit und vor allem auch sehr sozial beschreiben. Christopher wählt seine Worte mit Bedacht und drückt sich gerne bildungssprachlich aus. Sein Freund Daniel schreibt auch, dass er durch seine Teilnahme an sozialen und politischen Aktivitäten an Selbstbewusstsein gewonnen hat.

In der Zusammenarbeit mit neuen Menschen braucht Christopher ein bisschen Zeit, bis er sich mit ihnen wohlfühlt und Vertrauen aufbaut. Fühlt er sich mit seinen Kolleg*innen wohl, wird er als sehr engagierter Teamplayer wahrgenommen, der sehr viel Zeit und Herzblut in seine Arbeit steckt, nicht aufgibt und dabei aber auch seine eigenen Bedürfnisse nicht vergessen sollte.

In den Lerngeschichten von Christopher selbst, den ihm nahestehenden Menschen, sowie meiner eigenen Wahrnehmung von Christopher aus der Zusammenarbeit und dem Austausch in gemeinsamen Kursen, sehe ich in ihm einen sehr lieben, offenen und vor allem angenehmen Menschen, der sagt was er denkt und unglaublich engagiert und interessiert ist. Bei der Zusammenarbeit mit anderen ist ihm eine vertrauensvolle Basis wichtig und dies ist für sein zukünftiges Team eine besonders wertvolle Ressource. Weiters lese ich aus den Lerngeschichten einen Menschen heraus, der sich seiner Verantwortung (im Lehrberuf) bewusst ist und diese ernst nimmt. Das zeigt sich darin, dass Christopher sich viele Gedanken macht und oftmals auch Emotionen zeigt. Ich weiß aus eigener Erfahrung, dass dies manchmal belastend sein kann, aber ich sehe es eigentlich als positive Ressource, die Christopher antreibt, seinen Job gut und respektvoll und damit wertvoll zu machen. Schön fand ich es vor allem zu lesen, wie mutig Christopher ist. Er hat sich getraut, seinem alten Job aufzugeben und etwas Neues zu machen, in die Stadt zu ziehen, überwindet immer wieder aufs Neue seine Hemmungen mit fremden Menschen zu sprechen und setzt sich für Dinge ein, die ihm ein großes Anliegen sind. Ich habe das Gefühl, Christopher wird mal eine besonders gute und wertvolle Lehrperson werden! Jemanden wie Christopher würde ich mir als Kollegen wünschen!

Ein Beitrag für eine verantwortungsvollere Zukunft

Verfasst für Anna

Verfasst von Theresa

Annas Lernsituation zeichnet sich durch eine Fülle an Momenten aus, in denen sie Lernbereitschaft zeigt. Sie lernt akribisch und wird von ihrem Umfeld als engagiert und fleißig wahrgenommen. Anna hat hohe Ansprüche an sich selbst und setzt sich gerne intensiv mit Inhal-



ten auseinander. Außerhalb ihres Studiums arbeitet sie in den Sommermonaten in einer Freizeitbetreuung für Kinder mit Behinderungen und gibt neben dem Studium Kurse für Kinder mit Lese-Rechtschreibschwäche. Ihr theoretisches Wissen aus dem Studium kann Anna in diesen Tätigkeiten umsetzen, Neues lernen und sich weiterentwickeln.

Anna beschreibt ihren inneren Antrieb darin, dass sie einen positiven Einfluss auf die Werte und Einstellungen ihrer Schüler*innen haben möchte und sozialer Benachteiligung entgegenwirken will. Außerdem interessiert sie sich für Tierwohl, Umweltschutz und die Entwicklung unseres Planeten. Annas Oma formuliert folgenden Satz: „Anna bewegt das Leben selbst. Sie würde gerne am Aufbau einer neuen, besseren verantwortungsvolleren Zukunft unserer Gesellschaft ihren Beitrag leisten.“

Eng verbunden mit ihren Interessen ist Annas Engagement. Ihre Bereitschaft sich für Kinder und Jugendliche einzusetzen, zeigt sich in ihren beruflichen Tätigkeiten, sowie der Wahl ihres Studiums. Auch für Familie und Freunde ist sie eine große Unterstützung, sie schenkt ihnen gerne ein offenes Ohr. Außerdem wird Anna von ihrem Umfeld als empathisch, hilfsbereit, respektvoll und achtsam wahrgenommen.

Annas Tendenz zum Perfektionismus und ihre Erwartung an sich selbst empfindet sie manchmal als herausfordernd und belastend. Sie ist sich dessen bewusst und möchte weiterhin daran arbeiten Fehler und Scheitern als eine Chance zur Weiterentwicklung zu sehen. Wenn Anna frustriert ist, nimmt sie sich eine kurze Auszeit, macht Yoga, geht in die Natur oder isst eine Süßigkeit, dann versucht sie es erneut. Ihre Einsatzbereitschaft wird von ihrer Oma als „unermüdlich“ beschrieben.

Anna drückt sich aus, indem sie Briefe verfasst und ihre Gedanken zu Papier bringt. Sie empfindet das als „von der Seele schreiben“. Bei neuen Leuten braucht Anna Zeit, bis sie sich öffnen kann. In Gesprächen mit ihren Bezugspersonen wird ihre Ausdrucksweise als wertfrei, offen, respektvoll und interessiert wahrgenommen.

Dies spiegelt sich auch in Gruppensituationen wider. Anna tauscht sich gerne umfassend mit anderen aus, erklärt ihre Erwartungen hinsichtlich der Zusammenarbeit, ist dabei direkt, aber auch respektvoll. Sie wird als „wertvoller Teamplayer“ beschrieben. Konfliktsituationen empfindet sie als unangenehm und reflektiert sie zunächst für sich selbst.

Annas Lerngeschichte erzählt für mich von einer lernbereiten, engagierten, direkten und ehrgeizigen Person, die gleichzeitig auch empathisch, hilfsbereit, achtsam und respektvoll ist. Sie meistert Herausforderungen und wächst dabei über sich hinaus. Ihr inneren Antrieb ist es, wie der Titel schon verrät, einen Beitrag für eine verantwortungsvollere Zukunft zu leisten und das spiegelt sich in ihrem unermüdlichen Einsatz für Kinder, Jugendliche, Tiere und die Umwelt wider.

Lernen mit Leidenschaft

Verfasst für Mohamed

Verfasst von Lorena

Mohamed ist ein engagierter und leidenschaftlicher Student, der sich besonders für die Didaktik und die Vermittlung von Wissen interessiert. Diese Begeisterung spiegelt sich nicht nur in seinem Studium wider, sondern auch in seinem Alltag. Sein Hauptfach, Geschichte, ist für ihn mehr als nur ein akademisches Interesse. Durch seine familiären Hintergründe hat er früh eine Faszination für historische Ereignisse und deren Verbindung zur Gegenwart entwickelt. Für Mohamed ist Geschichte ein Schlüssel, um aktuelle gesellschaftliche und politische Situationen besser zu verstehen.

Was Mohamed auszeichnet, ist sein Engagement. Innerhalb seines Studiums vertieft er sich besonders in Themen, die ihn interessieren, und er investiert viel Zeit, um nicht nur Fakten zu lernen, sondern diese auch in der Realität anzuwenden. Außerhalb des akademischen Rahmens strebt er danach, sein Wissen praktisch einzusetzen, um andere zu unterstützen und Veränderungen zu bewirken. Besonders bewegt ihn der Gedanke, Kindern zu helfen, ihren Platz in der Gesellschaft zu finden. Seine Hilfsbereitschaft und der Wunsch, Positives zu bewirken, zeigen seinen starken Charakter. Sein Lernstil ist geprägt von Disziplin und Struktur. Mohamed lernt am liebsten in Ruhe in seinem Zimmer, wo er konzentriert arbeiten kann. Er kombiniert digitale und analoge Methoden, indem er Inhalte vom Computer auf Papier überträgt, um sie besser zu verstehen.

Wenn er auf Schwierigkeiten stößt, bleibt er geduldig und flexibel. Er probiert verschiedene Herangehensweisen aus und gibt nicht auf, bis er eine Lösung findet. Diese Hartnäckigkeit zeigt sich auch in seinem Alltag, wo er Herausforderungen stets mit einer positiven Einstellung begegnet. Mohamed ist ein klarer und einfühlsamer Kommunikator. Er passt seine Sprache und seinen Ton je nach Situation und Gesprächspartner an, was ihn zu einem respektvollen und aufmerksamen Gesprächspartner macht.

Seine Ausdrucksweise ist oft geprägt von Klarheit, aber auch von Gesten und kleinen Taten, die seine emotionalen Seiten offenbaren. Besonders schätzt er es, wichtige Themen aus verschiedenen Blickwinkeln zu beleuchten und sich intensiv damit auseinanderzusetzen.

Obwohl Mohamed bevorzugt eigenständig arbeitet, zeigt er in Gruppenprojekten Verantwortungsbewusstsein und Führungsqualitäten. Er übernimmt dann die Initiative, wenn es nötig ist, und sorgt dafür, dass alle Teammitglieder eingebunden werden. Diese Balance zwischen Individualität und Teamfähigkeit ist eine seiner größten Stärken.

Mohameds Entwicklung ist eng verbunden mit seiner Begeisterung für neue Themen. Wenn ihn etwas fasziniert, nimmt es einen großen Stellenwert in seinem Leben ein. Er vertieft sich nicht nur theoretisch, sondern versucht auch, es in die Praxis zu übertragen. Sein wachsendes Selbstbewusstsein und seine kontinuierliche Bereitschaft, sich zu verbessern, machen ihn zu einem Vorbild für andere.

Als zukünftiger Lehrer wird Mohamed nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch als inspirierende Persönlichkeit wirken, die andere motiviert, ihr Potenzial voll auszuschöpfen.

Literaturverzeichnis

- Beutel, S.-I., & Pant, H. A. (Hrsg.). (2020). *Lernen ohne Noten. Alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung*. Kohlhammer.
- Buholzer, A., & Brovelli, D. (Hrsg.). (2023). *Formatives Assessment*. Waxmann.
- Carr, M. (2001). *Assessment in Early Childhood Settings. Learning Stories*. Chapman.
- Carr, M., & Lee, W. (2012). *Learning Stories: Constructing Learner Identities in Early Education*. Sage.
- Carr, M., & Lee, W. (2019). *Learning Stories in Practice*. Sage.
- Carr, M., & Lee, W. (Hrsg.). (2022). *Lerngeschichten in der Praxis*. Wamiki.
- Covey, S. R. (2005). Vorwort von Stephen R. Covey. In A. Pattakos (Hrsg.), *Gefangene unserer Gedanken: Viktor Frankls 7 Prinzipien, die Leben und Arbeit Sinn geben* (S. 7–14). Linde.
- Eberwein, H., & Knauer, S. (Hrsg.). (2003). *Lernprozesse verstehen: Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik*. Beltz.
- Kleeberger, F., Frankenstein, Y., & Leu, H. R. (2009). *Bildungs- und Lerngeschichten am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule*. das netz.
- Kleeberger, F., & Leu, H. R. (2009). *Bildungs- und Lerngeschichten im Hort*. das netz.
- Ministry of Education. (2017). *Te Whāriki. He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa. Early childhood curriculum*. Ministry of Education, New Zealand. www.education.govt.nz
- Neuß, N. (2009). *Biographisch bedeutsames Lernen: Empirische Studien über Lerngeschichten in der Lehrerbildung*. Budrich.
- Remsperger-Kehm, R. (2019). Lerngeschichten. *socialnet Lexikon*. <https://www.socialnet.de/lexikon/5887>
- Schmidt, C. (2020). *Formatives Assessment in der Grundschule: Konzept, Einschätzungen der Lehrkräfte und Zusammenhänge*. Springer.
- Schratz, M. (2023). Von den Besten lernen. Dem Führungshandeln an erfolgreichen Schulen auf der Spur. *Lehren & Lernen*, 2, 9–13.
- Wiesner, C. (2019). Die Arbeit mit Gruppengestalten: Existenzanalyse, Feldtransformation und Beziehungspädagogik. *Erziehung & Unterricht*, 5/6(169), 433–442.
- Wiesner, C. (2024). Pädagogische Diagnostik als Prozess der Verdeutlichung zwischen Vertextlichen und Verlebendigen. In C. Schreiner, G. Schauer, & C. Kraler (Hrsg.), *Pädagogische Diagnostik und Lehrer:innenbildung* (S. 79–92). Klinkhardt.
- Wiesner, C. (2025). Weg- und Spurensuche hin zur Bildungsethik. Zur Archäologie und Morphologie von Bildung ⇔ Ethik. In S. V. Bacher (Hrsg.), *Bildungsethik*. Klinkhardt.

Wiesner, C., & Heißenberger, P. (2023). *Leadership and Management for Change: Handbuch zum Projekt „MFC – Management for Change“ für die Berufsbildung in der Republik Moldau*. OeAD.

Wiesner, C., & Prieler, T. (2023a). Kompetenzen sehen lassen. Die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten aus der Sicht der Kompetenz im Mentoring. In E. Windl, J. Dammerer, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen wie wir gestalten. Band 3* (S. 19–52). Studienverlag.

Wiesner, C., & Prieler, T. (2023b). Literalität, Literacy und literacies auf der Spur. Die Ausformung von Vermögen durch literacies im Mentoring. In E. Windl, J. Dammerer, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen wie wir gestalten. Band 3* (S. 53–73). Studienverlag.

Wiesner, C., & Zechner, K. A. (2023). Diversity works through Care: Eine Semiologie der pädagogischen Diagnostik: Diversitätssensible pädagogische Diagnostik aus den Ideen, Gestalten und Formen von Ernst Cassirer heraus betrachtet. *R&E-SOURCE*, 10(3).

Autor*innen

Christian Wiesner, Mag. Mag. Dr. Bakk.komm.

ist Hochschulprofessor (HS-Prof.) im Bereich Erziehung und Bildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und wissenschaftliche Leitung des Hochschullehrgangs „Pädagogik der Diversität – emotionale, prosoziale und soziale Entwicklung“. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehr-Lern-Kulturen, Beziehungs- und Präsenzpädagogik, Entwicklungspädagogik, Beratungs- und Therapietheorien, Interaktion und Kommunikation, Führungskultur und Leadership, Mentoring, evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Kontakt: christian.wiesner@ph-noe.ac.at

Kerstin Angelika Zechner, Mag. phil. PaedDr. Bakk phil. MA

ist die Leitung des Departments Diversität an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Sozialpädagogik, Lebensbegleitenden Bildung und Weiterbildung sowie Inclusive Education, diverse Lehrämter im Feld der Inklusion; Doktorandin an der Universität Passau sowie an der DTI University; Lehrbeauftragte im Schwerpunkt Inklusive Pädagogik an der Universität Wien. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Diversität und Inklusive Pädagogik.

Kontakt: kerstin.zechner@ph-noe.ac.at

Simone Breit, Mag. PaedDr. Dr. Bakk.komm

ist Hochschulprofessorin (HS-Prof.) und die Leitung des Departments Elementarpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Studium der Erziehungs- und Kommunikationswissenschaft, Kindergarten- und Hortpädagogin. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Führen und Leiten, Mentoring, Überfachliche Kompetenzen, Pädagogische Diagnostik.

Kontakt: simone.breit@ph-noe.ac.at



Claudia Slavik, BEd MA

ist seit 2024 im Department Diversität an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, davor Pädagogin, Lernberaterin, Psychomotorikerin in eigener Praxis; seit 2006 Referentin an Hochschulen und Kongresssprecherin; seit 2019 Leitung „Bewegtes Lernen – Gesundheitsförderung/Wien“; Gründerin „Movere.at“, Initiatorin „Bewegter Kindergarten Österreich“, Mitglied im Wissenschaftliche Vereinigung für Psychomotorik und Motologie, Ausbildungsskripten und Publikationen in Kongressberichten zum Thema Psychomotorik, Lernen und Inklusion.

Kontakt: claudia.slavik@ph-noe.ac.at

Astrid Wittmann

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Vielfalt fördern, Respekt lehren

Sexuelle Bildung in der Primarstufe

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a519>

In der Primarstufe werden die Grundlagen für einen respektvollen und wertschätzenden Umgang mit Vielfalt gelegt. In Anbetracht einer zunehmend vielfältiger werdenden Gesellschaft bedarf es einer inklusiven Sexualerziehung, die sich an den Lebenswelten aller Menschen orientiert. Das Ziel besteht darin, Kinder für unterschiedliche Familienstrukturen, Geschlechtsidentitäten und sexuelle Orientierungen zu sensibilisieren und Anerkennung, Respekt und Verständnis für Menschen in ihrer Individualität und ihrer sexuellen Vielfalt zu entwickeln. Der vorliegende Artikel beleuchtet die theoretischen und inhaltlichen Hintergründe, gibt methodische Anregungen und zeigt auf, wie Lehrende zu einem diskriminierungsfreien Lernen beitragen können.

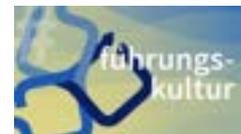
Sexuelle Bildung, Primarstufe, Diversität

Diversität als Grundlage schulischer Realität

In der Schule findet Persönlichkeitsentwicklung statt, sie ist ein zentraler Ort der gesellschaftlichen Entwicklung und Bildung und hat weit mehr Funktionen, als die der reinen Wissensvermittlung. Es finden „Sozialisationsprozesse“ statt (Groß, 2021, S. 18)

Lernende verbringen eine erhebliche Zeitspanne in Bildungseinrichtungen, wodurch sie kontinuierlich mit Lehrkräften, Gleichaltrigen und anderen Personen des schulischen Umfelds interagieren. Im sozialen Raum der Schule finden somit Prozesse der Identitätsfindung statt, auch in Bezug auf das eigene Geschlecht (Simoneit, 2021, S. 72).

In Abhängigkeit des Schulstandorts manifestieren sich unterschiedlichste Herausforderungen, die eine hohes Maß an Umsicht und Sensibilität bei der Vermittlung sexueller Bildung erfordern. Verschiedenste Hintergründe der Lernenden, wie kognitiver, religiöser oder kultureller Natur, sind zu berücksichtigen. Aufgabe der Lehrpersonen bei der Vermittlung von sexueller Bildung ist es, Nähe und Distanz, Intimität und Unter- und Überforderung der Lernenden immer wieder neu auszubalancieren und zu berücksichtigen (Martin & Nitschke, 2017, S. 23).



Bei der Zusammensetzung von Gruppen spielen auch die Schichtzugehörigkeit und der Bildungsgrad eine erhebliche Rolle. Lernende aus sozial benachteiligten Schichten haben entsprechend ihrem Umfeld andere Vorstellungen von Geschlechterrollen und von Werten und Normen als Kinder und Jugendliche der Mittelschicht (Tuider, Müller, Timmermanns, Brunsbachmann, & Koopermann, 2008, S. 21).

Sexualpädagogik als Teil der schulischen Bildung

Der Anspruch auf eine umfassende Sexualaufklärung wird als grundlegendes Menschenrecht anerkannt (Winkelmann 2011, S. 38). Dies umfasst das Recht auf umfassende Informationen zu allen Aspekten der Sexualität, sowie auf die Förderung eines höchstmöglichen Standards sexueller Gesundheit (WHO/BZgA, 2011, S. 20).

Im österreichischen Schulsystem ist sexuelle Bildung in der Primarstufe im österreichischen Grundsatzterlass Sexualpädagogik des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung aus dem Jahr 2015 definiert, welcher Diversität explizit als Bereicherung ansieht. Sexualpädagogik soll demnach wissenschaftlich fundiertes Wissen, eine positive Haltung zur menschlichen Sexualität und zu sich selbst vermitteln und auf der Lebensrealität der Kinder und jungen Menschen basieren (BMBWF, 2015).

Die ganzheitliche Ausrichtung der sexuellen Bildung sowie die fächerübergreifende Integration der entsprechenden Lerninhalte werden im aktuellen Lehrplan ausdrücklich betont und gefördert (BMBWF, 2023).

Trotz vielfältiger Zusammenhänge zu anderen Unterrichtsthemen wird sexuelle Bildung in der Primarstufe dennoch stark mit dem Fach Sachunterricht verbunden (Simon & Kallweit, 2023, S. 24).

Herausforderungen und Widerstände überwinden: Offenheit und Dialog

Die Umsetzung inklusiver Sexualpädagogik ist nicht frei von Herausforderungen. So findet in Volksschulen zumeist eine räumliche Trennung der Geschlechter statt, die sich beispielsweise in getrennten Toiletten, Umkleieräumen oder auch in separaten Räumlichkeiten während Projekttagen manifestiert. Zudem wird im Unterricht häufig ein binäres Verständnis von Geschlecht vermittelt, das sich auf die Kategorien männlich und weiblich beschränkt. Diese Konstellation trägt zur Verfestigung von Rollenbildern und Klischees bei und verhindert die Anerkennung der Vielfalt individueller Lebenswelten (Burger, 2020, S. 18).

Widerstände können von Erziehungsberechtigten, Kolleg*innen oder auch aus der Gesellschaft kommen. Oft geht es dabei nicht nur um das Thema, sondern auch um persönliche Betroffenheit bzw. Unsicherheiten. Besonders kontrovers werden laut Degen (2024) die Themen sexuelle Identität, Gender und LGBTQIA+ diskutiert.

Rolle der Lehrpersonen

Während Kinder mit Freunden oder Eltern vertrauensvolle Gespräche suchen, ist es Aufgabe der Schule, über körperliche Vorgänge sowie sexuelle und emotionale Zusammenhänge zu informieren. Lehrkräfte sehen sich daher häufig mit der Herausforderung konfrontiert, den Anforderungen der Vermittlung von Inhalten zu Themen wie Körperlichkeit, Geschlecht und Sexualität im Unterricht gerecht zu werden. Sollte aufgrund von Unsicherheit der Lehrpersonen die sexuelle Bildung nur unzureichend vermittelt werden, kann dies zu einer Einschränkung von Bildungsrechten der Kinder führen (Coers, Erbstößer, Kallweit, Kollinger, & Simon, 2023, S. 175).

Die Fähigkeit zur Selbstreflexion der Lehrkräfte ist daher ein wesentlicher Faktor für das Gelingen ganzheitlich ausgerichteter Sexualpädagogik, die Grundlage zur Handlungsbereitschaft, um Grenzverletzungen zu erkennen und zu vermeiden. Vorrangiges Ziel ist es, Kinder in ihrer geschlechtlichen und sexuellen Selbstbestimmung zu unterstützen (Voß, 2023, S. 57).

Rolle der Erziehungsberechtigten

Seitens der Elternschaft ist die Verunsicherung oftmals groß. Zum einen können Ängste bestehen, dass das Kind durch Sexualerziehung zu früh zu sexuellen Aktivitäten angeregt werden könnte (Martin & Nitschke, 2017, S. 44).

Eine weitere Befürchtung „besorgter Eltern“ ist, dass eine Sexualpädagogik der Vielfalt die sexuelle Orientierung ihrer Kinder verändern könnte. So wird vermutet, dass Informationen über Homosexualität, Bisexualität und Transgender Kinder und Jugendliche in ihrer heterosexuellen Orientierung verunsichern (Gegenfurtner & Gebhardt, 2018, S. 385).

Um all diesen Unsicherheiten und Vorurteilen entgegenzuwirken, sollten Eltern sich daher gut über schulische Ziele und Inhalte der Sexualerziehung informiert fühlen und ein regelmäßiger Austausch von Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten stattfinden (Gegenfurtner & Gebhardt, 2018, S. 380).

Elternabende sollten vorzugsweise in Kooperation mit außerschulischen Institutionen und Vereinen geplant werden, die sich mit der entsprechenden Sensibilität vorsichtig dem Thema nähern können. Dies ist auch im Grundsatzlerlass der Sexualpädagogik verankert (BMBWF, 2015). Des Weiteren ist die Implementierung interkultureller Referent*innen sowie die Bereitstellung von Informationsmaterialien in entsprechenden Sprachen zu berücksichtigen (Bräuner & Spuller, 2023, S. 99).

Methodische Anregungen für die Praxis

Zeitgemäße sexuelle Bildung trägt maßgeblich zu einer wertschätzenden und positiven Einstellung zum eigenen Körper und zur Sexualität bei und fördert den reflektierten und verantwortungsvollen Umgang mit der eigenen Gesundheit. Eine bloße Wissensvermittlung hin-

sichtlich biologischer Fakten ist längst nicht mehr zeitgemäß (Scholz-Naujoks, 2021, S. 26). Das Ziel des inklusiven Unterrichts muss es sein, Inhalte wie die Sexualerziehung allen Lernenden, abgestimmt auf die individuellen Bedürfnisse, zugänglich zu machen (Ortland, 2020, S. 85).

Empirische Studien können zeigen, dass eine positive Atmosphäre innerhalb der Gruppe den Zugang zu brisanten Themen und Fragestellungen erleichtert. Es ist daher essenziell, dass die Intimität der Lernenden gewährleistet wird und die Entfaltungsmöglichkeiten für eigene Gefühle und Grenzen berücksichtigt werden (Sielert & Valtl, 2000, S. 26).

Bei der Planung der geeigneten Methode ist es von zentraler Bedeutung, die heterogenen Lebensrealitäten und Vorerfahrungen der Kinder zu erfassen. Eine anonyme und sorgfältige Erhebung der Bedürfnisse und bisherigen Erfahrungen der Zielgruppe bildet hierfür die Grundlage. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Analyse differenzierender Merkmale der Zielgruppe, darunter Geschlecht, Alter, kulturelle oder migrationsbezogene Hintergründe. Auch die Rahmenbedingungen, wie Zeit, Raum und personelle Ressourcen, müssen berücksichtigt werden. Die zentralen Fragen nach dem Ziel des pädagogischen Handelns und die Auswahl der Themen sind Hauptaspekte der Planungen (Tuider, Müller, Timmermanns, Bruns-Bachmann, & Koopermann, 2008, S. 21).

Wenn Kinder dem Thema Sexualität mit Zurückhaltung begegnen oder sich aufgrund von Schüchternheit nicht trauen, offen darüber zu sprechen, bieten sich Sinnesübungen, Bewegungsspiele, Körperübungen, gestalterische Methoden und die Übung mit Bildern an. Diese körperbezogenen, sensorischen Übungen ermöglichen die nonverbale Auseinandersetzung mit sexualpädagogisch relevanten Themen (Thuswald, 2022, S. 234).

Auch die Bildung von phasenweise geschlechtshomogenen Gruppen kann zu freierem Sprechen bei Themen wie Körperlichkeit, Geschlechtlichkeit und Sexualität führen. Kooperative Spiele fördern die Zusammenarbeit, stärken den Teamgeist und bieten einen spielerischen Zugang zur Förderung von Diversität.

Hinsichtlich der Auswahl der Unterrichtsmaterialien und Medien ist zu berücksichtigen, dass diversitätsbewusste Materialien aufgegriffen werden, um die verschiedensten Aspekte von Gesellschaft zu thematisieren, sowie zu bedenken, welches Bild von Geschlecht die genutzten Unterrichtsmaterialien vermitteln und ob in den Darstellungen die Vielfalt der Gesellschaft oder nur ein einseitiges Bild abgebildet wird (Burger, 2020, S. 22). Die Verwendung von Bilderbüchern, Plakaten oder Bildkarten, welche verschiedene Lebensrealitäten abbilden, kann als didaktisches Mittel zur Anregung von Gesprächen fungieren. Sie machen abstrakte Konzepte greifbar und fördern die visuelle Wahrnehmung von Vielfalt.

Die Bedeutung von Fachbegriffen im Zusammenhang mit sexueller Bildung ist altersgemäß und verständlich zu erklären oder durch die Mitschüler*innen erklären zu lassen (Martin & Nitschke, 2017, S. 31).

Um unterschiedliche Lernzugänge und Interaktionen zu ermöglichen, sollte die Wahl der Sozialformen bewusst und vielseitig gestaltet sein. Offene Lernsettings und das Schaffen von

Rückzugsmöglichkeiten eignen sich, um prozessorientiertes Arbeiten zu ermöglichen (Martin & Nitschke, 2017, S. 15).

Externe Fachleute einzubinden, bietet die Möglichkeit, professionelle Perspektiven in den Unterricht einzubringen. Organisationen, wie die Fachstelle NÖ für Suchtprävention und Sexualpädagogik¹, gestalten altersgerechte Workshops zu Themen wie Respekt, Diversität und Identität. Diese sind frei von der Rolle einer benotenden Autoritätsperson und können für die Vermittlung sexualpädagogischer Inhalte von großem Vorteil sein bzw. sogar notwendig erscheinen.

Fazit

Sexuelle Bildung, im Sinne eines ganzheitlichen Verständnisses, richtet den Fokus auf die Vielfalt der Lebensrealitäten der Lernenden und betrachtet diese als grundlegendes Element schulischen Handelns. Sie nimmt Bezug auf die Diversität, die Grundlage der schulischen Realität ist und sich in den individuellen Lebenswegen und Vorerfahrungen der Kinder widerspiegelt. Die Anerkennung dieser Vielfalt bildet die Grundlage für ein wertschätzende und respektvolles Miteinander in der Schule.

Die Umsetzung von inklusiver sexueller Bildung ist oftmals mit Herausforderungen und Widerständen verbunden, denen auf verschiedenen Ebenen (Lernende, Lehrpersonen, Erziehungsberechtigte) mit einer dialogorientierten Haltung begegnet werden muss. Diese Haltung ist auch in Bezug auf die räumlichen Gegebenheiten und strukturellen Bedingungen in der Schule vor Ort erforderlich.

Aktuelle praxisorientierte Materialien und Publikationen zur sexuellen Bildung richten sich meist an die Sekundarstufe oder an die oberen Klassen der Primarstufe. Wie Simon und Kallweit (2023, S. 32) betonen, besteht ein dringender Bedarf an Forschung und Materialien, die jüngere Lernende stärker in den Fokus nehmen.

Für Lehrpersonen bedeutet sexuelle Bildung stets auch eine kontinuierliche Reflexion der eigenen Haltung und Praxis. Fortbildungsangebote können in dieser Hinsicht einen unterstützenden Effekt haben, indem sie methodische Kompetenz für eine zeitgemäße Umsetzung fördern, Reflexionsräume ermöglichen und gezielt Unsicherheiten abbauen.

Literaturverzeichnis

BMWF. (2015). Grundsatzlerlass Sexualpädagogik. Wien. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/schwerpunkte/sexualpaed.html> [21.1.2025]

BMBWF. (2023). Pädagogik-Paket. Wien. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/materialien-zu-den-unterrichtsgegenst%C3%A4nden.html> [18.1.2025]

Bräuner, U., & Spuller, S. (2023). Schulische Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als Grundlage einer diversitätssensiblen Sexuellen Bildung. In T. Simon, & N. Kallweit (Hrsg.), *Sexuelle Bildung in der Primarstufe – (k)eine Selbstverständlichkeit?* (S. 91–102). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Burger, H. (2020). *Gendersensibler Unterricht in der Grundschule - mehr Chancengleichheit jenseits von Geschlechterrollen*. München: Science Factory.

Coers, L., Erbstößer, S., Kallweit, N., Kollinger, B., & Simon, T. (2023). Herausforderung Sexuelle Bildung im Sachunterricht. Theoretische, empirische und praktische Perspektiven. In D. Schmeinck, K. Michalik, & T. Goll (Hrsg.), *Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht*. (S. 171–187). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Degen, J. (2024). Sexuelle Bildung? Ja, unbedingt – aber bitte komplex, sensibel und diskursfähig. *mediendiskurs online* 28(2). 14–19. https://mediendiskurs.online/data/hefte/ausgabe/108/degen_sexuelle_bildung_md108.pdf [7.1.2025]

Gegenfurtner, A., & Gebhardt, M. (2018). Sexualpädagogik der Vielfalt. Ein Überblick über empirische Funde. *Zeitschrift für Pädagogik*, S. 379–393. https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21826/pdf/ZfPaed_2018_3_Gegenfurtner_Gebhardt_Sexualpaedagogik.pdf [7.1.2025]

Groß, M. (2021). Zur kollektiven Einkörperung des Sexuellen. In O. Biena, & S. Kägi (Hrsg.), *Lehrbuch für kindliche Sexualität in Kindertageseinrichtungen* (S. 14-22). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Martin, B., & Nitschke, J. (2017). *Sexuelle Bildung in der Schule*. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Ortland, B. (2020). *Behinderung und Sexualität. Grundlagen einer behinderungsspezifischen Sexualpädagogik* (2. Auflage). Stuttgart: Kolkhammer.

Scholz-Naujoks, N. (2021). Sexualerziehung als zentraler Aspekt der allgemeinen Gesundheitsförderung am Beispiel „Menstruation“. In V. Laimbauer, & P. Scheiblhofer (Hg.), *Sexualität und Pädagogik*. Wien. https://schulheft.at/wp-content/uploads/2023/02/SH_182_web.pdf [22.1.2025]

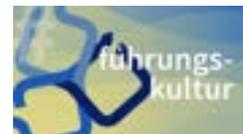
Sielert, U., & Valtl, K. (2000). *Sexualpädagogik lehren*. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.

Simon, T., & Kallweit, N. (2023). Sexuelle Bildung in der Primarstufe: Status quo und Perspektiven. In T. Simon, & N. Kallweit (Hrsg.), *Sexuelle Bildung in der Primarstufe – (k)eine Selbstverständlichkeit?* (S. 17–36). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Simoneit, J. (2021). *Schule und Sexualität: Pädagogische Beziehung, Schulalltag und sexualerzieherische Potenziale*. Bielefeld: transcript.

Thuswald, M. (2022). *Sexuelle Bildung ermöglichen: Sprachlosigkeit, Lust, Verletzbarkeit und Emanzipation als Herausforderung pädagogischer Professionalisierung*. Bielefeld: transcript Verlag. https://www.pedocs.de/volltexte/2022/24613/pdf/Thuswald_2022_Sexuelle_Bildung.pdf [12.1.2025]

Tuider, E., Müller, M., Timmermanns, S., Bruns-Bachmann, P., & Koopermann, C. (2008). *Sexualpädagogik der Vielfalt*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.



Voß, H.-J. (2023). Zu Fragen der Sexuellen Entwicklung im Kindesalter: ein erster Zugang zur Sexualpädagogik und Prävention von sexualisierter Gewalt im schulischen Kontext. In T. Simon, & N. Kallweit (Hrsg.), *Sexuelle Bildung in der Primarstufe – (k)eine Selbstverständlichkeit?* (S. 57–66). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

WHO/BZgA, W.-R. f. (2011). *Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung: Standards für Sexuaufklärung in Europa*.

[https://www.oif.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oif/andere Publikationen/WHO-Standards DE Endfassung 11 10 2011pdf.pdf](https://www.oif.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oif/andere_Publikationen/WHO-Standards_DE_Endfassung_11_10_2011pdf.pdf) [12.1.2025]

Anmerkungen

¹ Fachstelle NÖ für Suchtprävention und Sexualpädagogik. <https://www.fachstelle.at>, [27.1.2025].

Autorin

Astrid Wittmann, Mag., BEd.

Seit Herbst 2024 Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, davor Volksschullehrerin und Umweltpädagogin, Arbeitsschwerpunkt: Pädagogisch-praktische Studien, Naturwissenschaftsdidaktik

Kontakt: astrid.wittmann@ph-noe.ac.at

Christian Wiesner

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Claudia Slavik

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Zur Vielfalt des Lernens

Enaktive, ikonische und symbolische Ansätze für eine diversitätssensible Bildung und Erziehung

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a536>

Der vorliegende Beitrag untersucht die Phänomene des Lernens aus einer diversitätssensiblen Perspektive, indem er die enaktive, ikonische und symbolische Herangehensweise nach Jérôme Bruner (1915-2016) vorstellt. Lernen wird dabei als ein Prozess der Modellbildung verstanden, der auf der Vielfalt unterschiedlicher Zeichenarten beruht und sowohl in der Bildungspraxis als auch in der pädagogischen Diagnostik von zentraler Bedeutung ist. Vor diesem Hintergrund wird die Rolle der sprachlichen und symbolischen Repräsentation kritisch beleuchtet, insbesondere in Bezug auf kognitive Distanzierung und deren Einfluss auf den Lernprozess. Dabei wird aufgezeigt, wie die verschiedenen Phänomene des Lernens zusammenwirken und welche Bedeutung sie für ein umfassendes Verständnis von Lernen haben.

Diversität, Enaktives, Ikonisches, Symbolisches, Phänomene des Lernens

„Um eine eigene Meinung bilden zu können, muß ein Kind lernen zuzuhören, das Gehörte überdenken, eine Meinung bilden, die sowohl auf den neuen Erkenntnissen wie den bisherigen Erfahrungen, der Kultur und der Persönlichkeit beruht, und diese Meinung ausdrücken. Ich widme im Allgemeinen einen großen Teil meines Lehrplans der Entwicklung dieser Fähigkeiten“

Rogers, 1984, S. 89

Einleitung

Im Hinblick auf die *Phänomene des Lernens* lassen sich *drei* wesentliche Unterscheidungen treffen, die aus überaus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven, also *divers* beleuchtet werden können, wie bereits Wiesner & Zechner (2023) und Wiesner (2024) aufgezeigt haben.

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der *enaktiven*, *ikonischen* und *symbolischen* Herangehensweise, die auf Jérôme Seymour Bruner (1915-2016) zurückgeht. Um die *Differenzierungen* begreifen, verstehen und erklären zu können, ist es erforderlich, die den Begriffen zugrunde liegenden Ideen näher zu betrachten.

Bruner (1974, S. 16) stellt zunächst die Frage, wie *Phänomene des Lernens* verstanden werden können, wenn *durch* und *beim* Lernen „Erfahrung in ein Modell der Welt“ übersetzt wird (Bruner, 1966, S. 10) und *zugleich* „frühere Erfahrung in einem Modell aufbewahrt“ (Bruner, 1974, S. 16) werden.

Mit anderen Worten steht hier ein zentraler Aspekt von Bruners Verständnis von *Lernen* im Fokus: Lernen wird als ein Prozess der Modellbildung verstanden. Diese Modellbildung beruht auf dem *Phänomen der Diversität*, also der *Vielfalt* unterschiedlicher Zeichenarten, die sowohl beim Lernen als auch in der *pädagogischen Diagnostik* zu berücksichtigen sind – wie Wiesner (2024) in seinem Ansatz der *Verlebendigung und Vertextlichung* zeigt.

Auch die Übersetzung von Bruners englischsprachigen Werken ist insbesondere hinsichtlich der darin verwendeten Ideen und Begriffe äußerst fehleranfällig und kann mitunter irreführend sein. Dadurch besteht die Gefahr, dass Bruners Konzepte verkannt oder unreflektiert missverstanden werden – insbesondere, wenn das Enaktive nahezu ausschließlich durch Objektbezüge auf eine haptische Funktion reduziert wird.

Mögliche Missverständnisse werden im vorliegenden Beitrag bereits aufklärend thematisiert, um gezielt die Vielfalt von Bruners Ansätzen in der gebotenen Kürze angemessen darzustellen und so ein differenziertes Verständnis der damit verbundenen Phänomene zu fördern. Der Beitrag bietet daher eine ungewöhnliche, aber wesentliche und relevante Perspektive auf *Diversität*.

Vorweg: Der Mensch nimmt durch Zeichen wahr; daher ist alles Denken ein Denken *in* und *durch* Zeichen. Diese Aussage der Autor*innen stellt zu Beginn eine zentrale semiotische sowie erkenntnistheoretische Orientierung dar – Wahrnehmung und Denken sind untrennbar und vielfältig mit Zeichenprozessen verbunden.

Enaktiv – Ikonisch – Symbolisch

Die Phänomene des Enaktiven, Ikonischen und Symbolischen – die im Lernen und in der pädagogischen Diagnostik zu berücksichtigen sind – verweisen auf die *Diversität* der verwendeten Zeichenarten und die *Vielseitigkeit* im Umgang mit Zeichen. Bereits in dem Werk *A Study of Thinking* beschäftigen sich Bruner et al. (1956) mit der Frage, wie Begriffsfindung insbesondere bei künstlich geschaffenen logischen Begriffen stattfinden kann. Dabei führen sie drei Momente ein, die damals als *affektive*, *funktionale* und *formale* Kategorien bezeichnet wurden und später zur Trias *enaktiv – ikonisch – symbolisch* führten.

Als *Grundgerüst* für ein tieferes Verständnis dient das „Weltbilden“ von Max Planck (1858-1947), theoretischer Physiker, Nobelpreisträger und Begründer der Quantenphysik, der die

eine Welt, in der wir als Menschen leben, in *drei* Welten unterteilt: die Sinnenwelt (I), die reale Welt (II) und die Welt der schöpferischen Tätigkeit des menschlichen Geistes (III), welche willkürliche Gedankenkonstruktionen ermöglicht (siehe Abbildung 1).

Eine umfassende Darstellung dieser „Drei-Welten-Theorie“ findet sich bei Wiesner (2025). Planck (1929a, 1929b, 1932) führt mit dieser Unterscheidung seine philosophische Perspektive zur theoretischen Physik ein und nimmt zugleich eine erkenntnistheoretische Differenzierung vor, die zwischen einer *sinnlich erfahrbaren* Welt, einer *realen* Welt und einer *symbolgebenden* Welt unterscheidet. Dies reflektiert eine grundlegende Perspektive darauf, wie die *eine* Welt je nach Standpunkt wahrgenommen, ausgelegt und interpretiert wird¹:

„So sehen wir, wie gleichzeitig von verschiedenen Seiten nach verschiedenen Gesichtspunkten an der Ausgestaltung des Weltbildes gearbeitet wird, stets nach dem einen Ziel hin, die Vorgänge der Sinnenwelt miteinander und mit denen der realen Welt gesetzlich zu verknüpfen“ (Planck, 1929a, S. 390).

Besonders hervorzuheben ist die Rolle der dritten Welt als Raum *gedanklicher Konstruktionen*, die nicht direkt aus sinnlicher Erfahrung hervorgehen. Wie kann dieses *Weltbilden* nun mit den *Phänomenen des Lernens* in Beziehung gesetzt werden?

Dazu ist folgende Überlegung hervorzuheben: Das jeweilige Weltbild kann – im Sinne von Max Planck – entweder aus jeder der *drei* Welten heraus oder durch deren *vielfältige* Kombinationen zu *einer* Welt entwickelt werden. Dabei nutzt der Mensch seine Wahrnehmungen, seine Vorstellungen von der Realität und seine geistig-intellektuellen und abstrakten Konstruktionen, um *ein* Modell der Welt zu schaffen. Nun handelt der Beitrag jedoch nicht vom *physikalischen* Weltbild und dessen Gestaltung. Doch kann dieses Modell dazu beitragen, die *Phänomene des Lernens* in der Pädagogik für die Pädagogik näher, klarer und anschaulicher zu erfassen – ausgehend vom *Enaktiven*.

Das Enaktive

Das Lernen findet zunächst in einer *ersten* Form nach Jérôme Seymour Bruner (1974, S. 16) „durch Handlung [action]“ statt. Menschen „können viele Dinge [things, auch im Sinne von Sache, Ereignis oder Anzutreffendes] tun, für die wir keine Bilder und keine Worte zur Verfügung haben und die sich nur schwer mittels Worten, graphischen Darstellungen oder Bildern an andere vermitteln lassen“ (Bruner, 1974, S. 16).

Bringt man einem Kind oder Jugendlichen das Fahrradfahren bei, zeigt sich nach Bruner (1966, 1974, S. 17) „wie wenig man dabei mit Worten und schematischen Zeichnungen ausrichten kann“. Diejenige Form des Lernens, die allen anderen *vorausgeht*, wird von Bruner als *enaktiv* bezeichnet.

Enaktives umfasst demnach *vorgestellte* Handlungen und lässt sich – mit einem theoretischen Seitenblick – im Grunde auf Brentanos (1874, S. 112) *Theorie der Vorstellungen* als Moment der psychischen Phänomene zurückführen:

Das „Vorstellen bildet die Grundlage des Urteilens nicht bloß, sondern ebenso des Begehrens [emotionale Akte], sowie jedes anderen psychischen Aktes. Nichts kann beurteilt, nichts kann aber auch begehrt [emotionaler Akt], nichts kann gehofft oder gefürchtet werden, wenn es nicht vorgestellt wird“.

Auch die Entwicklung des Kindes verläuft „von der enaktiven zur ikonischen und weiter zur symbolischen Darstellung der Welt“ (Bruner, 1974, S. 53). Kinder, die erst die Sprache als ein *Organon des Denkens* aneignen sowie anwenden und verwenden lernen, haben zuvor die Welt der Erfahrung auf eine Weise zu strukturieren, die es ihnen ermöglicht, Prinzipien der Beziehung, der Sorge und Fürsorge sowie des Wirkens und der Organisation zu entwickeln. Diese Prinzipien sind „in einem bestimmten Maße isomorph mit den strukturellen Prinzipien der Syntax“ (Bruner, 1971b, S. 74).

Enaktives ermöglicht in der „Beziehung zu etwas“ innerhalb der sogenannten Wirklichkeit ein „Modellieren von etwas“ (Objekten, Dingen), wodurch *gehandelt* wird, also *Handlungen* vorgenommen werden. Dabei können Objekte und Dinge zugleich zueinander und aufeinander aktiv wirken und einwirken, was im weiteren Verlauf des Geschehens zugleich ikonisch und symbolisch erfasst werden kann. Der englische Begriff „*enactive*“ bedeutet im Sinne von Bruner, dass das Begreifen der Welt durch „die Handlungen hindurch“ geschieht, was sich im Präfix *en-* und dem Angehängten *-active* widerspiegelt. Dieses Begreifen wird von und durch emotionale Akte bestimmt.

Das Enaktive wird in jeder Form des Digitalen nur in äußerst reduzierter und eingeschränkter Weise zugänglich. Das Wischen auf einem Tablet oder das Konstruieren eines Würfels auf einem Personal Computer ist kaum gleichzusetzen mit dem händischen Formen eines Würfels aus Draht. Im Digitalen fehlen weitgehend das haptische, motorische und materialbezogene Moment sowie weitere sinnliche Qualitäten wie die olfaktorische und gustatorische Wahrnehmung. Zwar wird versucht, solche Momente durch haptisches Feedback, Virtual Reality oder interaktive Simulationen zugänglich zu machen, doch bleiben diese Ansätze sinnlich stark reduziert und führen zu einer Verarmung in Bezug auf vorgestellte Handlungen innerhalb der *psychischen Phänomene* nach Brentano (1874).

Enaktives verweist in Anlehnung an Eco (1977) auf dasjenige, worauf ursprünglich das aristotelische „*semainon*“ (σῆμαίνων) hinweist oder was Brentano (1874) als die Wahrnehmungen des „Sinnlich-Qualitativen“ und des „Qualitativ-Sinnlichen“ bezeichnet. Enaktives ist somit eng mit der Idee des „Zeigens“ und des „Zubezeichnens“ verbunden.

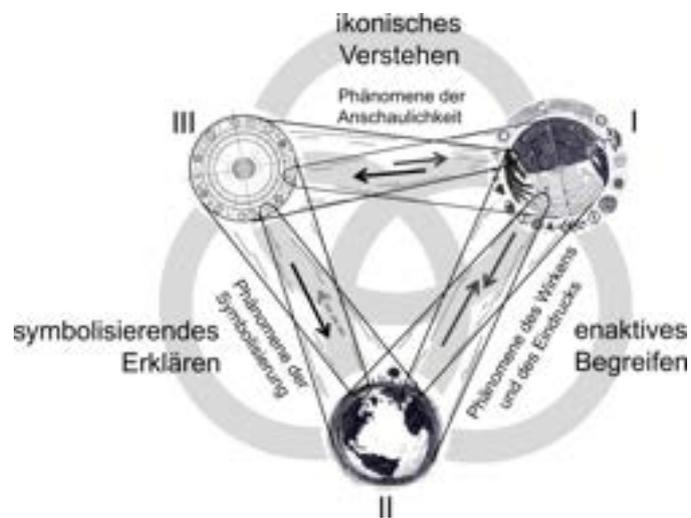


Abbildung 1: Die Welttriade: Das enaktive, ikonische und symbolische Gefüge | Darstellung der Autor*innen

Im Sinne von Aristoteles (101b) führt Enaktives zu „herausfragenden“ Momenten, in denen Fragen an das *Reale* gestellt werden – ein Reales, das zugleich kaum oder gar nicht symbolisierbar ist: „Das Reale oder das, was als solches wahrgenommen wird, ist das, was der Symbolisierung absolut widersteht“ (Lacan, 1954, S. 89)². Gefragt und erkundet wird aus der lacanschen Idee des Realen heraus, also *was* etwas ist oder sein kann. Ein solches *Begreifen* gründet sich auf unmittelbare, sich in Bewegung befindliche Erfahrung und nicht auf das Verstehen oder Erklären abstrakter Zeichen.

Das Reale entzieht sich der Symbolisierung und wirkt dennoch auf die Bildung von Zeichen über das Sinnlich-Qualitative. Dabei sind zugleich keine mystischen Denkweisen angebracht, also keine vereinfachte Gleichsetzung von Zeichen mit konkreten Dingen oder Objekten. Das Anfertigen einer Zeichnung als Malprozess („Malung“) gehört – wie noch zu erörtern ist – zum Ikonischen, jedoch ist die *konkrete* und *emotional erlebte* Handlung selbst etwas Enaktives. Daran wird deutlich, dass das Enaktive nicht einfach mit einem bloßen haptischen Bezug zu Dingen gleichgesetzt werden kann, sondern ebenso mit Bewegungen, Vorgängen und Atmosphären in Verbindung steht.

Wesentlich ist, um Missverständnisse zu vermeiden, dass in der Pädagogik und Fachdidaktik häufig auch unreflektiert auf Eco (1977) zur weiteren Klärung von Zeichen verwiesen wird. Eco geht jedoch von der „Quelle der Zeichen“ im Allgemeinen aus und betrachtet dabei Objekte, die sowohl auf natürliche als auch auf künstliche Zeichen hin- und zurückweisen. „Wirklich natürliche Zeichen“ sind nach Eco (1977, S. 38) jedoch *alle* sogenannten „physische[n] Ereignis[se]“, die „uns lehren“ die Welt auszulegen und zu deuten. Solche Zeichen führen zu einem „inter-aktiven“ Prozess; es ist nicht zwingend ein „logisch-intellektueller Prozeß“ (S. 39) erforderlich.

Im *Enaktiven* ist das Zeichen etwas, von dem aus man ein *Dasein* erfährt und von wo aus man versuchen kann, „herauszufragen“. Eco (1977, S. 41) erläutert, dass zwischen dem „Wort /Pferd/ und dem Begriff Pferd“ eine unüberbrückbare *Differenz* vorliegt, auch wenn „der gewöhnliche Sprachbenutzer sich der Tatsache, daß zwischen /Pferd/ und dem Signifikat, auf das der Signifikant sich bezieht, ein Unterschied besteht, kaum bewußt ist“. Während das Wort /Pferd/ als *Objekt* eine „komplexe Verstandesarbeit“ darstellt, ist das Pferd auch als sogenanntes *Objekt* hingegen unmittelbar erfahrbar – dazwischen liegt ein Bruch. Daher können ein vereinfachtes und unreflektiertes Zusammenbringen des Enaktiven mit dem sogenannten „Objektzeichen“ (Eco, 1977, S. 43) zu problematischen Verwirrungen oder sogar Behauptungen führen.

Neben einem *realen* Objekt gibt es auch ein „Sinnesobjekt“ (Brentano, 1874, S. 123), wodurch „die Richtung auf ein Objekt (worunter hier nicht eine Realität zu verstehen ist)“ (S. 124) ebenso als „die Beziehung zu einem Inhalt“ oder als die Beziehung zu emotionalen Akten verstanden werden kann. Von „objekthaften Zeichen“ zu sprechen und sie, wie Lotz (2020, S. 17), fast ausschließlich mit dem „Werkeln“ zu verbinden – also mit dem, was Lernende „zuschneiden und umsortieren“ können – reduziert den Begriff unangemessen. Also „Objektzeichen“ lediglich mit „haptischen Gegenständen“ oder „Computersimulationen“ zu verknüpfen, verfehlt die Idee des Enaktiven in beträchtlichem Maße.

Bereits in *A Study of Thinking* (1956) fällt das *Enaktive*, das erst später theoretisch ausgearbeitet und so benannt wurde, nicht in eine haptische, sondern in die *affektive* Kategorie. Vielmehr geht es um *sinnliche* Momente und *emotionale* Akte, die als *Erfahrungen* von Bewegungen, Berührungen und Empfindungen in *Handlungen* eingehen – nicht jedoch um das bloße Hantieren mit einem realen Objekt. Festzuhalten ist, dass das Enaktive mit Blick auf Max Planck maßgeblich *zwischen* der Sinnenwelt und der realen Welt ausgeformt wird (siehe Abbildung 1).

Im schulischen Kontext wie auch im Kontext der Begleitung zeigt sich das *Enaktive* in Begriffen wie Kultur, Haltung, Atmosphäre, Bezogenheit, Habitus und Klima – also in Ausdrücken wie Führungskultur, Schulkultur, Unterrichtskultur, Lernkultur, Lernklima, Schulklima oder Unterrichtsklima. Es umfasst genau das, was Rogers (1984, S. 39) in der „Verwirklichung“ des Zusammenhangs von „Gefühle → Inhalt → Handlung“ (S. 155) anstrebt: die Förderung der Fähigkeit zum Zutrauen, Sich-Annehmen, Sich-Ausdrücken und Sich-Engagieren – stets auf der Grundlage eines förderlichen „Einfühlungsvermögens“ und durch die „Schaffung einer Atmosphäre des Akzeptierens [...], die als wirksame Basis zur Förderung des Lernens“ dient (Rogers, 1972, S. 335).

Enaktives zeigt sich in der Bildung der eigenen Meinung – durch eine Atmosphäre des echten Zuhörens als achtsames Hinhören. Dies geschieht auch, indem das Gehörte in unterschiedlichen Atmosphären reflektiert und über die eigene Haltung reflexiv in Meinungen überführt wird. Diese Meinungen gründen sowohl auf neuen als auch auf bisherigen Erfahrungen in Bezogenheit zur Kultur – der eigenen, der anderen und der gemeinsamen – sowie auf der Persönlichkeit. Im Sinne einer Dialog- und Meinungskultur können sie sich entfalten. Erfahrung-

gen, insbesondere *enaktive* Erfahrungen, sind wesentlich emotional geprägt. Es wird auch durch sprachliche Hinweise ausgedrückt, wie: „Ich bin berührt“, „Ich schwinge mit“, „Ich empfinde Mitgefühl“ oder „Ich habe etwas begriffen“.

Das Ikonische

Die *zweite* Form des Lernens entsteht aus der Organisation der „visuellen und anderer sinnlicher Wahrnehmungen“ (Bruner, 1974, S. 17) und ermöglicht eine *vielfältige* Gestaltung von Strukturen (Mandler, 1962; siehe Abbildung 2).

Bruner (1974, S. 17) beschreibt das *Ikonische* als eine Form des Lernens, die auf *angereicherten* Vorstellungen basiert (*Vorstellungsbilder*). Diese Vorstellungen manifestieren sich als innere und verinnerlichte Bilder (*imagery*), die sowohl auf Ähnlichkeit als auch auf Darstellungen als „zusammenfassende Bilder“ beruhen. Durch das Ikonische lernt der Mensch also *neue* und *andere* Möglichkeiten des Umgangs mit seiner Wahrnehmung der Welt in Bezug auf seine Ausdrucksmöglichkeiten kennen. Diese bilden die Grundlage für ein tieferes Eindringen in die Welt durch Verstehen. Im sprachlichen Hinweis „Ich schaue es mir noch an“ steckt viel von der Anschaulichkeit des Ikonischen.

Ikonisches wird bei Bruner als *bildhafte* und *anschauliche* Ausdrucksform verstanden. Dasjenige, was als „ikonisch“ bezeichnet wird, unterliegt der Organisation der sinnlichen Wahrnehmung durch Transformationsprozesse, die sich anhand der „Erfahrungsphänomenologie“ (Bruner (1974, S. 24) und insbesondere durch die „Gestalt-Theorie [...] in ausgezeichneter Weise“ aufzeigen lassen. Im Ikonischen fallen im Grunde das Peircesche Ikon (*Ähnlichkeit*) und der Index (*Indexierung*) verbindend zusammen, was in der Lacanschen Tradition auch als das „Imaginäre“ bezeichnet werden könnte (Lacan, 1953).

Das *Ikonische* besitzt bereits durch seine Anschaulichkeit das Potenzial für ein tiefgreifendes Verstehen. Nach Bruner hat es „keinen Zweck“ (Bruner, 1970, S. 49), etwas „mittels formaler Erklärungen“ vermitteln zu versuchen, wenn die Logik als Denkweise den zugrundeliegenden Bedeutungen noch fremd ist und nicht in die Erfahrungswelt der Lernenden eingebettet ist. Alle „formalisierten Ausdrucksweisen, wie bei mathematischen Gleichungen oder sprachlich komplizierten Gedankengängen“, können außerhalb der Reichweite des wirklichen Verstehens liegen, wenn „nicht zuvor die Gelegenheit“ bestand, etwas „intuitiv zu verstehen und selbst auszuprobieren“ (S. 26).

Beziehungszusammenhänge und deren Organisation bilden demnach die Grundlage für das Erkennen von (abstrakten) Regeln und sind zunächst durch das Enaktive und das Ikonische erfahrbar. Wesentlich erscheint auch, dass sich das Ikonische, also die episodische und „bildhafte Welt“, nach Bruner (1971a, S. 42) niemals vollständig vom Enaktiven, also von der „Welt der Handlungen“, trennt. Und dennoch kann „die Welt der Wahrnehmung und der Vorstellungsbilder in einem gewissen Maße von der Handlung befreit werden“ (S. 44), wodurch eine „Welt in Bildern und räumlichen Schemata“ entsteht. Diese ist jedoch stark von

„Affekten beeinflusst“ und zugleich überaus „dynamisch“, da sie noch „in enger Beziehung zur Handlung steht“.

Bevor eine „symbolische Notation“ (Bruner, 1974, S. 66) beherrscht wird – ein Aspekt, der im Beitrag noch erörtert wird – braucht es die Beziehung zwischen dem Enaktiven und dem Ikonischen als *vorausgehende* Zeichensysteme. Diese sind notwendig, um sich die eine Welt umfassend, begreifend und damit auch begrifflich sowie aus einer verstehenden Haltung heraus und in einem verstehenden Habitus anzueignen. Das Ikonische zeichnet sich durch eine Anschaulichkeit aus, die sowohl eine Beziehung zur strukturellen oder anschaulichen Ähnlichkeit des Dargestellten aufweist als auch Handlungsabläufe bereits in abstrakterer, jedoch noch „bildhafter“ Form erfasst – etwa in vorbildenden Modellen, die dem abstrakten Denken vorausgehen (siehe Abbildung 2). Das Ikonische *verbindet* mit Blick auf Max Plancks Welttrias die Sinnenwelt mit der symbolgebenden Welt (siehe Abbildung 1).

Im Besonderen unterhalten „Bilder“ nach Bruner (1971a, S. 31) eine tiefgehende „Beziehung zur visuellen Erfahrung“, was „für die Wörter nicht gilt“: „A visible object is always better represented by its own image than it can possibly be by any combination of words“ (Gilson, 1955, S. 63).

Daher ist es „unmöglich, mit Wörtern zu zeichnen“ (Bruner, 1971a, S. 31), so wie es nicht möglich ist, mit „Zeichnungen zu sprechen“. Um das Verständnis weiter zu vertiefen: Auch das „Vokabular des Kindes“ (S. 52) entwickelt sich „gewöhnlich von [zunächst] engen, bildlich darstellbaren Kategorien zu weiteren und subtileren, unanschaulichen Kategorien“. Relevant ist hier der Bezug zur Sprache als Weg zur Abstraktion, da insbesondere Wörter *Bedeutungen* tragen, die nicht mehr direkt an Erfahrungen, Anschaulichkeit oder das Beobachtbare gekoppelt sind – etwa Wörter wie Einhorn, Zentauren noch als imaginative Konstruktionen *oder* Selbstwirksamkeit als ein abstraktes Konzept.

Im schulischen Kontext wie auch in der Begleitung zeigt sich das *ikonische* darin, dass Entwicklung aus gestalttheoretischer Perspektive als „das Werden durch das *Wie* zu verstehen“ ist und „nicht durch das *Warum*“ (Perls, 1966, S. 91). Besonders hervorzuheben ist die Idee „Denken ist Probehandeln“ (S. 92), oder anders formuliert: Denken ist Handeln *in* der „Phantasie“ (*Vorstellungstätigkeit*), wodurch die „Ausführung“ mit der „Aufführung“ im „Jetzt“ verbunden wird. Diese Fantasie ist jedoch keine rein symbolisierende, sondern eine, die in der Erfahrung *versinnbildlicht* verankert ist. Das zentrale Mittel, um Verstehen zu ermöglichen, ist dabei „das Entdecken und volle Bewußtwerden jeder aktuellen Erfahrung“ (S. 93). Das Phänomen des Lernens ist hier „Entdecken, das Aufdecken dessen, was da ist“ (S. 95).

Das *ikonische* „versinnbildlicht“ nach Bruner (1974) also *anschaulich* etwas durch Bilder oder zusammenfassende Bilder, Modelle, Grafiken, Lernlandkarten wie auch erste anschaulich nachvollziehbare Symbole als Übergangsformen mit Brüchen, die noch an die *Anschaulichkeit* gebunden sind und ein *In-Beziehung-Setzen* ermöglichen – ähnlich wie bei Hieroglyphen oder ikonische Zeichnungen in der Kartographie, die durch visuelle Ähnlichkeit Bedeutung vermitteln. Diese Brüche entstehen entlang des Übergangs zum Symbolischen durch eine kognitiv-

abstrakte Umstellung, bei der die Ähnlichkeit zum Dargestellten allmählich bis drastisch reduziert wird.

It is the line that divides a painting from a book, but the painting of written words is not necessary in order to turn a painting into a sort of book (Gilson, 1955, S. 223).

Das Symbolische

Der Beginn der *dritten* Form nach Bruner (1971b, S. 57), nämlich der Übergang zum Symbolischen, geht von der Sprache als Ausformung ikonischer, indexierender und symbolischer Aktivitäten aus. Dabei werden Grenzen erlernt – insbesondere die Grenzen des jeweiligen Begriffs- und Wortumfangs, was „eine Aufgabe für den Intellekt, nicht die Wahrnehmung“ (S. 57) darstellt. Sprache kann dabei auf konkrete Dinge verweisen (Index), klangmalerisch Bewegungen oder Zustände ausdrücken – wie *ratzfat* als Ideophon (Ikon) – oder abstrakte Konzepte durch Wörter repräsentieren (Symbol).

Unter Berücksichtigung der Vernetzung der Trias „enaktiv – ikonisch – symbolisch“ sowie des Prozesses der vorausgehenden Zeichenarten kann zunächst davon ausgegangen werden, dass ein Lernender, „der ein hochentwickeltes Symbolverständnis besitzt“ (Bruner, 1974, S. 53), möglicherweise „die ersten beiden Stufen ohne Schwierigkeiten überspringen“ kann. Jedoch birgt eine solche Herangehensweise das Risiko, „dass der Schüler [Lernende] nicht die Vorstellungsgabe besitzt, auf die er zurückgreifen können muss, wenn seine symbolischen Transformationen in einer Problemlöse-Situation nicht zum Ziel führen“.

Durch die Betonung des Symbolischen werden nach Bruner (1971a, S. 50) die „Vorstellungsbilder im Verlauf der Zeit [in der kindlichen Entwicklung] weniger und weniger benützt und ‚zerfallen wegen Nichtgebrauchs‘“. Die „unanschaulich denkende“ Person – auch wenn sie „intellektuell beweglich“ erscheint – verliert somit „mehr und mehr die Fähigkeit [...], die besondere Qualität der perzeptiven Erfahrung zu bewahren“. Der „Preis“ für die *Unanschaulichkeit* ist, dass jede „Wiedererinnerung“ sich nun auf Begriffe und Wörter stützen muss, die ungenauer sind und im Gedächtnis langsamer gefasst werden können.

Das „Gedächtnis für visuelle Gegebenheiten verschiebt sich in der Richtung von Stereotypen, welche durch die [sprachlichen] Konzepte bestimmt sind“ (Bruner, 1971a, S.51). *Anschauliches* beeinflusst die Fähigkeit zur „Verallgemeinerung“: Je anschaulicher das Denken, desto geringer sind die Möglichkeiten zur Verallgemeinerung und Stereotypisierung. Umgekehrt gilt: Je abstrakter das Denken, desto höher ist die Tendenz zur Stereotypisierung.

Symbole sind im Sinne von Bruner (1974, S. 17) grundsätzlich „willkürlich“, da zwischen ihnen und der jeweiligen Sache keine Ähnlichkeit besteht: „[...] there is no necessary relationship between conventionally adopted letters and the sounds for which they stand. Nor is there any necessary relationship between the articulated sounds, or words and the things, or notions, they signify“ (Gilson, 1957, S. 30).

Zur symbolisch-rationalen „Internalisierung“ (Bruner, 1974, S. 24) kommt es also sowohl durch die „Sprache in ihrer natürlichen Form“ als Darstellungsmoment als auch durch die „künstlichen Sprachen von Zahlen und Logik“.

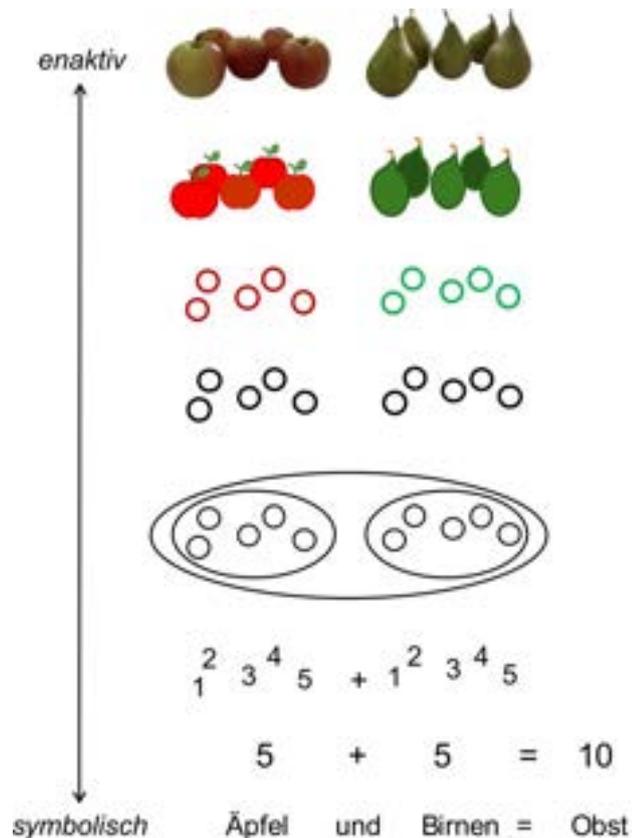


Abbildung 2: Vom Enaktiven zum Symbolischen | Darstellung der Autor*innen

In vielen Symbolisierungen als Abstraktionen sind nach Bruner (1974, S. 24) jedoch noch die „kraftvollen“, also „ikonischen und enaktiven Operationen mit der Realität [Reale]“ als Fundamente erkennbar. Daher erfordert jede Form des Lernens von symbolischen Abstraktionen, um diese „sicher zu verstehen“ (Bruner, 1974, S. 69), auch „ein Reservoir von Anschauungsbildern“, damit die „Abstraktionen mit Leben“ und „Beziehungen“ gefüllt werden können. Denn „Beziehungen aufzuspüren und zu überprüfen, [ist] was man eigentlich tut [denkendes Handeln], wenn man mit Symbolen umgeht“. Das Symbolische *blickt* mit Bezug auf Max Plancks Welttriade von der symbolgebenden Welt zur realen Welt oder zur Sinnenwelt (siehe Abbildung 1).

Der Kern aller Symbole ist die rationalisierbare *Bedeutung*, die dazu führt, dass Dinge einen *willkürlichen* jedoch *definierbaren* Namen erhalten. Daraus ergibt sich der „Prozess der Übersetzung von Handlung und Erfahrung in [... eine] symbolische, stellvertretende Form“

(Bruner, 1971b, S. 91) durch die „Anwendung der symbolischen Verschlüsselung“. Symbole ermöglichen demnach „als Werkzeug[e] des Denkens“ (S. 62) einen „weiten Bereich von Gedankenexperimenten“ – jedoch auch unabhängig von der „wirklichen Welt [Reales]“ und sogar ohne, dass „vor dem geistigen Auge irgendein Vorstellungsbild entstehen“ muss. Abbildung 2 veranschaulicht, wie sich das Enaktive, das noch sinnlich erfahren werden kann (Äpfel und Birnen nicht als Foto, sondern als reale Objekte), über das Ikonische (Ähnlichkeit) zum Symbolischen entwickelt. Erst durch den Verlust des Enaktiven – insbesondere der Anschaulichkeit und der sinnlichen Qualitäten – wird eine abstrakte Verallgemeinerung möglich, die es erlaubt, Mengen von Ungleichem, wie Äpfel und Birnen, unter der Kategorie „Obst“ zusammenzufassen.

Im *Symbolischen* geht es im Besonderen auch um die Unterscheidung zwischen „rationalen und irrationalen Gedanken“ (Schwartz, 2019, S. 74), wodurch deutlich wird, dass „vernünftiges Denken eben nicht ‚Positives Denken‘“ bedeutet, bei dem lediglich zwischen negativen und positiven *Gedanken* unterschieden wird. Das Symbolische ermöglicht also „rationale Selbstanalysen“ (S. 76) sowie „Ermahnungen an sich selbst“ hin zu einer „kognitiv“ orientierten „Selbstveränderung“ (S. 89).

Im schulischen Kontext wie auch in der Begleitung zeigt sich das Symbolische in dem, was Perls (1966, S. 90) als die Haltung des „*aboutism*“ bezeichnet: „Das Reden über Dinge oder über uns selbst und andere, als ob wir Dinge wären, lässt keine emotionale Reaktion oder andere Formen eines echten Bezugs zu.“ Aus gestalttheoretischer Perspektive richtet sich die Kritik gegen „Rationalisierungen und Intellektualisierungen“, die eine Haltung begünstigen, in der man sich „nicht wirklich auf die Dinge einlässt“.

Die Symbolisierung kann den Menschen also von der Welt des Realen abtrennen und in eine *kognitive* Distanzierung bringen. Durch sie entfernt der Mensch sich von der direkten, unmittelbaren und sinnlichen Erfahrung des Realen, da Sprache und Symbole nicht die Wirklichkeit selbst sind oder das Reale erfahrbar machen, sondern es lediglich repräsentieren, organisieren und strukturieren. Oder, wie Arendt (1971), S. 18) in diesem Sinne formuliert: „Nichts, was wir sehen oder hören oder tasten, lässt sich in Worten ausdrücken, die dem gleichkämen.“

Die *kognitive Distanzierung* „ist der Preis, den das Lebendige zahlt, um nur überhaupt in der Welt bleiben zu dürfen; und der Preis ist sehr hoch, da immer ein ‚toter Buchstabe‘ an die Stelle dessen tritt, was einen flüchtigen Augenblick lang wirklich ‚lebendiger Geist‘ war“ (Arendt, 1971, S. 88). Daher ist auch „die Trennung zwischen sprechendem Ich und dem gesprochenen Ich nicht zu hintergehen“ (Morton, 2019, S. 224). Die geschriebene Sprache muss oftmals mühevoll „mit Wörtern wiedergeben, was in der mündlichen Sprache mit Hilfe von Intonation und der unmittelbaren Wahrnehmung der Situation wiedergegeben wird“ (Wygotski, 1969, S. 337). Daher offenbart die Sprache nach Wygotski ihr „wirkliches Wesen [auch] nur im Dialog“. Bruner (1974, S. 24) schreibt dazu: „Von Sokrates wissen wir, daß ein Dialog Menschen dazu hinleiten kann, Dinge von großer Tiefe und Weisheit zu entdecken“.

Alle *symbolischen* Abstraktionen sind im weiteren Verlauf von einer „Methode der Niederschrift (*notation*)“ abhängig (Bruner, 1974, S. 64) – also von der *symbolischen Notation*. Daher wird auch die „Sprache auf die Erfahrung und das Denken angewendet“ (Bruner, 1971b, S. 78) und meist nicht umgekehrt.

Eine Veränderung als Entwicklung oder transformatives Lernen ist nur dann möglich, wenn Widersprüche in Begriffen, Wörtern und Aussagen so erfasst und verstanden werden, dass ein *Zurückgehen* auf vorherige Erfahrungen stattfindet – also ein *Rückgang* zum Ikonischen und Enaktiven. Erst dadurch – und nur dadurch – wird „die [erlebte] Erfahrung neu [ge]ordne[t]“ (Bruner, 1971b, S. 78) und erneut mit emotionalen Akten verbunden, wodurch die Welt „buchstäblich anders [zu] sehen“ ist. Die „symbolischen Prozesse“ und die *symbolische Notation* werden durch „das Wesen der Erfahrung [und deren Qualitäten]“ neu und anders geordnet.

Conclusio

Der vorliegende Beitrag hat die *enaktive*, *ikonische* und *symbolische* Herangehensweise an das Lernen beleuchtet. Im Zentrum steht die Annahme, dass Lernen nicht nur als ein Prozess der Wissensaneignung oder Wissensvermittlung (*Wissenserklärung*), sondern als ein *dynamischer* Vorgang der Modellbildung verstanden werden kann. Dabei wird im Beitrag hervorgehoben, dass unterschiedliche Zeichenarten im Lernprozess eine zentrale Rolle spielen und die *Diversität* dieser Zeichenarten sowohl für ein Begreifen und Verstehen als auch für die pädagogische Diagnostik von grundlegender Bedeutung sind.

Enaktives und Ikonisches sind – wie im Beitrag aufgezeigt – nicht unfertige Vorformen des Symbolischen, sondern vielmehr gleichwertige und im Zusammenspiel notwendige, jedoch unterschiedliche Momente in einem gelingenden Begriffsbildungsprozess. Sie sind zudem unentbehrlich für ein hinterfragendes Verständnis bloßer Worte und somit für eine kritische Reflexion über sprachliche Zeichen insgesamt (Lambert, 2012). Auch durch das Überspringen des Enaktiven oder Ikonischen geht man grundsätzlich das „Risiko ein, daß [... Lernende] nicht die Vorstellungsgabe besitz[en]“ (Bruner, 1974, S. 53), auf die dann die „aktive Vorstellungstätigkeit“ zurückzugreifen kann, wenn das *Symbolische* „in einer Problemlöse-Situation nicht zum Ziel“ führt.

Die *enaktive* Dimension des Lernens wurde als der fundamentale Ausgangspunkt dargestellt, in dem Wissen durch direkte Handlungserfahrung mittels emotionaler Akte erworben wird. Diese unmittelbare und bewegungsbezogene Form der Erfahrung steht in direkter Verbindung mit der Wahrnehmung der sogenannten realen Welt und kann durch symbolische Prozesse nur unzureichend beschrieben werden.

Das *ikonische* Lernen wurde als Brücke zwischen direkter Erfahrung und abstraktem Denken betrachtet. Bruner hebt hervor, dass Bildhaftes eine tiefgreifende Form des Verstehens ermöglichen, die jedoch mit dem Fortschreiten des symbolischen Denkens oft in den Hinter-

grund tritt. Der Beitrag zeigte auf, dass eine zu frühe Abstraktion ohne ausreichende ikonische und enaktive Bezüge zu Defiziten im Kognitiven führen kann.

Das *symbolische* Lernen wurde in der Doppelrolle als Ermöglichung und Begrenzung kognitiver Prozesse betrachtet. Das Symbolische ermöglicht es, abstrakte und komplexe Konzepte zu erfassen und zu kommunizieren, bringt jedoch zugleich eine Distanzierung von der unmittelbaren Erfahrung mit sich. Der Prozess der symbolischen Veränderung wurde als ein notwendiger, aber zugleich herausfordernder Schritt im kognitiven und emotionalen Verstehen und Begreifen beschrieben.

Aus der Perspektive des Beitrages stellt Bildung, Beziehung und Erziehung einen Prozess wachsender Differenzierung im phänomenologischen Feld des Person-Seins dar.

Abschließend lässt sich festhalten, dass das Lernen als ein vielschichtiger und diverser Prozess der Zeichenverwendung verstanden werden muss, in dem *enaktive*, *ikonische* und *symbolische* Modi ineinandergreifen. Ein einseitiges Verständnis des Lernens, das sich ausschließlich auf symbolische Systeme stützt, vernachlässigt die Relevanz direkter und bildhafter Erfahrungen. Der vorliegende Beitrag zeigt, dass ein *diversitätssensibler* Ansatz in der Pädagogik nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch notwendig ist, um Lernprozesse in ihrer ganzen Breite und Tiefe zu erfassen und zu gestalten.

Literaturverzeichnis

Arendt, H. (1971). *Vom Leben des Geistes: Das Denken / Das Wollen* (Auflage 1998; Original 1971). Piper.

Aristoteles. (2017). *Topik. Neuntes Buch. Über die sophistischen Widerlegungsschlüsse. Band 1* (H. G. Zekl, Hrsg.; G. Zekl, Übers.). Meiner.

Brentano, F. (1874). *Psychologie vom empirischen Standpunkt. Erster Band* (O. Kraus, Hrsg.; Nachdruck 1973). Meiner.

Bruner, J. S. (1970). *Der Prozeß der Erziehung*. Schwann.

Bruner, J. S. (1971a). Über kognitive Entwicklung I. In J. S. Bruner, R. R. Olver, & P. M. Greenfield (Hrsg.), *Studien zur kognitiven Entwicklung: Eine kooperative Untersuchung am „Center for Cognitive Studies“ der Harvard-Universität* (S. 21–53). Klett.

Bruner, J. S. (1971b). Über kognitive Entwicklung II. In J. S. Bruner, R. R. Olver, & P. M. Greenfield (Hrsg.), *Studien zur kognitiven Entwicklung: Eine kooperative Untersuchung am „Center for Cognitive Studies“ der Harvard-Universität* (S. 55–96). Klett.

Bruner, J. S. (1974). *Entwurf einer Unterrichtstheorie* (W. Loch, H. Paschen, & G. Priesemann, Hrsg.; Originalausgabe 1966). Berlin Verlag.

Bruner, J. S., Goodnow, J. J., & Austin, G. A. (1956). *A Study of Thinking*. Wiley & Sons.

Eco, U. (1977). *Zeichen. Einführung in einen Begriff und seine Geschichte*. Suhrkamp.



- Freud, S. (1938). Abriss der Psychoanalyse (unfertige Arbeit). In S. Freud, *Abriss der Psychoanalyse. Das Unbehagen in der Kultur* (Auflage 1970, S. 7–61). Fischer.
- Gilson, É. (1955). *Painting and Reality*. Cluny.
- Lacan, J. (1953). Das Symbolische, das Imaginäre und das Reale (H.-D. Gondek, Übers.). In *Namen-des-Vaters* (Auflage 2013, S. 11–62). Turia + Kant.
- Lacan, J. (1954). Diskursanalyse und Ichanalyse (W. Hamacher, Übers.). In N. Haas (Hrsg.), *Das Seminar von Jacques Lacan. Buch I. Freuds Technische Schriften (1953-1954)* nach Jacques-Alain Miller (Auflage 1978, S. 83–93). Walter.
- Lambert, A. (2012). Was soll das bedeuten? Enaktiv – ikonisch – symbolisch. Aneignungsformen beim Geometrielernen. In A. Filler & M. Ludwig (Hrsg.), *Vernetzungen und Anwendungen im Geometrieunterricht. Ziele und Visionen 2020* (S. 5–32). Franzbecker.
- Lotz, J. (2020). Enaktiv – ikonisch – symbolisch. *mathematiklehren*, 223, 17–21.
- Mandler, G. (1962). From association to structure. *Psychological Review*, 69(5), 415–427.
- Menninger, K. (1958). *Zahlwort und Ziffer. Die Kulturgeschichte der Zahl. Band I: Zahlreihe und Zahlsprache* (Nachdruck 1978). Vadenhoeck & Ruprecht.
- Morton, T. (2019). *Ökologisch sein* (D. Höfer, Übers.). Matthes & Seitz.
- Perls, F. S. (1966). Vier Vorträge. In H. Petzold (Hrsg.), *Gestalt. Wachstum – Integration. Aufsätze, Vorträge, Therapiesitzungen* (Auflage 1980). Junfermann.
- Planck, M. (1929a). Das Weltbild der neuen Physik. *Monatshefte für Mathematik und Physik*, 36(1), 387–410.
- Planck, M. (1929b). Zwanzig Jahre Arbeit am physikalischen Weltbild. In Max-Planck-Gesellschaft (Hrsg.), *Max Planck. Vorträge und Reden. Aus Anlass seines 100. Geburtstages* (Auflage 1958, S. 179–208). Vierweg.
- Planck, M. (1932). Der Kausalbegriff in der Physik. In Max-Planck-Gesellschaft (Hrsg.), *Max Planck. Vorträge und Reden. Aus Anlass seines 100. Geburtstages* (Auflage 1958, S. 219–239). Vierweg.
- Rogers, C. R. (1972). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Client-centered therapy*. Kindler.
- Rogers, C. R. (with Rhiel, W.). (1984). *Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen* (C. Höfer & F. Höfer, Übers.). Kösel.
- Schwartz, D. (2019). *Vernunft und Emotion. Die Ellis-Methode. Praxis der Rational-Emotiven Verhaltenstherapie*. Borgmann.
- Wiesner, C. (2024). Pädagogische Diagnostik als Prozess der Verdeutlichung zwischen Vertextlichen und Verlebendigen. In C. Schreiner, G. Schauer, & C. Kraler (Hrsg.), *Pädagogische Diagnostik und Lehrer:innenbildung* (S. 79–92). Klinkhardt.
- Wiesner, C. (2025). *Weg- und Spurensuche hin zur Bildungsethik. Zur Archäologie und Morphologie von Bildung ⇔ Ethik*. In S. V. Bacher (Hrsg.), *Bildungsethik*. Klinkhardt.
- Wiesner, C., & Gebauer, M. (2022). Möglichkeitsräume für eine Pädagogik der Nachhaltigkeit. Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt. Die Förderung von Naturkonzepten für eine kontextsensible und authentische Entwicklung. *R&E SOURCE: Open Online Journal for Research and Education*, 5. Jahrestagung zur For-

schung der Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost: Nachhaltig bilden-Entwicklungsschritte begleiten, 1–28.

Wiesner, C., & Zechner, K. A. (2023). Diversity works through Care: Eine Semiologie der pädagogischen Diagnostik: Diversitätssensible pädagogische Diagnostik aus den Ideen, Gestalten und Formen von Ernst Cassirer heraus betrachtet. *R&E-SOURCE*, 10(3), S. 175–236.

Wygotski, L. S. (with Luckmann, T.). (1969). *Denken und Sprechen* (J. Helm, Hrsg.; russische Originalveröffentlichung 1934). Fischer.

Anmerkungen

¹ Max Planck (1929a, S. 390) schreibt dazu ausführlicher: „Diesem Umstand entspricht es denn auch, daß die einzelnen Physiker, je nachdem sie mehr einer metaphysischen oder einer positivistischen Gedankenrichtung zuneigen, ihre Arbeit am physikalischen Weltbild mehr nach der einen oder nach der anderen Seite hin einstellen. Es gibt aber außer den Metaphysikern und den Positivisten noch eine dritte Gruppe von Arbeitern am physikalischen Weltbild. Sie sind dadurch charakterisiert, daß ihr Hauptinteresse sich weder auf dessen Beziehungen zu der realen, noch auf diejenigen zu der Sinnenwelt richtet, sondern vielmehr auf die innere Geschlossenheit und den logischen Aufbau des physikalischen Weltbildes. [...] Aber auch hier schlummert eine bedenkliche Gefahr der Einseitigkeit, welche darin liegt, daß das physikalische Weltbild seine Bedeutung einbüßt und in einen inhaltsleeren Formalismus ausartet. Denn wenn der Zusammenhang mit der Wirklichkeit gelöst wird, so erscheint ein physikalisches Gesetz nicht mehr als eine Beziehung zwischen Größen, welche alle unabhängig voneinander gemessen sind, sondern als eine Definition, durch welche eine dieser Größen auf die übrigen zurückgeführt wird. Eine solche Umdeutung ist deshalb besonders verlockend, weil ja eine physikalische Größe viel exakter durch eine Gleichung zu definieren ist als durch eine Messung; aber sie stellt im Grunde einen Verzicht dar auf die eigentliche Bedeutung der Größe wobei noch erschwerend ins Gewicht fällt, daß durch die Beibehaltung des Namens leicht zu Unklarheiten and Missverständnissen Anlaß gegeben wird“.

² Ähnlich formulierte es Sigmund Freud (1938, S. 52): „Das Reale wird [für die Symbolisierung] immer ‚unerkenntlich‘ bleiben. Der Gewinn, den die wissenschaftliche Arbeit an unseren primären Sinneswahrnehmungen zutage fördert, wird in der Einsicht in Zusammenhänge und Abhängigkeiten bestehen, die in der Außenwelt vorhanden sind, in der Innenwelt unseres Denkens irgendwie zuverlässig reproduziert oder gespiegelt werden können, und deren Kenntnis uns befähigt, etwas in der Außenwelt zu ‚verstehen‘, es vorauszusehen und möglicherweise abzuändern“.

Autor*innen

Christian Wiesner, Mag. Mag. Dr.

ist Hochschulprofessor (HS-Prof.) im Bereich Erziehung und Bildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; wissenschaftliche Leitung des Hochschullehrgangs Pädagogik der Diversität – emotionale, prosoziale und soziale Entwicklung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehr-Lern-Kulturen, Beziehungs- und Präsenzpädagogik, Entwicklungspädagogik, Beratungs- und Therapietheorien, Interaktion und Kommunikation, Führungskultur und Leadership, Mentoring, Kompetenzorientierung und Bildungsstandards, evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Kontakt: christian.wiesner@ph-noe.ac.at



Claudia Slavik, BEd MA

ist seit 2024 im Department Diversität an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, davor Pädagogin, Lernberaterin, Psychomotorikerin in eigener Praxis; seit 2006 Referentin an Hochschulen und Kongresssprecherin; seit 2019 Leitung „Bewegtes Lernen – Gesundheitsförderung / Wien“; Gründerin „Movere.at“, Initiatorin „Bewegter Kindergarten Österreich“, Mitglied im Wissenschaftliche Vereinigung für Psychomotorik und Motologie, Ausbildungsskripten und Publikationen in Kongressberichten zum Thema Psychomotorik, Lernen und Inklusion.

Kontakt: claudia.slavik@ph-noe.ac.at

Marie Luise Schlierkamp

Universität Paderborn, Paderborn

Disability im schulischen Kontext

Über den Umgang von Lehrpersonen

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a514>

Spätestens seit der Ratifizierung UN-Behindertenrechtskonvention und der Formulierung der Menschenrechte ist ein Bekenntnis zur Inklusion ein zentrales Thema in der Schule, in der Ausbildung angehender Lehrkräfte und in der Bildungspolitik. Der Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit und ohne Beeinträchtigung in einer heterogenen Klassengemeinschaft einer Regelschule kann Herausforderungen im beruflichen Alltag einer Lehrperson mit sich bringen. Da inklusive schulische Bildung ebenso wie der Anspruch auf Teilhabe in der Gesellschaft zwei Rechte sind, die alle Personen der Gesellschaft einfordern dürfen, bedarf es neben einer positiven Haltung gegenüber Diversität und Vielfalt auch bestimmten Rahmenbedingungen, um unterschiedlichen Bedarfen von Schüler*innen mit Beeinträchtigungen gerecht zu werden.

Inklusion, Disability, Umgang mit Diversität und Vielfalt im Kontext Beeinträchtigungen

Einleitung

Um der Frage, wie Lehrkräfte mit den Herausforderungen von Schüler*innen mit einer Disability im Unterricht umgehen, nachzugehen, werden die Zielsetzung schulischer Inklusion sowie erforderliche Umsetzungsmaßnahmen thematisiert. Inklusiver Unterricht heißt, dass alle Schüler*innen im gemeinsamen Unterricht in heterogenen Lerngruppen unterrichtet werden. Im Folgenden soll der Blick auf die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung gelegt und aufgezeigt werden, dass Haltung, Wissen, Kooperation und personelle sowie räumliche Ressourcen und spezifische Fördermaterialien notwendige Gelingensfaktoren für schulische Inklusion sind.

Inklusion

Inklusion bedeutet, „dass jeder Mensch ganz natürlich dazu gehört“ (Schneider, 2023, S. 1). Damit bezeichnet Inklusion die uneingeschränkte Teilhabe aller Individuen an der Gesell-



schaft und eine Gemeinschaft, in der „alle mitmachen dürfen“ (Schneider, 2023, S. 1), unabhängig von jeglichen Faktoren der Heterogenität, wie zum Beispiel, Alter, Sprache, Herkunft, Religion, Aussehen, soziale Schichtzugehörigkeit, Familienstand oder Behinderung bzw. Beeinträchtigung.

Schule als Lernort, an dem viele verschiedene Schüler*innen mit unterschiedlicher Lernerfahrung, Lernmotivation und unterschiedlichen kulturellen, sozialen und religiösen Hintergründen in einem Raum vereint werden, bietet Potenzial für einen vielseitigen Austausch und ein gegenseitiges Lernen voneinander.

Schulische Inklusion ist als ein pädagogisches Konzept für ein neues, verändertes Bildungssystem anzusehen, das unter anderem zwei Ziele verfolgt, zum einen den „Abbau von Sonderschulen“ (Wyss, 2022, S. 1), zum anderen „die gemeinsame Beschulung möglichst aller Kinder in Regelklassen“ (Wyss, 2022, S. 1) zu fördern. Wenn ein Kind einen zusätzlichen Förderbedarf aufweist, dann soll diese Förderung möglichst in der Regelklasse umgesetzt werden.

Disability

Disability, der englische Begriff für Behinderungen von Menschen, umfasst sowohl körperliche als auch kognitive Beeinträchtigungen, die die vollumfängliche, autonome Teilnahme an der Gesellschaft in gewisser Form erschweren.

Disability Studies versuchen, „den Blick auf den eigenen Untersuchungsgegenstand zu weiten und allgemeine, zumeist nicht hinterfragte Werte, Denkmuster und Normen zu beleuchten“ (Waldschmidt, 2024, S. 20). Denn die Perspektive der Gesellschaft sei problematisch (vgl. Waldschmidt, 2024, S. 20). Umso wichtiger ist zu hinterfragen, wie „die Gesellschaft mit Behinderung umgehen“ (Waldschmidt, 2024, S. 20) soll. Außerdem ist ein Ziel zu analysieren, weshalb bzw. inwiefern „historisch, sozial und kulturell ‚Andersheit‘ als Behinderung hergestellt, verobjektiviert und praktiziert“ (Waldschmidt, 2024, S. 20) wird.

Die UN-Behindertenrechtskonvention legt die Leitlinie fest, dass die „Teilhabe von Menschen mit Behinderungen [...] ein Menschenrecht und kein Akt der Fürsorge oder Gnade“ (UN-Behindertenrechtskonvention, 2024, S. 1) ist. Folglich gelten diese Menschenrechte in allen Lebenssituationen und -bereichen. Dazu zählen „Barrierefreiheit, persönliche Mobilität, Gesundheit, Bildung, Beschäftigung, Rehabilitation, Teilhabe am politischen Leben, Gleichberechtigung und Nichtdiskriminierung“ (UN-Behindertenrechtskonvention, 2024, S. 1). Der Grundgedanke der Inklusion stellt klar, dass Menschen mit Behinderung „von Anfang an mit in die Gesellschaft“ (UN-Behindertenrechtskonvention, 2024, S. 1) gehören.

Laut Artikel 10 hat jeder Mensch ein Recht auf Leben, und zwar darauf, ein selbstbestimmtes, autonomes Leben in einer vielfältigen, sich wandelnden Gesellschaft zu führen (Vgl. UN-Behindertenrechtskonvention, 2024, S. 1). Darüber hinaus macht die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-Behindertenrechtskonvention, S. 1) darauf aufmerksam, besonders Frauen und Kinder mit Beeinträchtigungen zu fördern. Dies kann als Appell an die Schulen gesehen



werden, inklusive Lernlandschaften, die eine barrierefreie Teilhabe ermöglichen, herzustellen.

Wege zur inklusiven Schule

Der inklusive Ansatz, Schüler*innen mit und ohne Beeinträchtigungen gemeinsam zu beschulen, fördert nicht nur gesellschaftliche Akzeptanz, sondern auch vielfältige Lernfortschritte, soziale Entwicklungsprozesse und ein Umdenken bei den Lehrkräften. Allen Schüler*innen soll „die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft“ (Wansing, 2015, S. 43) ermöglicht werden. Jedes Individuum hat nicht nur das Recht zur Teilhabe, sondern auch ein Recht auf eine selbstbestimmte und unabhängige Lebensführung. Dies verpflichtet alle Vertragsstaaten dazu, „wirksame und geeignete Maßnahmen [zu treffen], um Menschen mit Behinderungen (...) ihre volle Einbeziehung in die Gemeinschaft und Teilhabe an der Gemeinschaft zu erleichtern (...)“ (Wansing, 2015, S. 44).

Schule wird zu einem zentralen Ort, um Kindern und Jugendlichen frühzeitig inklusive Grundsätze zu lehren, wie Nichtdiskriminierung, das Wertschätzen der gesellschaftlichen Vielfalt sowie die Förderung von Chancengleichheit und Gleichberechtigung, um die Entfaltung aller Individuen und Persönlichkeiten zu ermöglichen. Für die Praxis heißt das, barrierefreie Lernmethoden, vielfältige Lernzugänge und differenzierte Lernmaterialien herzustellen, um allen Schüler*innen eine individuelle Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen.

Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten und kognitiven oder körperlichen Beeinträchtigungen möchten am Unterricht teilnehmen und benötigen dabei individuelle Unterstützung von der Lehrperson. Innere Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht werden zum Standard. Das bedeutet, Unterrichtsmaterialien an die Förderschwerpunkte, das Leistungsniveau, das Lerntempo und den Wissensstand individuell anzupassen. Ziele der Differenzierung sind zum einen die Persönlichkeit der Lernenden zu stärken, zum anderen der individuellen Lernausgangslage gerecht zu werden. Die Lernenden sollen Erfolgserlebnisse erfahren und Lernziele selbstständig erreichen, dadurch Motivation gewinnen und ihre Defizite ausgleichen. Schließlich soll die Gestaltung schulischer Lernprozesse an den Bedarfen der Schüler*innen ausgerichtet werden.

Für die Lehrpersonen heißt dies, „den Unterricht mit Hilfe differenzierter Lernangebote so zu gestalten, dass [den Schüler*innen] Raum geboten wird, sich zu erproben und Erfahrungen zu sammeln, zum Beispiel im Umgang mit Entscheidungen, bei der Auseinandersetzung mit Menschen, verschiedenen Forderungen, Herausforderungen und Aufgabenstellungen“ (Roth, 2018, S. 4). Wichtig ist, dass sich Lehrkräfte diesbezüglich öffnen und fortbilden (Vgl. UN-Behindertenrechtskonvention, 2024, S. 1f.). Wenn Regelschullehrkräfte bemängeln, ihnen würde eine Ausbildung in Bezug auf Förderschwerpunkte, wie emotional-soziale Entwicklung, Lernen oder körperliche Beeinträchtigung fehlen, bedarf es an schulinternen Fortbildungen, Kooperationen mit Kolleg*innen, die spezifische sonderpädagogische Ausbildungen haben, Unterstützung innerhalb und außerhalb des Systems durch externe Fortbildungsangebote



des Lehrerfortbildungszentrums, Beratung, Entwicklung individueller standortbezogener Programme im Team, wie Team-Teaching. Nützlich für Lehrkräfte ist gegenseitiges Coaching oder die Methode der Supervision, ebenso wie schulinterne Fortbildungen, die zum kollegialen Erfahrungsaustausch dienen.

Darüber hinaus ist die eigene Flexibilität und Kreativität gefragt, um abwechslungsreiche Unterrichtsmethoden einzusetzen, wie die Arbeit mit digitalen Medien, gemeinsames Brainstorming, Fishbowl-Diskussionsrunden, die Methode des Gruppenpuzzles, Projektarbeiten oder kooperatives Lernen. Offener Unterricht ermöglicht Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf gemeinsam in einer Klasse zu lernen. Entgegen der Kritik führt gemeinsames Lernen zu keiner Minderung des Lernerfolgs (Klemm, 2015), sondern alle Schüler*innen profitieren vom sozialen Miteinander und erwerben Kompetenzen, die ihnen im Berufsleben nützlich sein werden (Feindt, 2010, S. 1-2).

Inklusive Schulkultur

Eine inklusive Schulkultur erfordert die gemeinsame Gestaltung unter der Mitwirkung der Schulleitung, die das gemeinschaftliche Lernen und die Vielfalt der Lerngruppen als Gewinn und gegenseitige Lernchance ansieht. Die Schulleitung soll auch dabei unterstützen, die erforderlichen Rahmenbedingungen für eine inklusive Schule zu schaffen, sonderpädagogisches Förderpersonal, Integrationskräfte und Schulsozialarbeit zu organisieren, räumliche Ressourcen, barrierefreie Lernorte und Differenzierungsräume bereitzustellen, ein Angebot an Fördermaterial sowie pädagogische Fortbildungen anzubieten und die Förderung des kollegialen Austauschs durch Team-Teaching zu ermöglichen. Schließlich muss sich die Schule an die Bedürfnisse der Schüler*innen anpassen.

Literaturverzeichnis

Feindt, A. & Meyer, H. (2010). *Kompetenzorientierter Unterricht*. Münster: Westermann.

Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Gütersloh: BPB. URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/216432/verteilung-der-schuelerinnen-und-schueler-mit-sonderpaedagogischem-foerderbedarf-auf-die-einzelnen-foerderschwerpunkte> [Zugriff: 11.01.2025].

Roth, R. (2018). *Hinweise und Anregungen zur Differenzierung*, Thüringen: Landesamt für Vermessung und Geoinformation. URL: https://www.gu-thue.de/material/RROTH_Differenzierung.pdf [Zugriff: 20.01.2025].

Scherres, C. (2013). Unterrichtskonzepte zur Differenzierung. In C. Scherres (Hrsg.), *Niveauangemessenes Arbeiten in selbstdifferenzierenden Lernumgebungen. Eine qualitative Fallstudie am Beispiel einer Würfelnetz-Lernumgebung* (S. 21–33). Wiesbaden: Springer.

Schneider, B. (2023). Was ist Inklusion?. URL: <https://www.aktion-mensch.de/dafuer-stehen-wir/was-ist-inklusion> [Zugriff: 11.01.2025].



UN-Behindertenrechtskonvention. (2024). Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung. URL: <https://www.behindertenbeauftragter.de/DE/AS/rechtliches/un-brk/un-brk.html> [Zugriff: 20.01.2025].

Waldschmidt, A. (2020). *Disability Studies zur Einführung*. Hamburg: Junius.

Wansing, G. (2015). Was bedeutet Inklusion? Annäherungen an einen vielschichtigen Begriff. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 43–54). Bonn: BpB.

Wyss, A. (2022). Was Inklusion in der offenen Kinder- und Jugendarbeit sein kann. In *InfoAnimation* (S. 26–27). Bern: DOJ Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz.

Autorin

Marie Luise Schlierkamp

Seit 2024 wissenschaftliche Mitarbeiterin des Evangelischen Instituts der Universität Paderborn, davor seit 2023 Studienreferendarin und Lehrerin an zwei Gesamtschulen in NRW, Mitglied des ZeKK; daneben Deutsch- und Religionslehrerin an einer Gesamtschule.

Kontakt: maries1@mail.uni-paderborn.de

Susanne Gobli

Pädagogische Hochschule Steiermark, Graz

Talentgarten

Begabungen finden und fördern in einer vorbereiteten Lernumgebung

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a520>

Diversität in der Schule sollte nicht nur als Herausforderung, sondern als Chance für individuelles Wachstum verstanden werden. Durch gezielte Begabungsförderung und eine offene Lernumgebung können Schüler*innen ihre Stärken entfalten. Die Konzeptidee des „Talentgartens“ nutzt die Prinzipien der multiplen Intelligenzen und bietet Raum für akademische, kreative, soziale und körperliche Lernansätze. In verschiedenen Bereichen können Kinder ihre Talente entdecken und entwickeln. Projektbasiertes, selbstreguliertes Lernen fördert dabei Selbstbewusstsein und Eigenständigkeit, während eine anregende Lernumgebung Motivation und Neugier steigert.

Begabung, Lernumgebung, Multiple Intelligenzen

Diversität als Stärke begreifen

Heterogenität prägt unsere Gesellschaft und Schulen gleichermaßen. Oft liegt der Fokus auf den Defiziten. Diversität bedeutet aber nicht nur Herausforderungen, sondern birgt enorme Potenziale, wenn wir die Stärken und Begabungen jedes Einzelnen in den Blick nehmen. Schulen könnten effektiver dazu beitragen, Kinder zu ermutigen, ihre Talente zu entfalten und ihre individuellen Beiträge für die Gesellschaft zu erkennen. Indem wir uns auf Kompetenzen statt Schwächen fokussieren, schaffen wir eine Grundlage für eine inklusive und chancengerechte Bildung, die nicht nur fördert, sondern inspiriert und Zukunft gestaltet.

Begabungsförderung

Begabung beschreibt das persönliche Potenzial eines Individuums, herausragende Fähigkeiten zu entfalten, die sich häufig in kulturell geschätzten Bereichen bemerkbar machen. Wie Friedl et al. (2009, S. 17) betonen, wird „als Begabung [...] allgemein das Leistungsvermögen



insgesamt bezeichnet“. Dieses Verständnis fokussiert die Entfaltungsmöglichkeiten durch gezielte Förderung. Systematische Anregung, Begleitung und Förderung der Schüler*innen in ihren unterschiedlichen Bedürfnissen ist aber für Lehrpersonen die wohl größte Herausforderung. Der Schlüssel zum Gelingen liegt in einer Öffnung der Unterrichtsstruktur. Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) bestätigt außerdem, dass das Autonomieempfinden maßgeblich für die Motivation der Schüler*innen verantwortlich ist.

Bei der methodisch-didaktischen Gestaltung des Unterrichts ist es entscheidend, eine Öffnung in sozialer, räumlicher, zeitlicher und inhaltlicher Hinsicht zu ermöglichen. Dabei sollten Ansätze und Modelle angewendet werden, die schülerzentriertes, eigenverantwortliches und gemeinschaftliches Lernen fördern (Holzinger & Heissenberger-Lehofer, 2013). Peschel (2021) definiert die Lernwerkstatt als ein Konzept, bei dem innerhalb einer strukturierten Lernumgebung ein breites Spektrum an Aufgabenstellungen und Lernmaterialien zu einem bestimmten Thema angeboten wird. Die Schüler*innen können frei aus diesem Angebot wählen und die Aufgaben weitgehend eigenständig und selbstbestimmt bearbeiten. Campbell et al. (2003) schlagen in diesem Zusammenhang projektbasiertes Lernen, themenbezogene Einheiten und fächerübergreifende Ansätze vor.

Vorbereitete Umgebung

Der vorbereiteten Lernumgebung in der Schule kommt große Bedeutung zu. Sie wird häufig als „dritter Pädagoge“ (Hoffmann, 2015; Kahl, 2014) bezeichnet, weil sie neben dem Lernen von anderen Kindern und dem Lernen durch die Lehrperson die dritte wichtige Säule im Lernprozess darstellt und deshalb auch in reformpädagogischen Ansätzen eine große Bedeutung hat. Lehrpersonen können nicht in jedem Moment gleichzeitig auf alle unterschiedlichen Bedürfnisse ihrer Schüler*innen eingehen, aber sie können ein großes Angebot bereitstellen, aus dem individuell ausgewählt werden kann.

Der Satz „Die Schule muss hungrig machen und nicht satt“ aus dem Film „Treibhäuser der Zukunft“ (Kahl, 2005) betont, dass Bildung neugierig machen und zum Lernen anregen sollte. In einer Zeit, in der monotone Tätigkeiten zunehmend von Maschinen erledigt werden, muss die Schule die Grundlage für ein Berufsleben schaffen, in dem Kreativität und selbstständiges Denken im Vordergrund stehen. Dies gelingt nur, wenn Kinder eine inspirierende Lernumgebung vorfinden, die sie zum aktiven Lernen motiviert, anstatt durch passives Sitzen in starren Sitzordnungen auf reines Belehrtwerden beschränkt zu sein (Kahl, 2005).

Die Multiplen Intelligenzen nach Howard Gardner

Die Theorie der Multiplen Intelligenzen, erstmals 1983 von Howard Gardner vorgestellt, postuliert, dass Intelligenz ein vielfältiges und multidimensionales Konstrukt ist (Gardner, 1993). Jede dieser Intelligenzen repräsentiert eine spezifische Fähigkeit oder eine Gruppe verwandter Fähigkeiten, die Menschen in verschiedenen Kontexten nutzen. Gardner (2008, S. 46–47)



versteht Intelligenz als „biopsychologisches Potential zur Verarbeitung von Informationen, das in einem kulturellen Umfeld aktiviert werden kann, um Probleme zu lösen oder geistige oder materielle Güter zu schaffen, die in einer Kultur hohe Wertschätzung genießen“. Im Talentgarten der Volksschule Sacré Coeur in Graz wurde eine Lernumgebung gestaltet, die den Schüler*innen ermöglichen soll, Lernerfahrungen in den acht multiplen Intelligenzbereichen (Gardner, 1993) zu machen und dadurch ihre Begabungen zu erkennen und zu entwickeln.

Der Talentgarten

Lagerfeuer der zündenden Ideen

Die Förderung der **interpersonalen Intelligenz** findet an einem Lagerfeuerplatz statt. Dieser Bereich umfasst flexible Holzbänke, die kreisförmig um ein Lagerfeuer aus Holzscheiten und orangen Tüchern angeordnet sind und dazu einladen, dass eine Gruppe von Kindern zusammensitzt und sich gemeinsam über Ideen austauscht.

Zelt der traumhaften Einfälle

Im Zelt der traumhaften Einfälle soll Raum für persönliches Wachstum und die Förderung der **intrapersonalen Intelligenz** geschaffen werden. Hier können Kinder zur Ruhe kommen und sich auf sich selbst konzentrieren. Dazu steht in einer Ecke des Raumes ein kleines Zelt mit weichen Teppichen und Kissen bereit.

Bewegungswiese

Die Bewegungswiese fördert das Lernen durch Bewegung und unterstützt die **körperlich-kinästhetische Intelligenz**. In einem Bereich des Raumes wurde Kunstrasen ausgelegt, der von einem Balancierbalken eingerahmt wird und Raum für bewegungsorientiertes Lernen schafft.

Wasserfall der Kunst

Der Wasserfall der Kunst ermöglicht nicht nur kreative bildnerische Tätigkeiten, sondern dient auch dazu, die räumliche Vorstellungskraft zu fördern und wichtige Lerninhalte besser zu verinnerlichen. Damit wird Gardners Bereich der **visuell-räumlichen Intelligenz** angesprochen.

Baum der Geschichten

Der Baum der Geschichten repräsentiert die **sprachliche Intelligenz**. Dazu wurde eine bequeme Bank mit Sitzkissen aufgestellt, und den Kindern stehen verschiedene Bücher, Hefte, Rätselblöcke, Stifte sowie ein Mikrofon zur Verfügung. Vom Baum hängen Gedichte und Geschichten, die zum Entdecken einladen, und er dient auch als Platz für die Veröffentlichung von selbst verfasster Epik und Lyrik.



Blumen der Zahlen und Rätsel

Die Blumen der Zahlen und Rätsel sollen die Kinder zum Rechnen, Knobeln und Tüfteln motivieren. Sie repräsentieren auch den technischen Bereich und fördern die **logisch-mathematische Intelligenz**. Neben Büchern, Zeitschriften und Heften stehen verschiedene Zauberwürfel, Material zu geometrischen Körpern, Montessorimaterial, Mengen- und Abgematerial, Rechenspiele, Logikspiele, Karteien für den Känguruwettbewerb, iPads, Beepod und Digicase zur Verfügung.

Tiere der Natur

Die Tiere der Natur repräsentieren die **naturalistische Intelligenz** und ergänzen die Pflanzen und naturwissenschaftlichen Themen im Talentgarten. In einem Regal stehen Naturspiele, Naturmaterialien sowie Bücher und Lexika bereit. Der Kasten enthält Arbeitsmittel für den Außeneinsatz oder zur Anleitung, während Experimentierboxen für naturwissenschaftliche Themen den Bestand vervollständigen.

Regenbogen der Musik

Über den Instrumenten befindet sich der Regenbogen der Musik, der die **musikalische Intelligenz** symbolisiert. Neben Rhythmus-, Percussion- und Orff-Instrumenten gibt es ein Klavier, eine Gitarre und Blockflöten. Zudem sind zahlreiche Materialien zur Notenlehre, Rhythmus und Lieder verfügbar.

Zur Ergänzung des Raumkonzepts wurden an der Wand Symbole und Beschriftungen angebracht, die für Motivation und Kreativität stehen: Der Wind des Lernens, die Sonne der Motivation und die Wolken der Neugier runden die Bereiche im Talentgarten ab.

Arbeitsformen im Talentgarten

Brunner und Rottensteiner (2017, S. 21) geben an, dass es für den „Einstieg in den Unterricht mit multiplen Intelligenzen kein Modell oder Rezept [gibt]“. Die Schüler*innen sollen lediglich „dazu angeregt werden, sich ihrer eigenen Fähigkeiten bewusst zu werden, damit sie sie gezielt einsetzen können“ (Brunner & Rottensteiner, 2017, S. 21). Für die Arbeit im Talentgarten wurden Stationenpläne erstellt, die sich in ihrem Aufbau und visuellen Gestaltung stets an den gleichen Merkmalen orientieren, unabhängig von den behandelten Themen oder Altersstufen.



Abbildung 1: Talentgarten | Foto: Gobli

Der Talentgarten wurde in der VS Sacré Coeur im Schuljahr 2023/24 eröffnet und erfreut sich seither bei den Kindern und Lehrpersonen großer Beliebtheit.

<p>Bewegungswiese</p>	<p>Blumen der Zahlen und Rätsel</p>	<p>Tiere der Natur</p>
<p>Baum der Geschichten</p>	<p>Orientierung im TALENTEGARTEN</p>	<p>Wasserfall der Kunst</p>
<p>Zelt der traumhaften Einfälle</p>	<p>Lagerfeuer der zündenden Ideen</p>	<p>Regenbogen der Musik</p>

Abbildung 2: Stationenplan für 1./2. Klasse | eigene Darstellung

<p>Bewegungswiese</p> <p>Partnerarbeit: Ein Kind liegt am Bauch, das andere schreibt mit dem Finger Wörter auf den Rücken. Überlege, welche STÄRKEN du hast! Was kannst du gut?</p>	<p>Blumen der Zahlen und Rätsel</p> <p>Bee-Bots im Bienenlabyrinth trainieren deine Orientierungs- und Kodierungsfähigkeiten! Findet die Biene den Weg zur Blume?</p>	<p>Tiere der Natur</p> <p>Du liebst die Natur? Dann bist du wahrscheinlich lieber draußen. Heute gibt es hier ein Tiermemory für dich. Welches ist dein Lieblingstier?</p>
<p>Baum der Geschichten</p> <p>Dein persönlicher Stärkenbaum entsteht! Viel Freude damit! Verwende die Vorlage!</p>	<p>Orientierung im TALENTEGARTEN</p>	<p>Wasserfall der Kunst</p> <p>Ein Klassenposter entsteht „Gemeinsam wachsen wir“ Viel Freude beim Gestalten!</p>
<p>Zelt der traumhaften Einfälle</p> <p>Mach es dir im Zelt gemütlich und bearbeite das Blatt von der Lagerfeuerstation! Falte das Bücher! Bitte achte auf die Sanduhr, damit andere Kinder auch drankommen.</p>	<p>Lagerfeuer der zündenden Ideen</p> <p>Nimm ein Blatt und fülle es aus. Dann wird das Blatt weitergegeben und andere Kinder schreiben noch etwas über dich dazu! Falte das Bücher!</p>	<p>Regenbogen der Musik</p> <p>Ordne die Glocken nach ihrer Tonhöhe! Bitte danach für die nächsten Kinder wieder durcheinander aufstellen! Danke!</p>

Abbildung 3: Stationenplan für 3./4. Klasse | eigene Darstellung



Abbildung 4: Kinder lernen im Talentgarten | Fotos: Gobli



Literaturverzeichnis

- Brunner, I., & Rottensteiner, E. (Hrsg.). (2017). *Mit multiplen Intelligenzen Begabungen fördern und Kompetenzen entwickeln: Praxisbeispiele für erfolgreiches Unterrichten in der Grundschule und Sekundarstufe 1* (2. unveränderte Auflage). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Campbell, L. C., Campbell, B., & Dickinson, D. (2003). *Teaching and Learning Through Multiple Intelligences* (3rd Edition). Allyn and Bacon.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39(2), 223–238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>
- Friedl, S., Hany, E., Holzinger, A., Müller-Opliger, V., Perleth, C., & Preckel, F. (2009). *Professionelle Begabtenförderung Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung* (International Panel of Experts for Gifted Education, Hrsg.). ÖZBF Eigenverlag.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basicbooks.
- Gardner, H., & Spengler, U. (2008). *Intelligenzen: Die Vielfalt des menschlichen Geistes* (3. Aufl.). Klett-Cotta.
- Hoffmann, P. (2015). *Der Klassenraum als dritter Pädagoge: Gestaltung und Einfluss des Klassenzimmers auf Schüler und Lehrer*. Diplomica-Verl.
- Holzinger, A., & Heissenberger-Lehofer, K. (2013). Gestaltung inklusiver Lernumgebungen unter Berücksichtigung der Theorie der multiplen Intelligenzen. In K. Heissenberger (Hrsg.), *Verborgene? Versteckt? Entdeckt! Individuelle Entfaltung durch Begabungs- und Begabtenförderung*. (S. 105–118). Leykam.
- Kahl, R. (Regisseur). (2005, Juni 28). *Treibhäuser der Zukunft* [Video recording]. Verlagsgruppe Beltz.
- Kahl, R. (2014). Der dritte Pädagoge. In M. Schneider & M. Pries (Hrsg.), *Bildungsräume in Bewegung: Perspektiven aus Wissenschaft, Wirtschaft und Praxis*. Bertelsmann.

Autorin

Susanne Gobli, MEd

Seit 2024 am Institut für Bildungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Steiermark tätig, davor seit 2000 Lehrerin an der VS Sacré Coeur in Graz, Specialist in Gifted Education (ECHA-Zertifikat und Diplom)

Kontakt: susanne.gobli@phst.at



Rémy Müller
BildungsNetz Zug

Diversität in der Berufsbildung – Chancen und Herausforderungen für Jugendliche

Ein Praxisbeispiel des BildungsNetz Zug zur sozialen Integration von Jugendlichen in der Schweiz

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a509>

Diversität in der Berufsbildung spielt eine zentrale Rolle bei der Schaffung von Chancengleichheit für Jugendliche unterschiedlicher Herkunft. Dieser Beitrag untersucht, wie das BildungsNetz Zug durch gezielte Fördermassnahmen Jugendlichen mit schulischen Defiziten, mit Migrationshintergrund oder besonderen Bedürfnissen den Einstieg ins Berufsleben erleichtert. Anhand von Praxisbeispielen wird gezeigt, wie eine inklusive Bildungsstrategie sowohl die beruflichen Chancen als auch die soziale Integration fördert. Trotz bestehender Herausforderungen verdeutlicht der Artikel die Relevanz der Flexibilität und Anpassungsfähigkeit von Bildungseinrichtungen.

Berufsbildung, Diversität, soziale Integration, BildungsNetz Zug, Chancengleichheit

Hintergrund

Diversität, ein ursprünglich biologischer Begriff, beschreibt die Vielfalt innerhalb von Populationen und deren Interaktionen. Soziologisch betrachtet «bezeichnet Diversität in seiner einfachsten Variante die ethnische Heterogenität einer Bevölkerung» (Nieswand, 2021). Im Kontext der Berufsbildung bezieht sich der Begriff ursprünglich auf eine allgemeine Benachteiligung (Buchmann, 2020), kann aber auf die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Lernenden, die durch kulturelle, ethnische, geschlechtliche oder sozioökonomische Faktoren bedingt sind, erweitert werden (Baumann et al., 2016; Buchmann, 2020; Nieswand, 2021). Diese Unterschiede wirken sich direkt auf die Bildungschancen und den Zugang zum Arbeitsmarkt aus, insbesondere bei Jugendlichen aus benachteiligten Verhältnissen (Steiner, 2023). Ziel dieses Beitrags ist es, die Rolle des BildungsNetz Zug bei der Förderung von Diversität im Berufsbildungssystem zu beleuchten. Dabei wird insbesondere untersucht, wie die Integration von Jugendlichen mit unterschiedlichen Hintergründen unterstützt wird.



Praxisbeispiele: Förderung durch das BildungsNetz Zug

Das BildungsNetz Zug setzt sich aktiv für die Förderung von Diversität ein, indem es Jugendlichen mit verschiedenen Voraussetzungen den Zugang zu Ausbildungsplätzen erleichtert. Ein Beispiel ist der Fall von M., die ihre erste Lehre als Köchin aufgrund körperlicher Überforderung abbrach und anschliessend eine Ausbildung zur Büroassistentin begann. Hier zeigt sich, wie durch individuelle Förderung und einen geeigneten Ausbildungsort auch Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen erfolgreich in das Berufsleben integriert werden können.

Ein weiteres Praxisbeispiel ist N., eine junge Frau aus Somalia, die ohne Schulbildung in die Schweiz kam. Dank der Unterstützung des BildungsNetzes Zug konnte sie eine Lehrstelle als Konditorin-Confiseurin antreten, was ihr den erfolgreichen Einstieg ins Berufsleben ermöglichte. Diese Beispiele zeigen, dass eine gezielte Unterstützung Jugendliche mit diversen Hintergründen auf ihrem Weg in die berufliche Zukunft erfolgreich begleiten kann.

Herausforderungen der Diversität in der Berufsbildung

Trotz positiver Entwicklungen stellt die Integration von Jugendlichen mit schulischen Defiziten, Lernbehinderungen oder Sprachbarrieren weiterhin eine Herausforderung dar. Die individuelle Förderung ist zeit- und ressourcenintensiv, und nicht alle Jugendlichen können sofort die Anforderungen der Berufsausbildung erfüllen. Dies wird am Beispiel von N., eines jungen Mannes, deutlich, der aufgrund schlechter schulischer Leistungen zunächst abgelehnt wurde. Durch die zweijährige Grundbildung (EBA¹) und eine Zusatzlehre konnte er jedoch seine Berufsausbildung erfolgreich abschliessen.

Die Rolle des BildungsNetzes Zug

Schwächeren Jugendlichen eine Ausbildungsperspektive bieten: Dies ist seit über 20 Jahren das Ziel des gemeinnützigen Vereins BildungsNetz Zug. Das BildungsNetz Zug (BNZ) führt im Auftrag des Kantons Zug einen Lehrbetriebsverbund, das Case Management Berufsbildung, und bietet weitere Unterstützung für Jugendliche an, damit deren Integration in die Arbeitswelt gelingt. Lernende mit schulischen Lücken oder Lernschwierigkeiten werden individuell unterstützt, damit sie in der Berufsschule dem Unterricht folgen können und genügende Noten erreichen. Grundsätzliches Ziel ist das Bestehen des Qualifikationsverfahrens.

Das BildungsNetz Zug kooperiert eng mit lokalen Unternehmen und Institutionen, um Jugendlichen den Zugang zur Berufsausbildung zu erleichtern. Programme wie das Case Management Berufsbildung stellen sicher, dass auch Jugendliche mit besonderen Herausforderungen die Chance auf eine erfolgreiche Berufsausbildung und soziale Integration erhalten. Die individuelle Anpassung der Bildungswege an die spezifischen Bedürfnisse jedes Einzelnen ist dabei ein zentraler Erfolgsfaktor.



Fazit

Diversität stellt in der Berufsbildung sowohl eine Herausforderung als auch eine Chance dar. Flexibilität und Anpassungsfähigkeit von Bildungseinrichtungen sind entscheidend, um den unterschiedlichen Bedürfnissen von Jugendlichen gerecht zu werden. Das BildungsNetz Zug demonstriert eindrucksvoll, wie durch gezielte Unterstützung eine erfolgreiche Integration in die Berufswelt erreicht werden kann. In einer zunehmend diversen Gesellschaft ist es unerlässlich, dass Bildungseinrichtungen und Unternehmen die Vielfalt als Chance begreifen und diese aktiv fördern.

Literaturverzeichnis

Baumann, B., Riedl, A., Simml, M., & Gruber, M. (2016). Zur Diversität neu zugewanderter Jugendlicher und junger Erwachsener an Berufsschulen. *Berufsbildung: Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dialog*, 70(158), 4–7.

Buchmann, U. (2020). Zum Verhältnis von Diversität, Migration und Inklusion in der Berufsbildung. In R. Arnold, A. Lipsmeier, & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 137–149). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_13

Nieswand, B. (2021). Die Diversität der Diversitätsdiskussion. In A. Röder & D. Zifonun (Hrsg.), *Handbuch Migrationssoziologie* (S. 1–26). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20773-1_17-1

Steiner, M. (2023). Wie im Bildungsverlauf aus Diversität Homogenität wird und welche Rolle dabei der Berufsbildung zukommt. In S. Albert, K. Heinrichs, I. Hotarek, & S. Zenz (Hrsg.), *Bwp@ Spezial PH-AT2: Diversität in der Berufsbildung in Österreich, Deutschland und der Schweiz – Perspektiven aus Forschung, Entwicklung und Bildungspraxis* (S. 1–22).

¹ Eidgenössisches Berufsattest (EBA) nach erfolgreichem Abschluss einer dualen zweijährigen beruflichen Grundbildung. Einordnung auf Stufe 3 im nationalen Qualifikationsrahmen Berufsbildung (NQR Schweiz) bzw. im europäischen Qualifikationsrahmen (EQR).

Autor

Rémy Müller, Dipl. Wirtschaftsingenieur FH

Seit 2006 Geschäftsführer des BildungsNetz Zug. Davor seit 1991 Hardware-Qualitätsingenieur bei Landis&Gyr Commercial Buildings AG, 1996 Softwareingenieur bei Siemens SBT Division Europe, 2003 Trainer bei Siemens Schweiz AG. Vizepräsident bei Check your Chance, der größten Dachorganisation, die sich gegen die Jugendarbeitslosigkeit in der Schweiz einsetzt. Studiengangsleiter CAS FiBplus an der PH Luzern und an verschiedenen Buchprojekten zum Thema „Ausbildungsbetriebe und ihre Bedürfnisse in der Berufsbildung“ beteiligt.

Kontakt: remy.mueller@bildungsnetzzug.ch

Katharina Johner

Schulleitung der Schule Schachen Winterthur

Frank Brückel

Pädagogische Hochschule Zürich

Erweitertes Lernangebot „FESTLAND“ mit Flying teacher vor Ort

Ein Alternative zur Schulinsel

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a515>

Die Primarschule Schachen Winterthur (Schweiz) möchte mit dem Projekt „Festland“ die Inklusion aller Schülerinnen und Schüler und die professionelle Unterstützung der Lehrpersonen in schwierigen Unterrichtssituationen stärken. Ziel des Projekts ist es, tragfähige Klassenteams zu fördern, eine starke Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern aufzubauen sowie die Sozial- und Fachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler durch spezielle Zusatzangebote zu entwickeln. Die Grundhaltung der Schulleitung ist dabei, dass alle Kinder in der Stammklasse unterrichtet werden und keine Trennung oder Auslagerung stattfindet.

Inklusion, Schulentwicklung, Teamentwicklung

Ausgangslage

In einem längeren Prozess „auf dem Weg zu einer inklusiven Schulgemeinschaft“ mit dem ganzen Schulteam und in enger Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Zürich entstanden drei Leitsätze, welche als das „Credo Team Schachen“ bezeichnet werden:

1. Alle Kinder bleiben in unserer Schule.
2. Keine Lehrperson wird alleine gelassen.
3. Wir haben die Ressourcen, die wir haben.

Um diesen Leitsätzen gerecht zu werden, braucht die Schule ein erweitertes Lernangebot in Situationen, die sowohl für Schülerinnen und Schüler wie Lehrpersonen herausfordernd sind. Dieses soll so niederschwellig und kurzfristig sein, wie möglich. Gerade in schwierigen Situationen wird eine hohe Professionalität und pädagogisches Geschick benötigt.



Die Schulkonferenz sprach sich aus diversen Gründen gegen eine „Schulinsel“ aus. Der Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverband (2025) beschreibt in einem Positionspapier vom Februar 2022 eine Schulinsel und deren Funktion wie folgt:

„Die Schulinsel ist eine Möglichkeit, welche allen Beteiligten bei Bedarf rasch und niederschwellig Entlastung bringen kann, deeskalierend wirkt und keine Stigmatisierung zur Folge hat. Sie steht allen Kindern offen. [...] Die Schulinsel wird insbesondere von Schülerinnen und Schülern besucht, die den Unterricht stören. Dabei ist der Besuch einer Schulinsel eine kurzfristige Massnahme. Sie erweitert die Handlungsoptionen und ermöglicht schnelles Reagieren bei schwierigen Situationen, vor allem entlastet sie alle Beteiligten sofort. Auf der Schulinsel können sich die Kinder in einem geschützten Rahmen beruhigen und später mit etwas zeitlichem Abstand ihr Verhalten reflektieren und dabei geeignete Verhaltensoptionen für die Zukunft erarbeiten“.

An der Schule Schachen wird die Einrichtung einer Schulinsel kritisch gesehen. Statt dessen soll jedes Kind in seiner Klasse bleiben wo es sich sicher und zugehörig fühlt. Das Kollegium der Schule hat daher nach Möglichkeiten gesucht, die Tragfähigkeit der Klassen zu stärken und die Beziehung der Lehrpersonen zu ihren Schülerinnen und Schülern zu festigen, ohne dass es eine Schulinsel gibt. Hieraus resultiert der Begriff „Festland“.

Offene Schulzimmertüren als Zeichen von Transparenz und Vertrauen, ein ehrlicher Umgang mit Fehlern und Problemen, eine allgemeine stärkenorientierte Haltung aller gegenüber sollen dabei helfen, im Schulhaus Schwierigkeiten gemeinsam zu tragen.

Die Schule Schachen macht sich auf den Weg zu einer „inkluisiven Schulgemeinschaft“

Bis anhin waren sämtliche Zusatzressourcen, ausgenommen einige Schulassistentenstunden, in den Klassen gebunden. Die Teamteachingstunden im Unterrichtsteam werden sehr geschätzt und als effektivste Lernzeit eingestuft. Je kleiner ein Unterrichtsteam ist, desto tragfähiger wird es erlebt. Das Schulhaus verfügt über sehr engen Schulraum. Jedes Zimmer und jede Nische ist konstant belegt oder doppelt genutzt.

Aufgrund der hohen Diversität der Schülerinnen und Schüler sind die Lehrpersonen immer wieder über einen gewissen Zeitraum oder in gewissen Situationen mit einzelnen sehr herausgefordert. In diesen Situationen muss kurzfristig Unterstützung organisiert werden, oft mit nichtausgebildetem Personal oder in hektischen Hauruckübungen.

Es kam vor, dass Kinder notfallmässig zur Hauswartung, Schulleitung oder in andere Klassen gebracht wurden. Zusammenfassend wurde die Situation als wenig befriedigend erachtet, gewünscht wurden neue Lösungen, die es ermöglichen, dass jede Schülerin und jeder Schüler in der eigenen Klasse bleiben kann und die Lehrpersonen gleichzeitig so weit wie möglich entlastet werden. Aufgrund einer Initiative der Stadt Winterthur, die Personalressourcen für innovative Projekte zur Verfügung stellt, konnte die Schule das Projekt Festland starten.



Beschreibung des erweiterten Lernangebotes „Festland“

Die Schule Schachen hat sich durch das Projekt „Festland“ zum Ziel gesetzt, die Inklusion aller Schülerinnen und Schüler und die professionelle Unterstützung der Lehrpersonen in schwierigen Unterrichtssituationen zu stärken. Mit dem erweiterten Lernangebot „Festland“ möchte die Schule tragfähige Klassenteams fördern, eine starke Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern aufbauen sowie Sozial- und Fachkompetenzen der Kinder durch spezielle Zusatzangebote entwickeln. Die Grundhaltung der Schulleitung ist dabei, dass alle Kinder in der Stammklasse unterrichtet werden und keine Trennung oder Auslagerung stattfindet.

Das Angebot sieht vor, dass sogenannte „Festland-Lehrpersonen“ (Festland-LPs) in den Blockzeiten – das heisst während jeder Morgenstunde in der Woche – vor Ort sind, um niederschwellig Unterstützung zu leisten. Diese Festland-LPs sind reguläre Lehrkräfte der Schule mit zusätzlichen Teamteaching-Stunden in der eigenen Klasse. Ihr Einsatz reicht von der Unterstützung im eigenen Klassenraum, über Notfallbetreuungen oder Unterrichtsübernahme in anderen Klassen, bis hin zur Durchführung von erweiterten Lernangeboten, die fachliche und überfachliche Kompetenzen der Kinder fördern. Dabei liegt die Verantwortung für Notfallsituationen primär bei der hilfeschuchenden Klassenlehrperson, während die Festland-LP bei Bedarf nach dem Bedürfnis der Klassenlehrperson einspringt. Die zuständige Festland-LP kann über den schuleigenen Teamskanal gerufen werden.

Die Organisation dieses Systems basiert auf einer offenen Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Festland-LPs sowie der flexiblen Handhabung von Ressourcen. Ein zentraler Aspekt ist die Förderung einer professionellen Feedbackkultur, die zu einer kontinuierlichen Weiterentwicklung des Unterrichts beiträgt. Die Festland-LPs sollen sich in ihrer Rolle anerkannt fühlen, während die Klassenlehrpersonen gestärkt und in ihrer Verantwortung unterstützt werden. Übergreifend wird eine konstruktive Fehlerkultur gelebt, die Transparenz, Vertrauen und Zusammenarbeit in den Fokus stellt.

Seit dem laufenden Schuljahr 2024/2025 wird das Projekt Festland an der Schule getestet. Die bisher einzige Herausforderung stellt die Stundenplanerstellung dar. Es ist ein organisatorisches Meisterwerk, die Festland-LPs auf die Woche so zu verteilen, dass alle Stunden abgedeckt sind. Dies gelang bis auf zwei Lektionen.



**Schachen
FESTLAND**

Mo	Di	Mi	Do	Fr
Regula	Katharina	Christoph A2	Rosmarie C4	Adrian A4
Regula	Julia A3	Christoph A2	Rosmarie C4	Christa C1
Regula	Julia A3	Patricia	Rosmarie B3	Christa C1
Regula	Julia A3		Rosmarie B3	
			Steffi B4	
			Steffi B4	

Unterstützung: Bitte dich über Teams oder Kopie an der Tür bei der Festlandperson

Abbildung 1: Ein Musterstundenplan vom Projekt „Festland“ | eigene Darstellung

Ausblick

Das Projekt wurde zu Beginn des laufenden Schuljahres gestartet. Das Angebot wird genutzt, die ersten Rückmeldungen aus dem Team sind positiv. Eine umfassende Evaluation steht derzeit noch aus. Es wird bereits über mögliche weitere entlastende Massnahmen nachgedacht, zum Beispiel über zusätzliche Angebote, wie einen „Ich-brauch-mal-Ruhe“-Raum oder die Einführung von einem zusätzlichen „Festland“ mit den anwesenden Schullassistenten, um das Konzept weiter auszubauen und zu ergänzen. Beispielsweise kann der Stundenplan mit Schullassistenten so ergänzt werden, dass in jeder Stunde eine Assistenz für die ganze Schule zur Verfügung stehen würde.

Literaturverzeichnis

Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverband (2025). Positionspapier Schulinseln Integration von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten.
https://www.zlv.ch/fileadmin/user_upload_zlv/Positionspapiere/Positionspapier_Schulinseln_2022.pdf [31.1.2025]



Autor*innen

Katharina Johner

ist seit 2017 in einer Co-Leitung in der Schule Schachen tätig. Sie unterrichtete davor viele Jahre als Primarlehrerin. Daneben arbeitet sie seit 20 Jahren freiberuflich in der Eltern-/Erwachsenenbildung und als systemische Paar- und Familienberaterin in Winterthur.
Kontakt: katharina.johner@win.ch

Frank Brückel, Prof. Dr.,

arbeitet an der Pädagogischen Hochschule Zürich im Arbeitsschwerpunkt Schulentwicklung. Dabei unterstützt er Gemeinden und Schulen bei den unterschiedlichsten Veränderungsprozessen. Sein besonderes Interesse liegt dabei im Wissenstransfer von Forschungswissen in die tägliche Schulentwicklungsarbeit.
Kontakt: frank.brueckel@phzh.ch

Marie Krebs

Universität Wien

Manuel Petruj

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Rita Elisabeth Krebs

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Zwischen Tradwives und Tradition

Wissenschaftsfeindlichkeit im Schulalltag erkennen und thematisieren

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a523>

Die gesellschaftliche Debatte um Gender und Queerness wird zunehmend von reaktionären Strömungen geprägt, die durch gezielte Desinformation und vermeintlich traditionelle Werte Einfluss nehmen. Der Begriff ‚Tradwives‘ (= *traditional wives*, übers. traditionelle Ehefrauen) symbolisiert eine Bewegung, die vermeintlich die ‚natürlichen‘ Rollen von Frauen in Ehe und Familie verteidigt, jedoch oft mit antifeministischen, wissenschaftsfeindlichen, rassistischen und LGBTQ+-feindlichen Positionen verbunden ist. Diese Dynamiken machen auch vor dem Klassenzimmer nicht Halt. Dieser Artikel geht darauf ein, wie Lehrkräfte kritische Reflexion über Geschlechterperformanz anhand des Beispiels der Tradwives ermöglichen können.

Gender Studies, Queer Studies, inklusive Pädagogik, angewandte Kulturwissenschaften

„Zwischen Brotbacken und Putzen ist dann die Rede von der Zerstörung der westlichen Werte oder dem Untergang der traditionellen Familie, herbeigeführt durch Feminismus und die Gleichstellung der Geschlechter.“ (Schrott, 2024)

Aktivist*innen reaktionärer Strömungen versuchen gezielt, Gender-Themen in Lehrplänen als „ideologische Indoktrination“ zu diffamieren. Mit Begriffen wie „Genderwahn“, „Transgender-Gehirnwäsche“ und „Gender-Ideologie“¹ (FPÖ, 2024, S. 10, 13, 55, 56, 58) oder der Fokussierung auf vermeintlich „traditionelle“ Familien Konstrukte (FPÖ, 2024, S. 13) wird versucht, wissenschaftliche Erkenntnisse zu delegitimieren und pluralistische Perspektiven zu

verhindern – sowohl im österreichischen als auch in globalen Kontexten (Corredor, 2019, S. 613). Diese Angriffe haben direkte Auswirkungen auf Schüler*innen, insbesondere auf junge Frauen, nichtbinäre, gender-nonconforming und queere Jugendliche (FRA, 2024), die ein sicheres Umfeld benötigen, um sich selbst entfalten zu können.

Wissenschaftsfeindlichkeit und Gender Essentialism

Prinzipiell beruht das Feindbild des ‚Genderwahns‘ auf der fundamentalen Annahme, biologisches Geschlecht (*Sex*) würde Charaktereigenschaften (z. B. Aggressivität, Fürsorglichkeit) bedingen. Eine Frau² würde demnach lieber die Farbe pink tragen, wäre umsichtiger, sensibler, und besser geeignet für Care-Arbeit, während ein Mann stoischer und handwerklich begabter wäre. Diese Idee, genannt ‚Gender Essentialism‘, wird aus wissenschaftlicher Perspektive weitgehend abgelehnt – die meisten Kultur- und Naturwissenschaftler*innen gehen inzwischen davon aus, dass geschlechtsspezifische Charaktereigenschaften ein Produkt sozialer Konditionierung und nicht biologischer Realität sind. Beispielsweise ist das gegenderte Konzept von ‚Jäger‘ und ‚Sammlerin‘ aus archäologisch-ethnographischer Sicht weitgehend widerlegt (Anderson et al., 2023, S. 1). Es handelt sich im Schüren der Angst vor dem ‚Genderwahn‘ also um eine klare Missachtung wissenschaftlicher Erkenntnisse vonseiten rechtsextremer Kräfte.

Gleichzeitig zur politischen Instrumentalisierung von Wissenschaftsfeindlichkeit findet aber auch eine kulturelle Affirmation von Gender Essentialism statt: Auf Social Media wird vermehrt die Rolle der ‚Tradwife‘ (= *traditional wife*, übers. traditionelle Ehefrau) performt, die sich als Rückkehr zu einer ‚natürlichen‘ Frauenrolle stilisiert. Eine Tradwife bleibt in der häuslichen Sphäre, während ihr Ehemann Geld verdient, sie kümmert sich um den Haushalt und (zahlreiche) Kinder. Diese Bewegung ästhetisiert antifeministische Motive: Kleidung, Möbel, und Rhetorik erinnern an die konservativen 1950er-Jahre, während implizit eine Romantisierung von *weißer*³, bürgerlich-wohlhabender Femininität stattfindet (Bower, 2024, S. 10). Es handelt sich also nicht nur um eine Bewegung gegen die Errungenschaften des Feminismus, sondern auch um eine rassistisch-klassistische Praxis, die ‚wahre‘ Femininität nur manchen Frauen zugesteht.

Damit sind Tradwives als kulturelles Komplement zu rechtsnationalen Ideologien zu verstehen, da sie massenwirksam die Idee des Gender Essentialism affirmieren – durch leicht konsumierbare Content-Happen auf Instagram, TikTok oder YouTube; durch Tutorials, die eine Rückkehr zur ‚Natur‘ propagieren (siehe z. B. Gubba Homestead, 2024, „Tradwives vs Feminism“). Diese Rückkehr wird als Antwort auf den globalen Zustand der Polykrise verstanden – „zurück zu den Wurzeln“ in Zeiten von Pandemie, Klimakrise und Artensterben. Tradwives bedienen sich also einer revisionistisch-reaktionären Zeitkonzeption, die in unsicheren Zeiten Trost spenden soll. Diese Konzeption tarnt sich dabei aber als unschuldige Ausübung weiblicher Selbstbestimmung, um implizit rechtsnationale, rassistische und queerfeindliche Agenden zu propagieren (Proctor, 2023, S. 21). Aufgrund dieser gefährlichen Implikationen ist es

wichtig für Lehrkräfte, Schüler*innen über die grundlegenden Mechanismen reaktionärer politischer Strömungen und deren Online-Präsenz zu informieren und kritische Medienkompetenz zu fördern (Puchner et al., 2015). In diesem Artikel wird erläutert, wie anhand des Beispiels von Tradwives eine kritische Auseinandersetzung mit Gender- und Diversitätsthemen im Unterricht ermöglicht werden kann.

Zielsetzung im Unterricht: Diversität fordern und fördern

Das Thema Tradwives wirkt aus dem digitalen Raum auf Schüler*innen ein und prägt durch Darstellungen und Zuschreibungen die Identität der Jugendlichen. Daher müssen Ansätze für den Unterricht auch in der Medienpädagogik verortet werden. Vor allem soziale Medien bieten für viele Jugendliche Vorbilder, die in ‚analogen‘ gesellschaftlichen Perspektiven fehlen, doch auch hier werden sowohl queere als auch heteronormative Schüler*innen einerseits mit positiven und authentischen, andererseits mit stereotypisierenden und problematischen Darstellungen von sexueller Orientierung und Geschlechtsidentität konfrontiert, die in der individuellen Identitätsfindung sowohl bestärkend als auch einschränkend wirken können (Döring, 2024, S. 18). Lehrkräfte haben daher die Aufgabe, eine inklusive und kritische Offline-Auseinandersetzung mit Gender und Queerness zu fördern, die wissenschaftlich fundiert ist und Schüler*innen dazu ermutigt, diskriminierende Narrative zu erkennen und zu hinterfragen. Rezente Veränderungen in Richtlinien beliebter Plattformen, die Hate Speech quasi erlauben (Lavietes, 2025) bzw. ‚irrtümlich‘ bestimmte Inhalte ausblenden (Lorenz, 2024) verdeutlichen die Dringlichkeit dieser Aufgabe.

Auch repräsentative Studien wie der deutsche Beitrag *Lauter Hass – leiser Rückzug. Wie Hass im Netz den demokratischen Diskurs bedroht* (Das NETTZ et al., 2024) unterstreichen den Handlungsbedarf bei der Aufklärung und Reflexion digitaler Inhalte. Vor allem Frauen, Personen mit Migrationshintergrund und homo- oder bisexuelle Menschen sehen sich laut den Ergebnissen von Übergriffen im Netz betroffen, wenn sie nicht tradierten Rollenbildern folgen. Die Studie arbeitet dabei mit einer klaren Definition: „Hass im Netz bezeichnet eine Vielzahl unterschiedlicher, u.a. *abwertender, entwürdigender, auf Einschüchterung zielender oder verhetzender* Online-Phänomene gegenüber Personen oder bestimmten Personengruppen“ (Kompetenznetzwerk gegen Hass im Netz, 2023; Hervorhebung im Original). 89 % der Teilnehmer*innen sahen einen Anstieg von diesem Hass in vergangenen Jahren, während 85 bis 86 % von Ihnen konkret Beleidigungen aufgrund der sexuellen Orientierung, der Geschlechtsidentität als Frau oder als trans*Person als Fälle von Hass im Netz hervorhoben. 30 % der befragten Frauen im Alter zwischen 16 und 24 Jahren sowie 28 bzw. 36 % der teilnehmenden homosexuellen bzw. bisexuellen Menschen wurden auch persönlich Opfer (Das NETTZ et al., 2024, S. 38). Die Dunkelziffer dürfte sogar höher sein, da bestimmte Ausprägungen abwertender Darstellungen und Aussagen besonders bei jüngeren Menschen bereits als Normalität angenommen werden (Das NETTZ et al., 2024, S. 42). Die Orte dieser Vorkommnisse stellen keine Überraschung dar, sind aber aufgrund der Nutzung durch junge Zielgruppen besorgniserregend: Sehr oder eher häufig wurde hier Hass im Netz von User*innen vor allem auf X (51



%), TikTok (47 %), Facebook (41 %) und Instagram (38 %) wahrgenommen (Das NETTZ et al., 2024, S. 31–32). Infolgedessen verlassen immer mehr betroffene Internetnutzer*innen diese Plattformen und vermeiden die Konfrontation (46 %), wodurch der Hass lauter und Gegenstimmen immer leiser werden (Das NETTZ et al., 2024, S. 45). Geschke et al. (2019, S. 28–29) sprachen in diesem Zusammenhang bereits in der vorhergehenden Studie von ‚Silencing‘, das dem Diskurs in den digitalen Medien somit wichtige Perspektiven und Meinungen entzieht und die laute Minderheit noch lauter macht.

Die Auswirkungen unreflektierter Diskurse verdeutlichen Roberts und Wescott (2024) in Ihrer Betrachtung von sogenannten ‚Manfluencern‘, zu denen u.a. auch der mutmaßliche Menschenhändler Andrew Tate zählen. Wenn Tradwives als Einfluss auf junge Mädchen und Frauen gelten, die in ihnen traditionelle Rollenbilder erwecken und eine Verdrängung in häusliche Sphären bewirken sollen, zeigt sich in Manfluencern und ihrer ‚Manosphere‘ (Farrell et al., 2019) ein Medienort, der Jungen und Männer in die Verhaltensweisen dominanter, kontrollierender und ‚überlegener‘ Männlichkeit einführt. Beide Phänomene fördern Diskurse, die patriarchale Hegemonien stärken und Schüler*innen in ihrer Entwicklung und Identitätsbildung einschränken. Roberts und Wescott (2024, S. 126–127) argumentieren, dass Manfluencer – und Tradwives – nicht die Ursache von Sexismus wären, sondern vielmehr ein Symptom, das vor allem in Schulen aufgegriffen werden müsse, um Schüler*innen in der Formierung ihrer Identität zu unterstützen und so Sexismus sichtbar zu machen.

Die Ergebnisse der deutschen Studie zeigten dahingehend auch eine hohe Übereinstimmung bei politischen Forderungen zu Weiterbildungen für Pädagog*innen und die Verankerung der Thematik in den Lehrplänen (85 bzw. 84 %), die auch für den österreichischen Raum von Bedeutung erscheint (Das NETTZ et al., 2024, S. 60). Eine Einbindung in den Unterricht sollte dabei entlang der Vorgaben der Grundsatzerteilung *Sexualpädagogik* (BMBF, 2015) sowie *Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung* (BMBWF, 2018) umgesetzt werden. Diese fordern unter anderem Kompetenzen zur Reflexion über Partnerschaften, die Förderung der Selbstbestimmung über Familienplanung, aber auch die Entwicklung von Haltungen gegenüber „Stereotypen, Sexismus und Homophobie und andere[n] Formen von Diskriminierung“ (BMBWF, 2018, S. 7) und setzen damit einen geeigneten Rahmen zur Thematisierung wissenschaftsfeindlicher und, auf einschränkende ‚Tradition‘ ausgerichteter Narrative, wie sie Tradwives oft darstellen.

Digitale Grundbildung: Rollenbilder und soziale Medien - Warum nicht auch Tradhusbands?



In den letzten Stunden habt ihr über Influencer*innen und Rollenbilder auf sozialen Medien gelernt und hinterfragt, besonders über die 'Tradwives'-Bewegung. Nun stellt euch vor, es gäbe auch die Bewegung der 'Tradhusbands' - Männer, die den traditionellen Part des Hausmanns übernehmen, während die Frauen arbeiten gehen.

Eure Aufgabe:

Erstellt ein **kreatives Medienprodukt** (z. B. Interview, Sketch, PSA, TikTok-Reel), das die **Erfindung der 'Tradhusbands'** humorvoll UND kritisch darstellt. Zeigt, wie diese Bewegung aussehen könnte und was sie im Vergleich zu den Tradwives bedeutet.

Denkt daran, es soll eine Satire sein, die Rollenbilder hinterfragt und zum Nachdenken anregt!

Abbildung 1: Explizite Aufgabenstellung für Digitale Grundbildung | eigene Darstellung erstellt mit Canva, Bilder generiert mit Canva Magic Media

Eine Überlegung betrifft hierbei die Art der Kontextualisierung im Unterricht. Diese kann explizit geplant werden, indem Fächer wie *Geschichte* und *Ethik* auf Geschlechterrollen im Wandel der Zeit/Frauenbewegungen oder persönliche Werte und Lebensziele eingehen oder *Digitale Grundbildung* Rollenbilder in sozialen Medien analysiert und kreativ dekonstruiert – beispielsweise durch die Umkehrung klassischer Zuschreibungen in Form von ‚Tradhusbands‘ (vgl. Abbildung 1). Dies fördert im Sinne der Media Literacy zeitgleich Sensibilisierung für Fake News und deren Analyse.

Englisch: A blog comment regarding traditional role models and 'Tradwives'

You have read the following:

Brenda
12:30 p.m

Everyone says women should have careers nowadays. But I love the idea of being a Tradwife - cooking, cleaning, and caring for my family sounds so fulfilling.

Why don't more people see it that way?

You have decided to comment.

In your **comment** you should:

- explain why some women might choose the Tradwife lifestyle
- discuss whether this lifestyle fits into modern society
- express your opinion on whether being a Tradwife can be empowering

Write around 400 words.

Abbildung 2: Impliziter Writing Task für den Englischunterricht | eigene Darstellung erstellt mit Canva

Englisch: Individual long turn: Media, Communication and Social Networks



- Compare and contrast the pictures.
- Explain why some women might embrace the 'Tradwife' lifestyle.
- Suggest ways to promote a balanced view of traditional and modern roles.

Abbildung 3: Impliziter Speaking Task für den Englischunterricht | eigene Darstellung erstellt mit Canva, Bilder generiert mit Canva Magic Media

Aber auch die implizite Einbindung entlang der Lehrpläne fördert das Bewusstsein durch passende Schreib- oder Sprechaufgaben im Sprachunterricht (vgl. Abbildungen 2 und 3), die einen Perspektivenwechsel forcieren, wie auch Rollenspiele zur Steigerung der Diskussionsfähigkeit (vgl. Abbildung 4) oder den Einsatz vielfältiger Biografien bei der Behandlung diverser Themen (Salden & Watzlawik, 2023, S. 224–225).

2. B. Ethik/Politische Bildung: Rollenspiel zu Rollenbildern und 'Tradwives'

Rolle 1: Tradwife	Rolle 2: Berufstätige Frau	Rolle 3: Unentschlossene Schülerin	Rolle 4: Traditionsbewusster Mann
Du bist eine Frau, die sich bewusst entschieden hat, sich um den Haushalt und die Familie zu kümmern, anstatt zu arbeiten. Du denkst, dass klare Rollen für Männer und Frauen wichtig sind, weil sie das Leben einfacher machen.	Du bist eine Frau, die gerne arbeitet und unabhängig sein will. Du findest, dass es unfair ist, wenn von Frauen erwartet wird, dass sie nur zu Hause bleiben. Für dich sollten Frauen und Männer die gleichen Chancen haben.	Du bist eine Schülerin, die noch nicht genau weiß, was sie später machen möchte. Du siehst, dass beide Lebensmodelle - zu Hause bleiben oder arbeiten - gute und schlechte Seiten haben, und willst herausfinden, was besser zu dir passt.	Du bist ein Mann, der findet, dass die 'alten Rollen' für Männer und Frauen gut funktioniert haben. Du denkst, der Mann sollte arbeiten und die Frau sich um die Familie kümmern, weil das früher auch geklappt hat.
Ziel: Argumentiere, warum es für Frauen erfüllend sein kann, sich um Haushalt und Familie zu kümmern.	Ziel: Zeige, warum es wichtig ist, dass Frauen selbstständig sind und arbeiten können.	Ziel: Stelle Fragen, sprich aus deiner Erfahrung mit Tradwives und finde heraus, welche Argumente dich am meisten überzeugen.	Ziel: Erkläre, warum feste Rollen für Männer und Frauen aus deiner Sicht gut für die Gesellschaft sind.

Abbildung 4: Implizites Rollenspiel für Ethik/Politische Bildung | eigene Darstellung erstellt mit Canva, Bilder generiert mit Canva Magic Media

Fazit

Der nationale und internationale Rechtsruck hat zur Folge, dass Bildungsinstitutionen vermehrt Angriffen vonseiten wissenschaftsfeindlicher und reaktionärer Akteur*innen ausgesetzt sind. Besonders jetzt ist von Lehrkräften gefragt, kritische Auseinandersetzung mit medialen Eindrücken und Medienkompetenz in Schüler*innen zu fordern, um die Schule als einen sicheren Ort der Wissensvermittlung und Entwicklung zu erhalten. Dabei dienen die oben besprochenen Beispiele als Impulse, um das Thema der Tradwives als ‚natürliche‘ Geschlechterperformanz zu thematisieren und diese in Frage zu stellen.

Literaturverzeichnis

- Ainsworth, C. (2015). Sex Redefined. *Nature*, 518, 288–291. <https://doi.org/10.1038/518288a>
- Anderson, A., Chilczuk, S., Nelson, K., Ruther, R., & Wall-Scheffler, C. (2023). The Myth of Man the Hunter: Women’s contribution to the hunt across ethnographic contexts. *PLOS ONE*, 18(6), 1–11. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0287101>
- BMBF. (2015). *Grundsatzertlass Sexualpädagogik*. Bundesministerium für Bildung und Frauen. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=639_sepaed_grundsatzertlass.pdf
- BMBWF. (2018). *Grundsatzertlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://rundschriften.bmbwf.gv.at/media/2018_21_lo.pdf
- Bower, L. J. (2024). The Thorn in Feminism’s Side: Black Feminist Reconceptualization and Defence of #tradwives and the #tradwife Movement. *Journal of Gender Studies*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/09589236.2024.2423198>
- Corredor, E. S. (2019). Unpacking “Gender Ideology” and the Global Right’s Antigender Countermovement. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 44(3), 613–638. <https://doi.org/10.1086/701171>
- Das NETZ, Gesellschaft für Medienpädagogik und und Kommunikationskultur, HateAid, & Neue deutsche Medienmacher*innen als Teil des Kompetenznetzwerks gegen Hass im Netz (Hrsg.). (2024). *Lauter Hass—Leiser Rückzug. Wie Hass im Netz den demokratischen Diskurs bedroht. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung*. https://kompetenznetzwerk-hass-im-netz.de/download_lauterhass.php
- Döring, N. (2024). Queerness in der Medienpädagogik. *merz - Zeitschrift für Medienpädagogik*, 68(2), 10–19. <https://doi.org/10.21240/merz/2024.2.8>
- Farrell, T., Fernandez, M., Novotny, J., & Alani, H. (2019). Exploring Misogyny across the Manosphere in Reddit. *Proceedings of the 10th ACM Conference on Web Science*, 87–96. <https://doi.org/10.1145/3292522.3326045>
- FPÖ. (2024). *Festung Österreich Festung der Freiheit. Wahlprogramm für die Nationalratswahl 2024*. Freiheitliche Partei Österreichs. https://web.archive.org/web/20250104021454/https://www.fpoe.at/fileadmin/user_upload/www.fpoe.at/NRW2024/PDF/Wahlprogramm_A4_Langversion_oS_web.pdf?ref=tageins.at
- FRA. (2024). *LGBTQI equality at a crossroads: Progress and challenges: EU LGBTQI survey III*. European Union Agency for Fundamental Rights. <https://data.europa.eu/doi/10.2811/920578>
- Geschke, D., Kläßen, A., Quent, M., & Richter, C. (2019). *#Hass im Netz—Der schleichende Angriff auf unsere Demokratie, eine bundesweite repräsentative Studie*. https://www.idz-jena.de/fileadmin/user_upload/_Hass_im_Netz_-_Der_schleichende_Angriff.pdf
- Gubba Homestead (Producer). (2024, April 2). *Tradwives vs Feminism | Why Tradwife Lifestyle is important?* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=PTINcYwoR-0>
- Kompetenznetzwerk gegen Hass im Netz. (2023). *Was ist Hass im Netz?* Kompetenznetzwerk gegen Hass im Netz. <https://kompetenznetzwerk-hass-im-netz.de/was-ist-hass-im-netz/>



Lavietes, M. (2025, Januar 7). *Meta's new hate speech rules allow users to call LGBTQ people mentally ill*. NBC News. <https://www.nbcnews.com/tech/social-media/meta-new-hate-speech-rules-allow-users-call-lgbtq-people-mentally-ill-rcna186700>

Lorenz, T. (2024, Dezember 5). *Instagram blocked teens from searching LGBTQ-related content for months*. User Mag. <https://www.usermag.co/p/instagram-blocked-teens-from-searching>

Proctor, D. (2023). The #Tradwife Persona and the Rise of Radicalized Domesticity. *Persona Studies*, 8(2), 7–26. <https://doi.org/10.21153/psj2022vol8no2art1645>

Roberts, S., & Wescott, S. (2024). To quell the problem, we must name the problem: The role of social media 'manfluencers' in boys' sexist behaviours in school settings. *Educational and Developmental Psychologist*, 41(2), 125–128. <https://doi.org/10.1080/20590776.2024.2329083>

Roth, J. (2023). Right-Wing Populism and Gender in Digitized Culture Wars. In I. Ferin Cunha, L. Guazina, A. Cabrera, C. Martins, & Instituto de Comunica o da NOVA Faculdade de Ciencias Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa (Hrsg.), *Media, Populism and Corruption* (S. 54–67). Instituto de Comunica o da NOVA Faculdade de Ciencias Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

Salden, S., & Watzlawik, M. (2023). So gelingen queere Perspektiven in der Schule. In M. Mittertrainer, K. Oldemeier, & B. Thiessen (Hrsg.), *Diversität und Diskriminierung* (S. 219–235). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40316-4_13

Schrott, N. (2024, April 4). „Tradwives“ haben die Freude am Kochen nicht gepachtet. Der Standard. <https://www.derstandard.at/story/3000000213692/tradwives-gehört-die-freude-am-kochen-nicht-allein>

Anmerkungen

¹ Der Begriff „Gender-Ideologie“ stammt tatsächlich vom Vatikan (Roth, 2023, S. 56), ist also a priori nicht wertfrei.

² Der „Genderwahn“ basiert auf einem rigide binären Geschlechtermodell, das nur zwischen Männern und Frauen unterscheidet. Hier gilt aber ergänzend zu kulturwissenschaftlichen Perspektiven auf Gender als Spektrum zu bemerken, dass auch in der Genetik schon von einem Spektrum von biologischem Geschlecht ausgegangen wird (Ainsworth, 2015, S. 291).

³ Der Begriff *weiß* wird hier kursiv geschrieben, um darauf hinzuweisen, dass es sich hierbei nicht um einen pseudobiologischen Fakt, sondern um ein gesellschaftlich geprägtes Konstrukt von ‚Race‘ handelt.



Autor*innen

Marie Krebs, MA BA

Seit 2024 Univ.-Ass. und Doktorandin der Amerikanistik an der Universität Wien, daneben Research Assistant für das ERC/FWF-Projekt "Poetry Off the Page", ebenfalls Universität Wien. Davor Tutorin für Lehramts- und BA-Studierende in Grammatik, Literaturwissenschaft, und Kultur- bzw. Literaturtheorie. Publikationen und Forschungstätigkeit zu Kultur-, Literatur- und Filmwissenschaft, primär Horror Studies und Postcolonial Theory.

Kontakt: marie.krebs@univie.ac.at

Manuel Petruj, Mag.

Seit Herbst 2024 Medienpädagoge und Hochschullehrender an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, davor zwischen 2019 und 2024 Lehrer für Englisch, Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, sowie Digitale Grundbildung an der AHS Rahlgasse. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Diklusion, Gamification und Game-Based Learning.

Kontakt: manuel.petruj@ph-noe.ac.at

Rita Elisabeth Krebs, Mag. Dr. BA

Promovierte Chemiedidaktikerin, seit Herbst 2024 Mitarbeiterin am UNESCO-Lehrstuhl „Zukünfte lernen und lehren im Anthropozän“ der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich sowie Lehrende an der Fachhochschule Wr. Neustadt und der Universität Wien. Schwerpunkt in Lehre und Forschung: Anthropozän, Sprachbildung, Naturwissenschaftsdidaktik, Nachhaltigkeit.

Kontakt: rita.krebs@ph-noe.ac.at



Melanie Wallner
Volksschule Bad Vöslau

Deutschlernen für alle

Gelingensfaktoren sprachlicher Förderung in Deutschförderklassen

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a517>

Die im Schuljahr 2018/19 in Österreich eingeführten Deutschförderklassen sollen Kinder ohne ausreichende Deutschkenntnisse bei ihrem Einstieg ins Bildungssystem unterstützen. Wesentlich dabei sind eine positive Lernatmosphäre, differenzierte Unterrichtsangebote und das Anerkennen der sprachlichen Vielfalt als Ressource. Eine gezielte, alltagsnahe Sprachförderung stärkt die Sprachkompetenz und fördert die Integration. Besonders wichtig ist die Zusammenarbeit mit den Regelklassen und Eltern sowie die Flexibilität der Lehrpersonen. Herausforderungen wie Personalmangel, knappe Ressourcen und starre (zeitliche) Vorgaben erschweren jedoch die Arbeit. Verbesserungen wie kleinere Gruppen, flexiblere Modelle und intensivere vorschulische Bildung könnten die Wirksamkeit steigern. Insgesamt können Deutschförderklassen ein wertvolles Instrument für Bildungsgerechtigkeit und gesellschaftliche Teilhabe sein.

Deutschförderklassen, Sprachförderung, Integration und Teilhabe

Einleitung

Die sprachliche Förderung von mehrsprachigen Kindern zum Erwerb der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch ist eine der zentralen Aufgaben an Österreichs Volksschulen. Deutschförderklassen sind seit dem Schuljahr 2018/19 ein wesentliches Instrument, um Kindern einen erfolgreichen Einstieg in das Bildungssystem zu ermöglichen (BMBWF, 2018).

Sprachliche Bildung trägt wesentlich dazu bei, gesellschaftliche Spaltungen zu überwinden und eine inklusive Teilhabe für alle zu ermöglichen und wird in den Deutschförderklassen intensiv trainiert (BMBWF, 2024).

Seit ihrer Einführung gab es jedoch fast ausschließlich negative Berichterstattung in den Medien darüber: Schüler würden sich ausgegrenzt fühlen, und die Deutschförderklassen kämen einer institutionellen Diskriminierung gleich (DerStandard, 2024; Falter, 2024; ORF, 2025).



Aktuell (Jänner 2025) findet wieder eine politische Diskussion zum Thema Deutschpflicht für Schulkinder statt (Profil, 2025).

Dieser Beitrag soll die wesentlichen Gelingensfaktoren, die für eine funktionierende sprachliche Förderung in Deutschförderklassen essenziell sind, vorstellen.

Deutschförderklassen: Zielsetzung

Deutschförderklassen wurden in Österreich im Schuljahr 2018/19 eingeführt, um Kindern, die die Unterrichtssprache Deutsch nicht ausreichend beherrschen, gezielte sprachliche Unterstützung zu bieten. Ziel ist es, die Schüler*innen so zu fördern, dass sie möglichst rasch am Regelunterricht teilnehmen können (BMBWF, 2024).

Doch die Umsetzung ist nicht ohne Herausforderungen. Kritisiert werden aus der Sicht der Lernenden oft die Isolation aus den Regelklassen und der hohe Druck, innerhalb kurzer Zeit Fortschritte im Spracherwerb zu erzielen (Schwab & Woltran, 2024). Unbestritten ist, dass gezielte Sprachförderung positive Effekte auf die Sprachentwicklung hat, wenn sie fachlich fundiert und mit ausreichend Ressourcen erfolgt (Alt & Prochnow, 2024).

In der Praxis wird deutlich, dass die Segregation von der Regelklasse nur dann problematisch ist, wenn zu wenig Zeit zur sozialen Interaktion bleibt. Somit soll darauf geachtet werden, dass die Schüler*innen Pausenzeiten zusammen mit der Stammklasse verbringen können.

Gemeinsame Projekte mit den Regelklassen, wie etwa Kunst- oder Sporttage, können ebenfalls zu einer Stärkung der Kooperation führen (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, 2022). Solche Aktivitäten stärken nicht nur die Sprachkompetenz, sondern auch das Gemeinschaftsgefühl.

Gelingensfaktoren im Unterricht

Basierend auf den Anregungen aus der Literatur und Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis lassen sich folgende zentrale Gelingensfaktoren identifizieren:

Positive Lernatmosphäre

Eine angstfreie, respektvolle und wertschätzende Umgebung ist die Grundlage für erfolgreiches Lernen. Die Kinder müssen sich emotional sicher fühlen, um Fehler machen zu dürfen und sich sprechen zu trauen. Erst daraus können kognitive Lernfortschritte entstehen (BMBWF, 2018).

Sprachliche und kulturelle Gemeinsamkeiten oder Unterschiede sollen positiv besetzt sein und als Lernanlass und Möglichkeit zum Austausch gesehen werden (Bredel & Pieper, 2021).



Der Unterrichtstag kann mit einem kurzen Morgenkreis, in dem die Kinder etwas Positives von sich oder zuhause berichten, begonnen werden. Diese Rituale schaffen Vertrauen und stimmen die Schüler*innen sprachlich auf den Vormittag ein (Grammel, 2008).

Alltagsnahe Sprachvermittlung

Die Sprache muss für die Kinder einen direkten Bezug zur Lebensrealität haben. Beispielsweise eignen sich Themen wie Einkaufen, Familie oder Freizeit, um Wortschatz aufzubauen und Sprachhandlungen zu trainieren. Daher liegt ein starker Fokus auf dialogischen Übungen und Rollenspielen (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, 2022).

Beim Thema „Einkaufen“ könnten die Kinder beispielsweise Spielsachen und Verpackungen von zuhause mit in die Klasse bringen. Damit üben sie Dialoge wie „Ich möchte bitte einen Liter Milch.“ oder „Wie viel kostet das?“.

Sprachliche Vielfalt als Ressource

Die Erstsprache der Kinder wird oft als Hindernis wahrgenommen. Dabei kann sie eine wichtige Brücke zum Deutschlernen sein. Kinder, die ihre Erstsprache gut beherrschen, machen schneller Fortschritte in der Zweitsprache (Bredel & Pieper, 2021). Kinder sollen ermutigt werden, ihre Erstsprache nicht als Defizit zu sehen, sondern einzusetzen, um neue Begriffe zu erklären oder Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu diskutieren.

In der Praxis könnten alle Schüler*innen zu den verschiedenen Themenbereichen passende Wörter oder kurze Phrasen in den jeweiligen Erstsprachen lernen. Solche Momente schaffen Stolz und Anerkennung für die eigene Herkunft (Grammel, 2008).

Differenzierte Lernangebote

Die sprachlichen Vorkenntnisse der Kinder sind zumeist höchst unterschiedlich. Ein differenzierter Unterricht ist entscheidend, um auf die individuellen Bedürfnisse einzugehen. Hier bewähren sich Methoden wie Stationenlernen oder kooperative Lernformen, die eine aktive Beteiligung aller ermöglichen (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, 2022).

Lernen an Stationen lässt sich beispielsweise bei der Übung von Präpositionen zeigen: An einer Station ordnen Kinder Bilder passenden Präpositionen zu, an einer anderen Station spielen sie ein Würfelspiel mit Sätzen wie „Der Ball liegt auf dem Tisch.“ Dies erlaubt es den Kindern, in ihrem Tempo zu arbeiten und sich gegenseitig zu helfen.

Das *Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum* (ÖSZ: www.oesz.at) und das *Zentrum Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit* (BIMM: www.bimm.at) stellen auf ihren Plattformen umfangreiche Materialien für einen sprachsensiblen Unterricht zur Verfügung.



Zusammenarbeit mit Lehrpersonen der Stammklasse

„Die soziale Verschränkung mit der Regelklasse von Anfang an ist für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler von besonderer Bedeutung ...“ (BMBWF, 2018, S. 3) Diese Aussage kann unterschiedlich interpretiert werden: Einerseits geht es darum, Möglichkeiten für die Lernenden zur sozialen Interaktion und zum sprachlichen Austausch zu bieten. Dieser Punkt wird auch von Kritiker*innen am meisten gefordert (Schwab & Woltran, 2024).

Andererseits liegt auch ein wesentlicher Anteil am Gelingen der Sprachförderung im Austausch der Lehrpersonen untereinander. Sich gemeinsam über Lernfortschritte oder Fördermöglichkeiten für Schüler*innen auszutauschen, trägt zu einer Erweiterung der pädagogischen Möglichkeiten bei, was letztlich den Lernenden zugutekommt, da ihre individuellen Stärken und Schwächen besser berücksichtigt werden können.

Auch mit naheliegenden Mitteln, wie dem Versuch der Nutzung derselben Lehrwerke, fällt der Übergang in die Regelklasse beim Erreichen eines ordentlichen Status deutlich leichter.

Sprachsensibler Unterricht bedeutet, dass Sprachentwicklung in der Verantwortung aller Lehrpersonen liegt (BMBWF, 2024).

Flexibilität der Lehrperson

„Die Lehrperson der Deutschförderklasse hat spezifische Aufgaben als Wissensvermittlerin, Sprachlernberaterin und Brückenbauerin zwischen den Sprach-, Bildungs- und Lebenserfahrungen der Schülerinnen und Schüler“ (BMBWF, 2018, S. 3). In Deutschförderklassen ist meist mit einer großen Heterogenität der Gruppe, einer Altersdurchmischung und unterschiedlichen Vorerfahrungen und Kompetenzen zu rechnen.

Mindestens zu Beginn jeden Schuljahres trifft man als Lehrkraft einer Deutschförderklasse auf eine neue Zusammensetzung der Gruppe, auch Änderungen während des Schuljahres – beispielsweise aufgrund von Quereinsteiger*innen durch Zuzug mit keinerlei Deutschkenntnissen – kommen immer wieder vor. Diese müssen dann (je nach Herkunftsland) erst alphabetisiert werden oder es muss der Leistungsstand auch in Fächern wie Mathematik aufgrund anderer Voraussetzungen im Herkunftsland erst an unser Schulsystem angeglichen werden (BMBWF, 2024).

Essenziell in dieser Situation ist die Flexibilität und adäquate Einstellung der Lehrperson, diese Voraussetzungen nicht als Defizit, sondern als reale Gegebenheit oder sogar Chance zu sehen (Alt & Prochnow, 2024).

Zusammenarbeit mit Eltern

Ein weiterer entscheidender Faktor ist die Einbindung der Eltern. Viele Familien sind unsicher, wie sie ihre Kinder unterstützen können. Hier ist es wichtig, klare Informationen und



praxisnahe Tipps bereitzustellen. Regelmäßige Gespräche und Elternabende helfen, das Vertrauen zu stärken und gemeinsame Ziele zu definieren (Alt & Prochnow, 2024).

Eine Herausforderung dabei liegt in der Kommunikation mit Eltern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Diese kann einerseits durch Hinzuziehen von mehrsprachigen Verwandten oder Kolleg*innen oder andererseits durch das kostenlose Video- und Telefondolmetschportal des BMBWF unterstützt werden (www.savd.at). Den Eltern soll auch verdeutlicht werden, wie wichtig Vorlesen – bereits im Kleinkindalter und auch in der Erstsprache – für den Spracherwerb ist. Ab dem Schulbeginn sollte das gemeinsame Lesen diese Praxis ergänzen.

Das Vermitteln der Bedeutung sprachlicher Bildung auch außerhalb der Unterrichtszeit wird als besonders zielführend angesehen, da einige Stunden Deutschunterricht am Vormittag in vielen Fällen nicht ausreichen, um einen effektiven Spracherwerb sicherzustellen (Alt & Prochnow, 2024).

Um die Sprachentwicklung auch privat zu fördern, können vielfältige Maßnahmen hilfreich sein: der Besuch der Nachmittagsbetreuung einer Schule, die den Kontakt zu deutschsprachigen Kindern ermöglicht, Lernbuddy-Systeme oder Kurse von Vereinen wie *Startklar* (www.startklar.at). Auch eine gezielte Nutzung deutschsprachiger Medien und der regelmäßige Besuch der örtlichen Bücherei – sofern verfügbar – sind wertvolle Ansätze.

Die Teilnahme an Vereinen, wie etwa bei den Pfadfinder*innen, oder an Sportkursen bieten den Kindern zahlreiche Gelegenheiten, spielerisch und im Austausch mit Gleichaltrigen ihre Sprachkompetenzen zu erweitern. Wichtig ist, überall dort Kontaktmöglichkeiten zu schaffen, wo mehrsprachige Kinder mit deutschsprachigen Kindern ins Gespräch kommen können.

Herausforderungen und Verbesserungspotenziale

Die Herausforderungen im Bereich der Deutschförderklassen variieren je nachdem, ob diese sich an einer Primarstufe oder Sekundarstufe befinden (Schwab & Woltran, 2024). Für die meisten Deutschförderklassen lässt sich jedoch konstatieren, dass der Personalmangel und die oft unzureichende Ausstattung die Arbeit erschweren. Auch die zeitliche Begrenzung des außerordentlichen Status stellt eine Herausforderung dar. Nicht alle Kinder erreichen in dieser Zeit die nötigen Sprachkenntnisse, um im Regelunterricht erfolgreich zu sein.

Schulleitungen beklagen aufgrund von Personalknappheit häufig keine Auswahlmöglichkeit an Lehrpersonen mit Zusatzausbildung für Deutsch als Zweitsprache zu haben. Zudem gibt es etliche organisatorische Herausforderungen, wie Stundenplanerstellung, Raumnot etc. (Spiel et al., 2022).

Flexiblere Modelle wären sinnvoll, die sich an den individuellen Fortschritten der Lernenden orientieren, eine längere Verweildauer im außerordentlichen Status ermöglichen, flexiblere Aufstiegsmöglichkeiten in die nächsthöheren Schulstufen schaffen, zusätzliche Förderstunden anbieten und Fördermaßnahmen nicht strikt nach zwei Jahren beenden, da viele Kinder für den Spracherwerb mehr Zeit benötigen (Spiel et al., 2022).



Wichtig in der Volksschule ist es auch, den Kindern parallel zur Regelklasse das Lesen, Schreiben und Rechnen beizubringen, da sie sonst kaum eine Chance haben – im Falle einer Umstufung in den ordentlichen Status – in der Regelklasse mitzuhalten. Für den Unterricht generell bedeutsam wäre eine größere Auswahl an differenzierten, sprachsensiblen Unterrichtsmaterialien (Bredel & Pieper, 2021).

Ein wesentlicher Faktor ist die Gruppengröße und die Zusammensetzung der Gruppe. Die Forderung nach eher kleineren Gruppen (maximal 15 Schüler*innen) erscheint angesichts der Kriterien für den Spracherwerb als essenziell. Auch die Zusammensetzung der Gruppe nach Erstsprache ist ein entscheidender Faktor, der sich aber nur schwer beeinflussen lassen wird. Die sprachliche Interaktion ändert sich natürlich, wenn ein Großteil der Kinder aus ein und demselben Herkunftsland ist und untereinander in der Erstsprache spricht.

In der Evaluation der Implementierung der Deutschförderklassen wird auch die Weiterentwicklung der MIKA-D-Testung gefordert (Spiel et al., 2022). Diese sollte nicht mehr als alleiniges Messinstrument genutzt werden, denn sie prüft vor allem die Grammatik, aber nicht das eigentliche Ziel, ob Kinder dem Unterricht in deutscher Sprache tatsächlich folgen können.

Wie auch schon von Expert*innen (Spiel et al., 2022) gefordert, wäre zusammengefasst einer der wesentlichsten Punkte mehr Flexibilität und Autonomie für Schulstandorte.

Faktor vorschulische sprachliche Bildung

Ein letzter, leider viel zu wenig beachteter, aber wesentlicher Faktor, wäre der Ausbau und die Intensivierung der vorschulischen sprachlichen Bildung (Alt & Prochnow, 2024). Detaillierte Ausführungen dazu sind das Thema einer eigenen Publikation.

Fazit

Deutschförderklassen bieten eine wertvolle Möglichkeit, Kinder sprachlich zu fördern und ihnen einen erfolgreichen Start in das Bildungssystem zu ermöglichen. Der Schlüssel zum Erfolg liegt in einer alltagsnahen, differenzierten und wertschätzenden Unterrichtsgestaltung, der Flexibilität und Teamarbeit der Lehrpersonen sowie in der Einbindung der Eltern. Mit mehr Autonomie für die einzelnen Schulstandorte und ausreichend Ressourcen könnten Deutschförderklassen einen noch größeren Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit leisten.

Literaturverzeichnis

Alt, K., & Prochnow, A. (2024). *Kinder entdecken Sprache*. Kohlhammer.

BMWF. (Hrsg.). (2018). *Bundesgesetzblatt 230. Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen, die Verordnung der Lehrpläne der Neuen Mittelschule sowie die Verordnung der*



Lehrpläne für die allgemein bildenden höheren Schulen geändert werden. Ausgegeben am 31. August 2018. Teil II.

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2018_II_230/BGBLA_2018_II_230.pdfsig

BMBWF. (Hrsg.). (2024). *Deutschförderung an österreichischen Schulen. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter.*

Bredel, U., & Pieper, I. (2021). *Integrative Deutschdidaktik.* utb.

<https://www.derstandard.at/story/3000000240122/deutschfoerderklassen-schueler-fuehlen-sich-in-regelklasse-von-mitschuelern-und-lehrpersonal-ausgegrenzt>, Stand vom 22. Jänner 2025.

<https://www.falter.at/zeitung/20241015/deutschfoerderklassen-hoert-endlich-auf-die-wissens>, Stand vom 22. Jänner 2025.

Grammel, E. (2008). *Sprachförderung DIREKT – Aus der Praxis für die Praxis.* Jugend & Volk.

<https://oe1.orf.at/artikel/716478/Deutschfoerderklassen-Talentfoerderung-oder-Segregation>, Stand vom 22. Jänner 2025.

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. (Hrsg.). (2022). *Strategien und Methoden im DaZ-Einstiegsunterricht der Grundschule.* ÖSZ.

<https://www.profil.at/oesterreich/fpoe-oevp-schwarz-blau-regierung-koalition-herbert-kickl-christian-stocker-inhalte-reformen/402995318>, Stand vom 22. Jänner 2025.

www.savd.at

Schwab, S., & Woltran, F. (2024). *Segregierte Deutschfördermaßnahmen in Österreich – die Perspektive von Mittelschüler:innen.*

<https://dfk-studie.univie.ac.at>

Spiel C., Popper V., & Holzer, J. (2022). *Evaluation der Implementierung des Deutschfördermodells.*

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html>

www.startklar.at

Autorin

Melanie Wallner, Mag., Bed

Seit 1998 Lehrerin an Volksschulen in Wien und Niederösterreich; seit 2020 Lehrerin der Deutschförderklasse in Bad Vöslau, seit 2020 QS-K, seit 2021 Leiter-Stellvertreterin, seit 2023 Schulentwicklungsberaterin.

Kontakt: melanie.wallner@bildung.gv.at



Manuel Petruj

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

They're here, they're queer, protect them!

Praxisimpulse für eine queer-inklusive Schule

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a521>

Eine Schulkultur zu erschaffen, die queere Perspektiven im Leitbild verankert, stellt für viele Lehrpersonen und Schulleiter*innen eine Herausforderung dar, da oft entweder die nötige Expertise oder der Mut fehlen, aber auch die Annahme besteht, dass es an der eigenen Schule keine Schüler*innen gäbe, die sich selbst als Teil der LGBTQIA+-Community sehen würden. Studien zeigen, dass sich vor allem in der Generation Z viele Jugendliche wiederfinden, die sich als queer identifizieren, und somit besteht der Anspruch an Bildungseinrichtungen, die Lebenswelten dieser Zielgruppe im Schulalltag zu kontextualisieren, um Sichtbarkeit und Akzeptanz zu schaffen. Der vorliegende Beitrag versucht anhand von Best-Practice Beispielen und Forschungsergebnissen aufzuzeigen, welche Maßnahmen primär auf der Mikro- und Mesoebene gesetzt werden können, um eine queer-inklusive Schulgemeinschaft zu schaffen.

Queer Studies, Inklusive Pädagogik, Diversität, Schulkultur, Handlungsempfehlungen

„Queerness is glorious & essential & deeply human. It is poetry & starlight. Thank you for being here!“
(Nath et al., 2024, S. 30)

Laut Pride Survey 2024 (Ipsos, 2024) identifizieren sich 17 % der Menschen der Generation Z¹ als queer. Viele davon finden online die einzige Möglichkeit, ihre Identität auszuleben und sich auszutauschen, da ihnen offline oft Unterstützung von Peers, Familie oder Schule fehlt (Döring, 2024, S. 18). Besonders für trans*Jugendliche ist der digitale Raum meist die einzige Anlaufstelle, um in ihrer Geschlechtsidentität agieren zu können (Fragner, 2023, S. 177). Schulen müssen diese Lücke schließen, indem sie klare Positionen beziehen und Repräsentation bieten. Viele Lehrkräfte erwägen diesen Schritt, doch oft fehlen Impulse. Einige Schulen² zeigen bereits, wie queer-inklusive Bildung gelingt: mit Leitbildern, unterstützender Schulleitung, Ansprechpersonen, Peergroups, Workshops und Aktionstagen. Dieser Beitrag zeigt mit Erfolgsbeispielen und Forschung, wie Schulen queere Perspektiven einbinden, Schutz bieten und Akzeptanz fördern können.

Strategien für eine queer-inklusive Schule

Trotz klarer Vorgaben in den Grundsatzertlassen *Sexualpädagogik* (BMBF, 2015) und *Reflexive Geschlechterpädagogik* (BMBWF, 2018) oder den *übergreifenden Themen in den neuen kompetenzorientierten Lehrplänen für die Primar- und Sekundarstufe I* (BMBWF, 2024) bleibt der Einsatz von Schulleitungen und Lehrkräften entscheidend, um queere Inklusion auf Schüler*innenebene wirksam umzusetzen. Vor allem direkt am Schulstandort können konkrete Veränderungen entstehen: durch soziale Interaktionen, angepasste Unterrichtsinhalte und unterstützende Strukturen. Solche Maßnahmen sind essenziell, um ein queer-inklusives Schulkonzept nachhaltig zu verankern. Abbildung 1 gibt einen ersten Überblick über mögliche Ansätze:

Strategien für eine queer-inklusive Schule

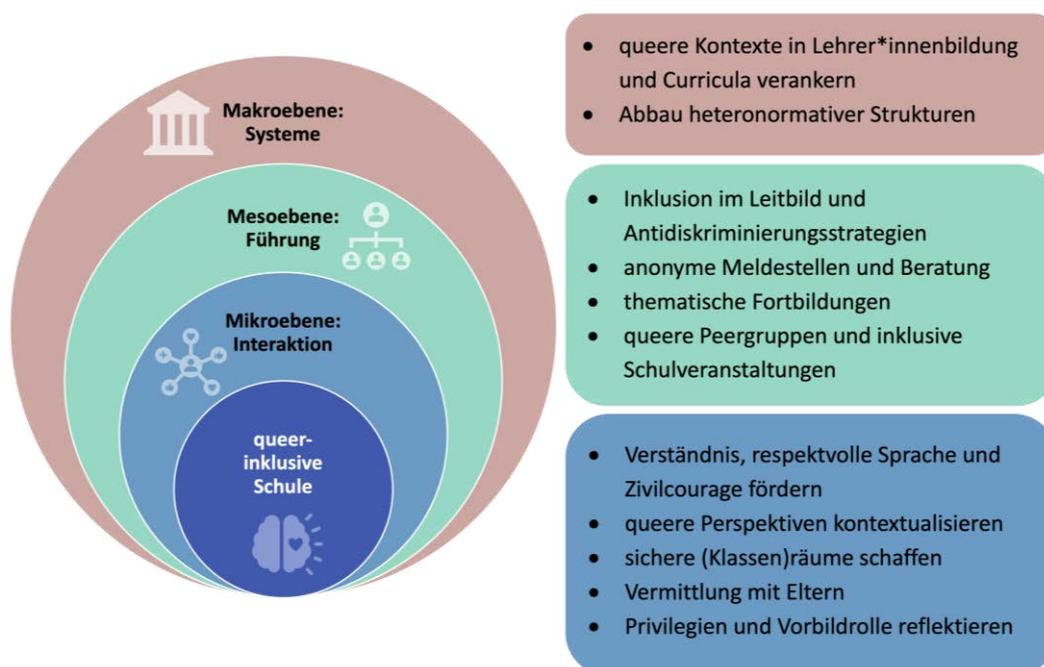


Abbildung 1: Strategien für eine queer-inklusive Schule | eigene Darstellung

Mikroebene: Zwischen Interaktion und Kontextualisierung

Auf der Mikroebene sind zwischenmenschliche Aspekte zentral, die ein holistisches Konzept gezielt fördern kann: Aktives Zuhören bei queeren Erfahrungen hilft Jugendlichen, die Herausforderungen ihrer Peers zu verstehen. Respektvolle Sprache, korrekte Pronomen und Zivilcourage gegen Diskriminierung können vermittelt und eingefordert werden (Free & Equal, 2023, S. 4). Die Gestaltung der Klassenzimmer fördert sichere Räume. Eine Safe-Space-Beschilderung, eine Pride-Flagge und sichtbare soziale Vereinbarungen sind wirkungsvolle



Zeichen der Unterstützung, die Klassenvorständ*innen umsetzen können (Dougherty et al., 2024, S. 293–294).

Lehrpersonen sind dabei entscheidend: Queere Narrative können in bestehende Lehrplaninhalte integriert werden, um queeren Schüler*innen Vorbilder zu bieten und bei nicht-queeren Jugendlichen eine ‚Normalisierung‘ dieser Identitäten anzustoßen (Fleshman, 2019, S. 52). Im *Englischunterricht* könnten geschlechtsneutrale Pronomen wie ‚they/them‘, ‚alternative‘ Familienkonzepte wie ‚same-sex parents‘ oder gleichgeschlechtliche Partnerschaften in Stammbäumen behandelt werden (Nemi Neto, 2018). In *Geschichte und Politischer Bildung* bieten sich Themen wie Queer History, Widerstand, Identitätsbildung oder intersektionelle Diskriminierung an, etwa die Erfahrungen von LGBTQIA+-Flüchtlingen (Petruj, 2017). *Digitale Grundbildung* könnte queere Influencer*innen und soziale Medien als Orte der Identitätsbildung einbeziehen. Selbst weniger textlastige Fächer wie *Mathematik* können durch inklusive Aufgaben wie ‚Matej hat fünf Äpfel und kauft für seinen Mann vier weitere‘ heteronormative Vorstellungen hinterfragen. Außerdem ermutigt ein Pool an LGBTQIA+-Themen für Projektarbeiten die Auseinandersetzung mit diesen (Unwin et al., 2024, S. 319). Es gilt das Motto: Inklusive Materialien fördern Akzeptanz und bereichern den Unterricht, ohne ihm etwas zu nehmen, unabhängig davon, welche Identitätsmerkmale berücksichtigt werden.

Wichtig ist auch die richtige Interaktion mit den Eltern und Erziehungsberechtigten queerer Jugendlicher. Lehrpersonen sollten in Identitätsfragen einen Bottom-Up-Ansatz wählen: Ausgehend von Gesprächen mit den Lernenden, z. B. bei Unterstützung beim Outing, werden Ziele erarbeitet und das (Un-)Verständnis der Eltern thematisiert. So können Lehrpersonen als Mediator*innen agieren, bei Zurückweisung helfen und Ressourcen bereitstellen (Dougherty et al., 2024, S. 292–293). Lehrpersonen können laut Salden und Watzlawik (2023, S. 227) den Coming-Out-Prozess zusätzlich begleiten, indem sie queere Narrative im Unterricht stärken und Diskriminierung konsequent ahnden. Besonders wichtig ist der Übergang zwischen innerem und äußerem Coming-Out, also die persönliche Erkenntnis der eigenen Identität und das Offenbaren gegenüber anderen, welches aufgrund heteronormativer Annahmen immer wieder durchlaufen werden muss (Haller & Wittmann, 2021, S. 282).

Die Rolle der Lehrpersonen birgt Herausforderungen: Queere Lehrkräfte werden oft unfreiwillig für diese Aufgaben herangezogen. Schulleitungen sollten daher deren Einverständnis nicht voraussetzen und auch nicht-queere Lehrkräfte mit Interesse und Fachkompetenz als „Kontaktpersonen für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt“ (Salden & Watzlawik, 2023, S. 231) einbinden. Unwin et al. (2024, S. 311) betonen hingegen die „vulnerability pedagogy“, also die Offenheit queerer Lehrkräfte über ihre Identität, um authentisch zu wirken und Offenheit bei den Lernenden zu fördern. Zusätzlich sollten alle Lehrkräfte zur Selbstreflexion angeregt werden, um ihre Privilegien zu erkennen, Mikroaggressionen zu hinterfragen und stereotype Denkmuster abzubauen. Dies hilft ihnen, ihre Machtposition wahrzunehmen und ihre Handlungen auf den Schutz aller auszurichten (Aygün & Belz, 2021, S. 205). Bereits eine vertrauensvolle Ansprechperson kann Schüler*innen helfen, sich bei ihrer Identitätsfindung nicht allein zu fühlen und so zur Förderung ihrer psychischen Gesundheit beizutragen (Madireddy & Madireddy, 2020, S. 661).



Abbildung 2: queer-inklusive Maßnahmen auf der Mikroebene | eigene Darstellung

Mesoebene: Förderung durch Schulleitung, Leitbilder und Unterstützungssysteme

Auf der Mesoebene muss die gesamte Schule den Rahmenbedingungen gerecht werden und positive Einflüsse schaffen. Queer-inklusive Maßnahmen können dabei durch schulweite Veränderungen oder kleine ‚Gesten‘ umgesetzt werden. Schulleitungen spielen hierbei eine zentrale Rolle, indem sie Multikulturalität im Leitbild verankern und Lehrkräfte zum Schutz von LGBTQIA+-Schüler*innen ermutigen. Dazu gehört auch die professionelle Weiterbildung von Administrator*innen, Lehrpersonen, Sozialarbeiter*innen und Schulärzt*innen (Free & Equal, 2023, S. 5; Madireddy & Madireddy, 2020, S. 662). Diese Weiterbildungen sollten „praxisnah und verhaltensorientiert gestaltet werden“ (Salden & Watzlawik, 2023, S. 228) und dem Schulpersonal neben theoretischen Grundlagen auch Interventionsstrategien sowie das nötige Selbstbewusstsein vermitteln.

Wichtig für die Sichtbarkeit ist der Zugang zu Aktivitäten und Einrichtungen für alle Lernenden, z. B. durch die Auflösung binärer Gruppeneinteilungen im Sportunterricht oder das Einrichten von Unisextoiletten (Salden & Watzlawik, 2023, S. 227). Diese und weitere Maßnahmen sollten in inklusiven Leitbildern und Q-Handbüchern verankert werden, wobei mindestens Antidiskriminierungsklauseln enthalten sein sollten. Chan et al. (2022, S. 5) stellten fest,



dass Schüler*innen an Institutionen mit klaren Schutzrichtlinien für sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität weniger Übergriffe erlebten als an solchen mit allgemeinen Leitbildern. Anonyme Meldestellen für Diskriminierung und sichere Beratung durch Schulpsycholog*innen zeigen zudem die Verbindlichkeit, Schutz bereitzustellen zu wollen (Free & Equal, 2023, S. 5).

Queere Schüler*innen zur Gründung von Peergruppen zu ermutigen, fördert Vernetzung, Sichtbarkeit und Empowerment (Chan et al., 2022, S. 5; Madireddy & Madireddy, 2020, S. 663). Lehrpersonen können diese Gruppen aktiv unterstützen und somit als Ansprech- und Vertrauenspersonen dienen. In Zusammenarbeit mit Peergruppen lassen sich weiters inklusive Rituale (Hernandez & Fraynd, 2014, S. 119) etablieren, wie Kinoabende mit repräsentativen Filmen, ‚Stammtische‘ oder Arbeitsgruppen, die Aktionen zur Steigerung der Wahrnehmung im Schulhaus durchführen. Solche Aktivitäten können dabei auch mit Awareness-Tagen (z. B. Coming-Out-Day oder Transgender Awareness Day), dem feministischen Kampftag im März, oder dem Pride Month im Juni verknüpft werden. Peergruppen können zudem eigene kreative Aktionstage oder Workshops planen, mit externen Organisationen arbeiten, oder in der Schulbibliothek thematische Büchertische mit altersgerechten Werken gestalten, um Diskussionen anzuregen (Free & Equal, 2023, S. 5). Solche Aktionen fördern eine offene Schulkultur, in der gesellschaftliche und „pädagogische Herausforderungen nicht tabuisiert, sondern offen und lösungsorientiert besprochen“ und „Erkenntnisse und Ergebnisse daraus [...] nach innen und außen klar kommuniziert“ (BMBWF, 2018, S. 8) werden.



Abbildung 3: queer-inklusive Maßnahmen auf der Mesoebene | eigene Darstellung

Makroebene: Systeme hinterfragen und adaptieren

Die Makroebene bleibt hier auf eine kurze Betrachtung reduziert, da sie vom Standort aus am schwersten zu beeinflussen ist. Auf ihr sind politische und institutionelle Entscheidungsträger*innen gefragt, Ausbildung, Administration und Curricula inklusiver zu gestalten. Trotz Grundsatzerlässen scheitert es oft an der Umsetzung und fehlendem Fachwissen. Reflexive und diversitätsorientierte Geschlechterpädagogik sollte daher ein verpflichtender Teil der Lehrer*innenbildung werden, um die Kompetenz im Umgang mit LGBTQIA+-Identitäten zu stärken. Dies zeigt queeren Lehramtsanwärter*innen, dass ihre Perspektive beachtet wird, und hilft Lehrpersonen, die sich nicht außerhalb heteronormativer Systeme sehen, sich vor Dienstantritt zu professionalisieren und Strategien anzuwenden sowie als Vertrauensperson zu agieren (Unwin et al., 2024, S. 230). Nehmen queere Lehrpersonen hingegen eine heterozentrische Perspektive an und stellen ihre Identität hinter Authentizität und Kritik an der ‚Zwangssexualisierung‘ von Jugendlichen, entziehen sie den Schüler*innen die Möglichkeit, sie als Vorbilder zu sehen, und schaden sich selbst, indem sie sich zensieren, um Anfeindungen zu entgehen (Unwin et al., 2024, S. 310). Ein Schulsystem, das heteronormatives Verhalten strikt voraussetzt, kann kaum als sichere Zone für Schüler*innen und Lehrpersonen gelten.

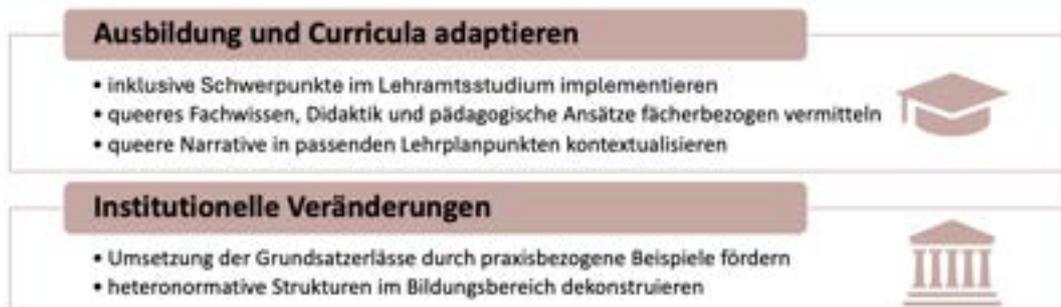


Abbildung 4: queer-inklusive Maßnahmen auf der Makroebene | eigene Darstellung

Fazit: Der Traum einer gerechten Schule für alle?

Lehrpersonen und Schulleiter*innen können über Interaktionen und Leitbilder Veränderungen bewirken. Dazu gehört ein Perspektivenwechsel, der heteronormative Machtverhältnisse und reproduzierte Strukturen im Schulalltag hinterfragt und dominante Diskurse, die bestimmte Schüler*innengruppen in die Unsichtbarkeit drängen, dekonstruiert. Die von Nemi Neto (2018, S. 591) vorgeschlagene ‚queere Linse‘ stellt sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentitäten in den Fokus und fragt, warum diese oft nur in Zusammenhang mit Beschimpfungen oder Opfernarrativen sichtbar werden. Strategien dazu sind vorhanden, diese müssen aber auch Einzug in unsere Schulen finden.



Literaturverzeichnis

Aygün, D., & Belz, L. (2021). Sprechen über Rassismus und Sexismus: Impulse für diversitätssensibles und differenzreflexives Handeln in der Schule. *k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 3, 190–212. <https://doi.org/10.18716/OJS/KON/2021.1.9>

BMBF. (2015). *Grundsatzertlass Sexualpädagogik*. Bundesministerium für Bildung und Frauen. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=639_sepaeed_grundsatzertlass.pdf [6.3.2025]

BMBWF. (2018). *Grundsatzertlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://rundschriften.bmbwf.gv.at/media/2018_21_lo.pdf [6.3.2025]

BMBWF. (2024). *Übergreifende Themen – Pädagogik-Paket*. Pädagogik-Paket des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.paedagogik-paket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/%C3%BCbergreifende-themen.html> [6.3.2025]

Chan, A. S. W., Wu, D., Lo, I. P. Y., Ho, J. M. C., & Yan, E. (2022). Diversity and Inclusion: Impacts on Psychological Wellbeing Among Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Communities. *Frontiers in Psychology*, 13, 726343. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.726343>

Döring, N. (2024). Queerness in der Medienpädagogik. *merz - Zeitschrift für Medienpädagogik*, 68(2), 10–19. <https://doi.org/10.21240/merz/2024.2.8>

Dougherty, M., Plenn, E. R., Corey, S. L., Onufer, L., Coulter, R. W. S., & Coulter Lab Qualitative Team. (2024). Going the Extra Mile: How High School Staff Use Informal Strategies to Support, Protect, and Care for LGBTQ+ Students*. *Journal of School Health*, 94(4), 289–298. <https://doi.org/10.1111/josh.13417>

Fleshman, R. K. (2019). Building Resilience, Reducing Risk: Four Pillars to Creating Safer, More Supportive Schools for LGBTQ+ Youth. *Delaware Journal of Public Health*, 5(3), 46–52. <https://doi.org/10.32481/djph.2019.06.009>

Fragner, N. (2023). Queere Jugendarbeit—Jugendarbeit queeren. *deutsche jugend*, 4, 173–179. <https://doi.org/10.3262/DJ2304173>

Free & Equal. (2023). *LGBTIQ+ youth: Bullying and violence at school*. United Nations for LGBTIQ+ Equality. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387193> [6.3.2025]

Haller, P., & Wittmann, A. C. (2021). LGBTIQ*-Jugendliche in der Schule: Ansätze für einen bestärkenden Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Arbeitsfeld Schule. In M. Thuswald & E. Sattler (Hrsg.), *Sexualität, Körperlichkeit und Intimität* (S. 273–298). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839458402-021>

Hernandez, F., & Fraynd, D. J. (2014). Leadership’s Role in Inclusive LGBTQ-Supportive Schools. *Theory Into Practice*, 53(2), 115–122. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.885811>

Ipsos. (2024). *Ipsos LGBT+ Pride Report 2024. A 26-Country Ipsos Global Advisor Survey*. Ipsos Global Market Research and Public Opinion Specialist. https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2024-06/Pride-Report-2024_2.pdf [6.3.2025]



Madireddy, S., & Madireddy, S. (2020). Strategies for Schools to Prevent Psychosocial Stress, Stigma, and Suicidality Risks among LGBTQ+ Students. *American Journal of Educational Research*, 8(9), 659–667. <https://doi.org/10.12691/education-8-9-7>

Nath, R., Matthews, D. D., DeChants, J. P., Hobaica, S., Clark, C. M., Taylor, A. B., & Muñoz, G. (2024). *2024 U.S. National Survey on the Mental Health of LGBTQ+ Young People*. The Trevor Project. <https://www.thetrevorproject.org/survey-2024/> [6.3.2025]

Nemi Neto, J. (2018). Queer pedagogy: Approaches to inclusive teaching. *Policy Futures in Education*, 16(5), 589–604. <https://doi.org/10.1177/1478210317751273>

Petruj, M. (2017). „Queer History macht Schule“—Die Kontextualisierung der Dimension der sexuellen Orientierung anhand schwul/lesbischer Realitäten im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung [Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien]. <https://ubdata.univie.ac.at/AC14460476>

Salden, S., & Watzlawik, M. (2023). So gelingen queere Perspektiven in der Schule. In M. Mittertrainer, K. Oldemeier, & B. Thiessen (Hrsg.), *Diversität und Diskriminierung* (S. 219–235). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40316-4_13

Unwin, S., Starcewich, R., Lembo, S., & Dobson, M. (2024). On becoming a queer educator: Reflections on queer perspectives and approaches in initial teacher education. *Continuum*, 38(3), 307–324. <https://doi.org/10.1080/10304312.2024.2335505>

Anmerkungen

¹ Generation Z bezeichnet alle Menschen, die zwischen 1996 und 2012 geboren wurden.

² Hervorgehoben werden können hier zum Beispiel die AHS Rahlgasse in Wien (<https://www.ahs-rahlgasse.at/>) oder das Gymnasium Petrinum in Linz (<https://www.petrinum.at/>).

Autor

Manuel Petruj, Mag.

Seit Herbst 2024 Medienpädagoge und Hochschullehrender an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, davor zwischen 2019 und 2024 Lehrer für Englisch, Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, sowie Digitale Grundbildung an der AHS Rahlgasse in Wien. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Diklusion, Gamification und Game-Based Learning.

Kontakt: manuel.petruj@ph-noe.ac.at

Roswitha Lebzelter

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

Tobias Buchner

Pädagogische Hochschule Oberösterreich

Inklusion in der Lehrer*innenbildung – eine Bilanz

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a507>



Foto: Tobias Buchner (Unabhängiger Monitoringausschuss).

Mit dem Studienjahr 2015/16 traten österreichweit die neuen Curricula für die Lehramtsstudien der Primar- und Sekundarstufe (LehrerInnenbildung NEU) in Kraft. Diese Umstellung war unter anderem von der Idee getragen, Diversität und Inklusive Pädagogik als für alle verpflichtende Lehrinhalte zu verankern. Mit dieser Maßnahme wollte man ausbildungsseitig die Umsetzung von Inklusion in den österreichischen Schulen vorantreiben. Tobias Buchner ist Leiter des Instituts Inklusive Bildung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich und Professor für Inklusive Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kognitive Entwicklung. Neben seiner Tätigkeit im wissenschaftlichen Bereich ist Buchner zudem Vorsitzender des Unabhängigen Monitoringausschusses zur Überwachung der Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.

Nach knapp einem Jahrzehnt der Umstellung der Lehramtsstudien ersuche ich dich um einen persönlichen Rückblick. Das Ziel war ja, auf ein inklusives Schulsystem hinzuarbeiten. Was ist aus deiner Sicht gelungen? Und wie schätzt du die Expertise der aktuellen Absolvent*innen ein?

Tobias Buchner: Die Lehrer*innenbildung NEU erachte ich als sehr ambitionierte Reform der Lehrer*innenbildung, insbesondere für den Bereich der Inklusiven Bildung. Das war von der



Grundstruktur her sehr richtig und auch überfällig, denn wenn wir ein inklusives Bildungssystem möchten, dann müssen wir natürlich auch allen Lehrer*innen die Fähigkeiten vermitteln, damit sie eine Klasse im Team gut unterrichten können. Da ist es wichtig, dass ins reguläre Lehramt, nicht in Schwerpunkten oder Spezialisierungen, sehr viel mehr Inklusion hineinkommt.

Meines Erachtens ist es nicht gelungen, alle Lehrer*innen, nicht nur die, die eine Spezialisierung oder den Schwerpunkt Inklusive Pädagogik gewählt haben, darauf vorzubereiten, wie sie im gemeinsamen Unterricht, z.B. in einer Integrationsklasse, gut unterrichten können. Wir haben Absolvent*innen der Sekundarstufe, die sagen: „Nö, ich möchte aber nicht Schüler*innen mit erhöhtem Förderbedarf in meiner Klasse unterrichten“. Offensichtlich ist es nicht gelungen, darauf vorzubereiten, diese Aufgabe lustvoll und mit Interesse anzugehen, und es ist meines Erachtens auch nicht gelungen, die Differenz zwischen „Regelschullehrer*in“ versus Inklusions- oder Sonderpädagog*in aufzulösen.

Das hängt zum einen damit zusammen, dass sich gerade in der Sekundarstufe I sehr viele Fächer als sehr widerborstig erwiesen, wenn es darum ging, auf einen inklusiven Unterricht vorzubereiten. Hier hat ein sehr elitäres akademisches Verständnis vorgeherrscht, wie denn eine Fachlehrer*innen-Bildung ablaufen soll. Mein Eindruck ist, dass hier *knowledge-based* der Vorzug gegenüber *competence-based* gegeben wurde.

Mit Blick auf Oberösterreich haben wir im Bereich der Primarstufe viel einbauen können, aber wir konnten auch die lokale Gegebenheit gut nutzen, da wir in den Fächern sehr viel als Querschnittsmaterie unterbringen konnten. Zusätzlich konnten wir die Studiendauer um ein halbes Jahr verlängern, sodass wir – Stand heute –, eine relativ profunde Ausbildung anbieten können, wie ich meine.

Ausbildungsseitig zeichnest du hier ein differenziertes Bild – nicht überall verlief die Umsetzung der inklusiven Grundidee gleich gut. Gehen wir einen Schritt weiter, sehen wir, dass die schulische Realität, etwa im Rahmen der Unterrichtspraxis, mit den inklusiven Inhalten der Ausbildung nicht zusammenpasst.

Die Lehrer*innenbildung NEU hatte ja zu Recht den Anspruch, neue Akzente in Bezug auf die Umsetzung inklusiver Bildung zu setzen; was aber gleichzeitig – spätestens ab der Einstellung der Modellregionen – nicht mitgegangen ist, war das Schulsystem. An Hochschulen wird der ‚state of the art‘ für inklusive Bildung unterrichtet – mit einem sehr starken Fokus auf gemeinsames Lernen in Regelschulen. Warum hat aber das Schulsystem mit diesen Ansprüchen nicht Schritt gehalten? Weil hier Reformen zur weiteren Unterstützung inklusiven Unterrichts ausblieben. Weil im Schulsystem insbesondere auf der Sekundarstufe I tatsächlich eine Praxis mit klaren Trennungsmechanismen vorzufinden ist, wo die Sonder- beziehungsweise Inklusionspädagogin mit „ihren“ Schüler*innen in den Teilungsraum geht, zumindest in den Hauptfächern, und die andere, die Fachlehrerin, für den „Regelunterricht“ im Klassenzimmer bleibt. Es findet sozusagen, zynisch gesprochen, eine ökonomische Teilung der Klasse anstelle von



Teamteaching statt, und die Differenzlinie liegt immer zwischen Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und den sogenannten „Regelschüler*innen“. Das ist das, was wir in empirischen Studien, aber auch häufig im Rahmen der Studierendenbegleitung in unterrichtspraktischen Studien immer wieder feststellen mussten, insbesondere im Bereich der Sekundarstufe.

Anspruch und Realität

Könnte man also sagen, dass die Schulen den parallel nötigen Entwicklungsschritt noch nicht vollzogen haben?

Diese Kultur existiert in Schulen schon sehr lange und wurde bildungspolitisch nicht angegangen. Mit der neuen Mittelschule hatte man die Idee, mit mehr Ressourcen einen umfassend differenzierten Unterricht zu gestalten. Das hat in der intendierten Weise aber nicht immer funktioniert. Auf Ausbildungsseite vermitteln und entwickeln wir Techniken der Differenzierung, Individualisierung und des gemeinsamen Lernens, aber im Schulsystem wurden Ressourcen für gemeinsamen Unterricht gleichzeitig zurückgefahren, was immer mehr zu den bereits beschriebenen Teilungspraktiken führt. Für die Lehrer*innenbildung ist das ein Problem, weil sich ihr Verständnis von inklusiver Bildung mit der schulischen Realität häufig speißt. Allerdings muss gesagt werden, dass es auch Schulen gibt, in denen es sehr gut funktioniert.

Würdest du rückblickend sagen, dass man damals, als die Ausbildungsreform eingeführt wurde, etwas hätte anders machen sollen?

Ich hätte es für die jetzige Reform der Lehrer*innenbildung gut gefunden, wenn wir erstmal evaluiert hätten, was die Studierenden zurückmelden und was die Leute in den Schulen sagen. Das ist für den Bereich der Inklusiven Bildung so nicht geschehen.

Was ich noch schwieriger finde, ist, wenn wir von Lehrer*innenbildung sprechen. Der Deal, der damals bezüglich der Spartenausbildung gemacht wurde, ist rückblickend betrachtet nicht aufgegangen. Die Idee, man macht an Stelle von spartenbezogenen Hochschullehrgängen einen Master sozial-emotionale oder kognitive oder sprachliche Entwicklung, hat nicht so funktioniert, wie das von den damaligen Akteur*innen der Reform intendiert war. Auf Basis dieser Befunde wäre es ein Kompromiss, eine Mainstream-Inklusionsausbildung für alle zu machen. Das könnte z.B. für die Volksschule bedeuten, dass alle Lehrer*innen im Bachelor den Schwerpunkt Inklusive Pädagogik machen müssen. Für den Master könnte es dann noch weitere Vertiefungen geben und anschließend, dienstrechtlich abgesichert und monetär honoriert, sollte dafür gesorgt werden, dass umfassende spartenbezogene Weiterbildungen für eine spezifische sonderpädagogische Expertise durchgeführt werden.

Hier haben wir dringenden Aufholbedarf. Wo gibt es denn noch tatsächlich Lehrer*innen, die für Schüler*innen mit einem erhöhten Förderbedarf wirklich gut und umfassend geschult



sind? Das hat sich in den letzten zehn Jahren meiner Beobachtung nach stark ausgedünnt, weil drauf vergessen wurde, entsprechende Spezialist*innen auszubilden, und die fehlen uns in den Schulen. Die wenigen, die vorhanden sind, werden häufig in Sonderschulen gebündelt – wir brauchen solche Expert*innen aber auch dringend für die Regelschule. Das ist m.E. auch ein Effekt der Lehrer*innenbildung NEU, den niemand auf dem Schirm hatte und den niemand beabsichtigte. Wenn du mich fragst, was bei der LehrerInnenbildung NEU nicht gut gelungen ist, dann ist es das Absichern spezifischer sonderpädagogischer Expertise über Hochschullehrgänge. Die Grundidee, Inklusion in die Lehrer*innenbildung zu integrieren müsste noch stärker ausgebaut werden, weil dies das Potenzial bietet, die „Beiwagerl“-Pädagogik, die ich vorhin beschrieben habe, aufzulösen.

Inklusive Schulentwicklung

Du hattest eingangs das Problem einer fehlenden inklusiven Schulentwicklung angesprochen. Was vermisst du in den Schulen?

Unser Bildungssystem, in dem nach vier Jahren selektiert wird, stellt für den Aufbau einer inklusiven Schulkultur keine guten Voraussetzungen dar. Aber ich sehe viele Schulen, die quasi *against all odds* inklusiv arbeiten. Das sind meist Schulen mit sehr starken Führungspersönlichkeiten: Direktor*innen, die eine Idee haben, die dafür genügend Durchsetzungsfähigkeit haben, deren Expertise in der Lehrer*innenschaft unangefochten ist und die auch einfach wirklich dafür brennen, die dafür sehr viele Stunden arbeiten und die das innerhalb der Rahmenbedingungen sehr gut vorantreiben. Ich beobachte, dass insbesondere solche Konstellationen erfolgreich sind, bei denen es in der Lehrer*innenschaft noch mindestens drei bis vier Personen gibt, die darauf einsteigen und so ein starkes Führungsteam bilden. Das hängt natürlich manchmal vom Glück ab.

Für inklusive Schulentwicklung wäre es gut, wenn in Bezug auf inklusive Bildung auch tatsächlich alle Ressourcen zur Verfügung gestellt würden, die benötigt werden. Ressourcen sind nicht alles, aber sie sind ein wichtiger Teil. Und wenn ich die Situation in Österreich mit anderen europäischen Ländern hinsichtlich der Transparenz, mit der die Ressourcenfrage verhandelt wird, betrachte, da sind wir schon meilenweit davon entfernt.

Was Schulen auch helfen würde, wären andere Raumkonzepte. Was wir heute neu bauen, das sind Raumkonzepte, die sind uralt und stellen nicht die räumliche Basis für ein modernes inklusives Lernen dar. Also wenn ich an die Laborschule in Bielefeld zum Beispiel denke, wie da die Räume gestaltet sind, aber auch wenn ich an die Lern- und Arbeitsräume von Firmen wie Google oder Apple denke, das sind ganz andere Lern- und Kooperationsumwelten, als wenn ich einen rechteckigen Raum habe, mit einer immer noch relativ basalen Ausstattung. Die sehr traditionellen Schemata in punkto Raumkonzept, die auch bei schulischen Neubauten nicht aufgebrochen werden, stehen einer inklusiven Schulkultur im Weg.



Zeit für ein Resümee?

Also ich habe ja das Privileg, in den letzten Jahren verschiedene Studienreisen gemacht zu haben, insbesondere was einen meiner Forschungsschwerpunkte, die inklusive digitale Bildung, betrifft. Und ich glaube, hier fehlt uns noch sehr viel. Hier fehlen zum einen umfassende Fort- und Weiterbildungen, aber auch die Ausstattung. Es gab ja die Geräteoffensive, das ist gut, aber wie man diese jetzt wirklich dazu nutzen kann, um zu individualisieren und zu differenzieren, da ist noch sehr viel Bedarf. Eigentlich ist die Digitalisierung ein Geschenk für inklusive Bildung, z.B. durch auf die Bedürfnisse der einzelnen Schüler*innen differenzierbare Lernprogramme.

Zum anderen muss ich sagen, was ich auf meinen Studienreisen gesehen habe, sind zum Beispiel inklusive Makerspaces, die so konfiguriert sind, dass alle Lernenden gut teilhaben können. Oder in Schulen in Singapur hängt ganz selbstverständlich an jeder Wand mindestens ein Monitor für Teamwork, mit dem ich mich sehr leicht für Gruppenarbeiten vernetzen kann.

Hier ist natürlich noch viel Luft nach oben und Forschungs- und Entwicklungsarbeit notwendig. Es geht nicht darum, Digitalisierung oder digitale Methoden um jeden Preis einzusetzen, aber sie können viel Sinn für einen gemeinsamen Unterricht beziehungsweise für ein individualisiertes, differenziertes Lernen machen.

Vielen Dank, dass du dir für dieses Gespräch Zeit genommen hast.

Autorin

Roswitha Lebzelter, Mag.^a, MEd

Hochschullehrende im Bereich Inklusion/Diversität an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Sonderschulpädagogin mit Qualifikationen in den Bereichen kognitive, sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung; publiziert zu den Themen Inklusion und Schulentwicklung.

Kontakt: roswitha.lebzelter@ph-noe.ac.at



Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

Wolfgang Graf

Praxismittelschule Pelzgasse, Baden bei Wien

Fordern – geschehen lassen – begleiten. Die *Eltern-Kind-Schule* als Chance für gelingende schulische Teilhabe

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a532>



Foto: Wolfgang Graf

*Wolfgang Graf, Sozialpädagoge, Lehrer mit DaF/DaZ- und Alphabetisierungs- und Basisbildungstrainings-Ausbildung, leitet an der Praxismittelschule Pelzgasse die **Eltern-Kind-Schule**, welche im Rahmen der Initiative „100 Schulen – 1000 Chancen“ mit bedarfsorientierter Unterstützung den Lernfortschritt, die Lernmotivation und schulisches Wohlbefinden fördern will. Nach dem Motto „Fordern – geschehen lassen – begleiten“ können aktuelle Themen von Kindern und Erziehungspersonen freiwillig, individuell und kontinuierlich verfolgt und somit schulische Bemühungen in einem bewertungsfreien Raum unterstützt werden. Mit Optimismus, Humor und Respekt wird Kommunikation auf Augenhöhe ermöglicht und auch jenen Raum gegeben, die manchmal ganz „still“ sind.*

Seit drei Jahren gibt es die *Eltern-Kind-Schule* an der Praxismittelschule.

Wolfgang Graf: 2021 bekamen Pflichtschulen mit besonderen Herausforderungen – Antragsstellung erfolgte durch die Schulleitung – die Chance, Bereiche zu identifizieren, in denen sie bedarfsorientierte Unterstützung brauchen. Dies konnten Ressourcen wie unsere Outdoor-Klasse und unser Rückzugsraum im baulichen Bereich sein. Ressourcen im personellen Be-



reich sollten Schüler*innen unterstützen, in der Schule besser integriert und erfolgreicher zu sein. Dabei galt es, die Eltern miteinzubeziehen, die durch ihre Anwesenheit erkennen können, was ihr Kind lernt, wie sie es fördern können, wie sie einen besseren Kontakt zur Schule bekommen. Auch Raum zu finden, besser Deutsch zu lernen oder Deutsch zu sprechen, erschien wichtig. So ist die *Eltern-Kind-Schule* entstanden, welche ich mit großer Freude gestalten darf.

Organisatorisch findet diese immer montags bis donnerstags von 13.00 bis 17.00 statt. Jeder Familie – es gibt 16 Plätze, alle sind derzeit besetzt – stehen einmal pro Woche 60 Minuten, also eine volle Stunde, zur Verfügung. Die Schüler*innen starten zu Beginn des Schuljahres oder treten während des Schuljahres ein und bleiben bis zum Schluss. Einige nutzen diese Chance schon seit drei Jahren. Ein Abbruch während des Schuljahres kam bisher nur aufgrund von Schulwechselln vor.

Bitte beschreiben Sie, wie der Unterricht zustande kommt.

Lehrer*innen, meistens Klassenvorstände*innen, geben mir Bescheid, wenn ihnen jemand auffällt, von dem sie glauben, die *Eltern-Kind-Schule* könnte für diese Schüler*in sinnvoll sein. Ich habe einen Erhebungsbogen entwickelt, den füllen sie aus, um zu klären, wohin die Reise aus ihrer Sicht in der *Eltern-Kind-Schule* gehen soll.

Danach stelle ich den Kontakt zu den Eltern, meist per Mail, her. Es gibt einen einfachen Anmeldebogen, den füllen sie aus und wir vereinbaren einen Termin.

In der ersten Stunde wird geschaut: Was erwartet sich das Kind? Was erwarten die Eltern? Was sind die Bedürfnisse? Wo wollen wir hin? Was sind die Ziele?

Dann entwickeln wir einen Plan. Die Ziele sind ja nie festgeschrieben, sie ändern sich immer wieder. Diese bearbeiten wir nach den jeweiligen Bedürfnissen, die Kinder, die Eltern und ich mit meinen Erfahrungen und meinem Wissen.

Es gibt keinen Lehrplan. Es müssen nicht zwangsläufig Lernthemen fokussiert werden, Integration in der Klasse oder Motivationsprobleme sind ebenfalls Themen. Teilweise erkenne ich auch: Hier gibt es vielleicht etwas, das wir näher anschauen könnten. Einmal hatte ein Mädchen große Probleme mit der Selbstorganisation. Sie hat immer wieder Termine vergessen. Ich habe ihr einen Kalender geschenkt und wir haben am Zeitmanagement gearbeitet. Es sind diese Grundlagen, die klein erscheinen und dabei groß und wichtig sind, um in der Schule und im Alltag reüssieren zu können.

Wichtig ist außerdem: *Eltern-Kind-Schule* ist nicht Regelschule, sondern freiwillig. Nach dem Erstgespräch kommt meine Frage an die Kinder: „Okay, du bist Chef. Sehen wir uns noch einmal?“ und bisher lautete die Antwort: „Ja.“

Die Kinder stehen im Zentrum.

Oft kommen Kinder, die im Unterricht ganz still sind. Dann versuche ich eine Atmosphäre zu schaffen, in der wir ins Gespräch kommen, in der das Kind bereit ist, aus sich herauszugehen



und über sich zu erzählen. Das ist nicht so ganz einfach. Ich erkundige mich vorher bei Lehrerkolleg*innen. So habe ich gehört, zwei Buben aus der Ukraine, die sich wenig am Unterricht beteiligt haben, spielen gerne Schach. Da haben wir in den ersten Stunden Schach gespielt. Dann haben wir begonnen über Schach zu sprechen. Es braucht Einfühlungsvermögen, ich muss zuhören, alle Antennen aufmachen und sagen: „Okay, wie schaut es aus, was liegt vor?“

Hier kann ich alles, was ich einmal gelernt habe, unter dem Motto „Fordern – begleiten – geschehen lassen“ einsetzen. Dabei habe ich eine besondere Situation, weil ich ja einzeln mit den Kindern und Eltern arbeiten kann und viele Dinge möglich sind, was Lehrer*innen in einer Klasse mit 20 bis 25 Schüler*innen nicht immer machen können.

Wie können sich die Eltern in der *Eltern-Kind-Schule* einbringen?

Eigentlich ist es so, dass nicht beide Elternteile mitkommen. Meist kommen die Mütter, seltener die Väter, da diese arbeiten. Manchmal kommt der Elternteil im ersten Jahr, im zweiten Jahr dann nicht mehr, weil die Mutter zum Beispiel einen Sprachkurs macht, von Montag bis Freitag je drei oder vier Stunden, oder sie einen Job gefunden hat. Das ist super, aber grundsätzlich geht es darum, dass die Eltern mitkommen und in schulische Belange einbezogen werden. Die Schüler*innen können die *Eltern-Kind-Schule* dann aber allein weiter besuchen.

Besonders bei der fünften und sechsten Schulstufe schaue ich mir immer mit den Eltern das Mitteilungsheft und das Aufgabenheft an. So sehen die Mütter oder Väter, dass es dieses gibt, welche Informationen weitergegeben werden und dass eine regelmäßige Einsicht bedeutsam ist. Besonders bei Eltern, die noch nicht gut Deutsch sprechen und ein anderes Schulsystem gewohnt sind, erweist sich das oft als wichtig. Es kommt vor, dass die Eltern auch fragen, wie man Kontakt mit Lehrer*innen aufnimmt oder wie sie sich auf KEL-Gespräche (Anm.: Kind-Eltern-Lehrer-Gespräch) vorbereiten können. Sie bekommen dadurch einen besseren Einblick in den Schulalltag, etwas, was vielleicht ohne diese Unterstützung nicht so einfach gelingt.

Auch die Frage, wie Eltern Kinder zum Beispiel bei der Hausübung helfen können, taucht auf. Wie kommen sie weg vom „Mach endlich, tu endlich!“ hin zum Unterstützen und Begleiten?

Mitunter sind Eltern auch sehr ehrgeizig und wollen auch selbst Deutsch lernen. Ich lasse sie manchmal Aufgaben mit den Kindern gemeinsam machen, das kann lustig sein: Wer ist früher fertig? Wer macht weniger Fehler?

Spannend wird es, wenn das Kind übersetzen muss. Das kann eine gute sprachliche Übung sein, aber ich achte darauf, dass das für das Kind nicht überfordernd wird.

Sollte eine Situation auftreten, in der keine gemeinsame Sprache zur Verfügung stünde, wäre ein gemeinsames Arbeiten schwierig. Das ist aber noch nicht vorgekommen. Es gibt Kinder, die können sehr gut Englisch und wenig Deutsch, das funktioniert eine Zeit lang über Englisch und dann gehen wir langsam immer mehr ins Deutsche über, so wie im Regelunterricht auch.

Im Sinne einer Sprachenvielfalt als Ressource gibt es ja auch Übersetzungsprogramme, die weiterhelfen.



Bei tiefgreifenden familiären oder psychologischen Problemen muss ich allerdings meine Grenzen erkennen und klären, was ich managen kann und wo mein Aufgabenbereich endet.

Gelingensfaktoren

Welche Grundprinzipien können als Gelingensfaktoren betrachtet werden?

Die Grundprinzipien sind Optimismus, Humor, Respekt und Kommunikation. Es gilt, einen „Safe Place“, einen sicheren Raum zu schaffen. Wir setzen uns zusammen, tauschen uns aus und respektieren einander. Und es gibt Wertschätzung, es wird auf Augenhöhe gesprochen.

Wichtig ist, einen Raum zu schaffen, auch für Kinder, die vielleicht im Klassenverband aus verschiedenen Gründen Probleme haben, sich einzubringen. Es geht oft alles zu schnell, die deutsche Sprache wird nicht richtig verstanden oder die Kinder sind grundsätzlich eher zurückgezogen. Das setzt manchmal Kettenreaktionen des Rückzugs in Gang. Im Raum der *Eltern-Kind-Schule* soll das ein bisschen aufgehoben werden. Kleine Schritte sind dabei wichtig, aber oberstes Prinzip sind Respekt und Empathie, um Kind und Eltern dort abzuholen, wo sie stehen. Chancen zur Entwicklung geben; kleine Situationen fördern, in denen das Kind lernt, doch aus sich herausauszugehen und vor allem auch das Kind zu schützen vor Mitschüler*innen, wenn diese „stänkern“ oder den Platz für sich einfordern wollen.

Optimismus ist für mich ganz wichtig. Ich will Optimismus vermitteln. Wir schauen einmal was passiert, die Welt wird nicht gleich zusammenbrechen. Eine positive Grundhaltung im Lehrer*innendasein aufrecht zu erhalten, ist nicht selbstverständlich. Da gehört eine gehörige Portion Selbstreflexion dazu, ständiges Arbeiten an sich selbst. Auch Hinhören: Stimmt mein Selbstbild noch mit dem Bild, so wie mich andere sehen, überein? Ein optimistisches Grundgerüst hilft da sehr.

Und Humor ist wichtig. Wir lachen viel gemeinsam. Das hilft auch, um Motivation aufzubauen. Für mich ist besonders wichtig, über die *Eltern-Kind-Schule* Freude an der Schule zu vermitteln, im Sinne von: Da gehe ich als Schüler*in gerne hin. Und auch mir macht diese Arbeit einfach Spaß. Sie ist wirklich spannend, vielseitig und interessant.

So lassen sich viele Sachen auf einer ganz anderen Ebene besprechen. Es ist wichtig, dass Kinder und Eltern sich angenommen fühlen. Es gibt oft Alltagsprobleme, die wir besprechen. Das, was momentan wichtig ist. Ich beginne die Stunde immer damit: Wie schaut's aus? Was liegt an? Ich habe eine Planung für die Stunde, aber es gibt viele Stunden, wo ich die Planung einmal zur Seite legen kann, und wir machen etwas ganz anderes, weil irgendetwas momentan wichtiger ist. Etwas, was ich selbst erkenne, was angesprochen wird oder Lehrer*innen mir mitteilen: Disziplinäre Probleme, ständiges Zu-Spät-Kommen, oftmaliges Fehlen. Wie kann ich das Problem ansprechen, welche Vereinbarungen treffen wir? Für mich ist wichtig, dass die Schüler*innen Selbstverantwortung übernehmen und sie wie auch die Eltern Selbstwirksamkeit erleben.



Die Vereinbarungen spiele ich auch an die Lehrer*innen zurück, damit sie wissen, woran wir arbeiten. Ich habe viel Kontakt mit den Lehrer*innen. Einerseits will ich ihre Sicht hören, andererseits gebe ich dann weiter, wie ich Situationen wahrnehme oder was vereinbart wurde. Das Erarbeitete soll in den Alltag hineinwirken. Das Kind muss dies umsetzen, nicht ich, aber ich kann dabei helfen, einen Weg zu finden. Und dann besprechen wir in den nächsten Stunden, wie es gelaufen ist. Das ist auch ein Vorteil der *Eltern-Kind-Schule*, im intensiven Kontakt mit den Lehrer*innen, mit den Eltern und mit den Schüler*innen einen Kommunikationsraum zu schaffen, wo Platz für vieles ist.

Ich greife dabei zum Konzept des positiven Formulierens. Es gibt verschiedene Wege, um mich zu kontaktieren, von WhatsApp bis MS Teams. Die Eltern müssen mich, wenn die Kinder fehlen, benachrichtigen. Bleibt das aus, frage ich nach, wünsche zum Beispiel gute Besserung, alles Gute und verweise auf das nächste Mal. Also positiv formuliert, auf keinen Fall mit erhobenem Finger oder moralisierend. Das nächste Mal sind Elternteil und Kind wieder da und wir arbeiten weiter an aktuellen Themen.

Die *Eltern-Kind-Schule* ist freiwillig, aber regelmäßiger Besuch ist förderlich. Das gemeinsame Arbeiten stellt einen Mittelweg zwischen Fordern, Geschehen-Lassen und Begleiten dar. Es ist wichtig, auch Aufgaben und Herausforderungen an die Kinder zu formulieren und diese so zu gestalten, dass sie auch erfüllt und akzeptiert werden können. Das ist ebenfalls eine Voraussetzung für ihre Entwicklung.

Das alles lässt sich nicht in Kompetenzrastern abhaken, leistet aber einen wichtigen Beitrag, darüber nachzudenken wie man einander begegnet, wie man aufeinander zugeht und wie man lernt, selbstzufrieden zu sein. Für jedes Kind wird dabei von mir das Geschehen individuell geplant und dokumentiert.

Dazu braucht es engagierte Lehrer*innen, die bereit sind, sich auf diese andere, vertrauensvolle Art des Miteinanders mit den Schüler*innen einzulassen und sich angesichts neuer Herausforderungen kritisch reflektieren und weiterentwickeln zu wollen.

Die *Eltern-Kind-Schule* ist eine gute Ergänzung zum Regelunterricht, um Schüler*innen zu stärken, damit es dann in der Klasse, in der Schule für sie gut laufen kann. Solche oder ähnliche Einrichtungen können helfen, den Schulalltag besser zu gestalten. Diese in den Regel-schulbetrieb zu übernehmen, wäre überlegenswert.

Nachlese zum Projekt *100 Schulen – 1000 Chancen*

Universität Wien (2021). *100 Schulen – 1000 Chancen*. <https://100schulen.univie.ac.at/>

BMBWF (o.J.). *Projekt 100 Schulen – 1000 Chancen*.

https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/100schulen_1000chancen.html



Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, zuvor Volks- und Sonderschul- sowie Ausbildungslehrerin, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion; Publikationen in den Bereichen Resilienz, Traumapädagogik, Autismus und Pädagogisch-praktische Studien, Forschungsprojekte „SKS Stille Kinder stärken“ und „Autismus und Schule“.

Kontakt: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

Anna-Sophie Seel

Förderschule St. Georgen a. Steinfeld

Wenn das Herz für inklusive Berufsorientierung brennt ...

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a516>



*Prof. Anna-Sophie SEEL, BEd MEd, Lehramt der Sonderschule und Master in Berufsorientierung, ist seit acht Jahren als Sonderschullehrerin tätig. Zudem ist die Pädagogin, die auch Gebärdensprache beherrscht, Übungsleiterin für Inklusionssport und Rollstuhlsport. Sie ist hauptsächlich im Feld der Berufsorientierung an einer Schule tätig und hat Gelingensbedingungen für die Inklusion von Jugendlichen mit erhöhtem Förderbedarf in den (ersten) Arbeitsmarkt befohrt. Den berufspraktischen Tagen und gelingender Kooperation wird dabei große Bedeutung zugeschrieben. Im schulischen Tun braucht es viel Engagement, Durchhaltevermögen, Kooperationsbereitschaft sowie die Unterstützung der Schulleitung, damit alle Schüler*innen – auch jene mit erhöhtem Förderbedarf – die Möglichkeit erhalten, zeitgerecht vielfältige Optionen der Berufswelt kennenzulernen und einen passenden Platz in der Arbeitswelt und der Gesellschaft zu finden.*

Foto: Andrea Reischer

Was hat Sie motiviert, die Inklusion von Jugendlichen mit erhöhtem Förderbedarf am ersten Arbeitsmarkt zu untersuchen?

Anna-Sophie Seel: Da ich seit 8 Jahren als Sonderschullehrerin tätig bin und seit Beginn meiner Karriere als Lehrerin immer Schüler*innen ab der 7., 8. und 9. Schulstufe unterrichtet ha-



be, habe ich viele Kinder im Berufsorientierungsprozess begleitet und merke, dass in unserer Gesellschaft der Gedanke vertreten ist, dass Jugendliche mit erhöhtem Förderbedarf nicht am ersten Arbeitsmarkt tätig sein können. „Erhöhter Förderbedarf“¹ ist ein großes Spektrum und, auch wenn es schwierig sein kann, gibt es Möglichkeiten, wie dies funktionieren kann. In vielen Fällen, würde ich sagen. Daher wollte ich erforschen, wie man den Übergang fördern kann oder wie ich als Lehrperson beitragen kann, dass dieser Übergang gut funktioniert.

Wie sind Sie vorgegangen?

Um die Forschungsfrage *Welche Rahmenbedingungen benötigen Jugendliche mit erhöhtem Förderbedarf, um in eine berufliche Tätigkeit am ersten Arbeitsmarkt übertreten zu können?* zu beantworten, habe ich problemzentrierte Interviews geführt. Mit drei verschiedenen Personengruppen, mit Lehrer*innen, mit Betriebsinhaber*innen und Eltern.

Bei den Betriebsinhaber*innen war mir wichtig, dass sie mehr als drei Jahre einen Betrieb leiten, und die Erziehungsberechtigten hatten Kinder mit erhöhtem Förderbedarf, die den Übertritt in die Berufswelt bereits vollzogen hatten. Die Lehrpersonen sollten Erfahrungen mit Schüler*innen mit erhöhtem Förderbedarf haben.

Die Betriebsinhaber*innen erwähnten, dass pauschale Lösungen nicht passend sind, sondern dass pragmatisch und individuell vorgegangen werden sollte. Zudem wünschten sie sich Klarheit und Transparenz in Bezug auf Förderstrategien und -mittel. So berichtete ein Betriebsinhaber, der seit über 17 Jahren inklusiv arbeitet, einen großen Betrieb führt, wo ein Drittel der bei ihm Beschäftigten eine Beeinträchtigung haben, dass er erst vor Kurzem die Information über eine bestimmte mögliche Förderung erhalten hatte.

Die Erziehungsberechtigten, deren Kinder die Möglichkeit hatten, an Schnuppertagen teilzunehmen, empfanden diese als positive Erfahrung und wichtig, um den Übergang in den ersten Arbeitsmarkt oder zumindest am zweiten Arbeitsmarkt erfolgreich zu schaffen. Eine Mutter berichtete, dass viel im Rahmen der Berufsorientierung passiert war, dass berufspraktische Tage ermöglicht wurden und dass viel Engagement von den Erziehungsberechtigten, von Lehrpersonen und vom Jugendcoaching den Übertritt in den zweiten Arbeitsmarkt ermöglicht hatten. Dann konnte sich ihre Tochter noch weiterentwickeln, in den ersten Arbeitsmarkt in Form von berufspraktischen Tagen „schnuppern“ und nun macht sie eine Teilqualifizierung als Köchin.

Der erste Arbeitsmarkt, das sind Betriebe, die auf marktwirtschaftlichen Prinzipien basieren und gewinnorientiert arbeiten. Der zweite Arbeitsmarkt, nah angelegt an den ersten Arbeitsmarkt, bietet aufgrund verschiedener Förderstrategien einen schützenden Rahmen und unter dem dritten versteht man Werkstätten, in denen die Beschäftigten nur Taschengeld erhalten.

Laut den Eltern, deren Kinder am dritten Arbeitsmarkt ihren Platz gefunden hatten, war nicht viel bezüglich Berufsorientierung unternommen worden. Berufsorientierungsunterricht ist im Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf eine unverbindliche Übung und muss daher nicht gemacht werden.



Bei den Lehrpersonen war es sehr unterschiedlich, wie Berufsorientierung an der Schule umgesetzt worden ist, abhängig von den vorhandenen Ressourcen, den Erfahrungen oder der Bedeutsamkeit, die sie der Berufsorientierung zuschreiben.

Wenn eine Lehrperson das Thema komplett ablehnt und sagt, das ist überhaupt nicht notwendig bei „diesen“ Kindern und es gäbe wichtigere Sachen, dann ist es besser, eine Kollegin übernimmt diesen bedeutsamen Part. Ein gewisses Maß an Begeisterung ist notwendig, denn diese Initiativen sind aufwändig. Vorbereitung, Planung, Netzwerke schaffen und aufrechterhalten, Anrufe, Vereinbarungen, das ist einfach viel mehr Arbeit und Aufwand als manch anderes. Ich bin auch der Meinung, man sollte diese Aufgabe einer Person überlassen, die es gern macht, weil es sonst nicht nachhaltig ist. Man muss dranbleiben und darf nicht aufgeben.

Kommunikation und Kooperation als Gelingensfaktor

Welcher Aspekt war für alle Gruppen bedeutsam?

Eine gute Kooperation von Erziehungsberechtigten, Schulen und Betrieben sowie die berufspraktischen Tage waren die wichtigsten Elemente, die alle drei interviewten Personengruppen genannt haben.

Berufspraktische Tage gibt es schon seit Jahren in der Mittelschule. Seit einigen Jahren gibt es auch an unserer Sonderschule berufspraktische Tage, auch für die Kinder mit erhöhtem Förderbedarf. Das kommt bei den Kindern gut an, bei den Erziehungsberechtigten und auch bei den Betrieben.

Auch die individuelle Berufsorientierung ist wichtig. Jedes Kind ab der achten Schulstufe kann sich fünf Berufsorientierungstage nehmen. Damit diese auch wirklich genutzt werden, braucht es oft das aktive Zugehen auf die Erziehungsberechtigten und die Ermunterung. Die Frage ist dann: Wo kann ich hingehen? Es wäre wichtig, Firmen in die Schule einzuladen oder zu besuchen. Ich bin gerade im Aufbau eines Netzwerks in der Region im Umkreis der Schule und dann kann man Betriebe empfehlen, von denen man weiß, hier sind die Kinder mit erhöhtem Förderbedarf gut aufgehoben, diese sind offen für individuelle Wege. Die Zusammenarbeit mit dem Jugendcoaching ist dabei sehr hilfreich.

Worauf könnte in der Schule geachtet werden?

Was manchmal unterschätzt wird, weil gedacht wird, die Schüler*innen haben zum Beispiel noch drei Jahre Zeit, bis sie die Schule verlassen, und man könnte erst später mit diesem Thema beginnen, ist die Zeit. Je früher man anfängt, umso besser, um wirklich das Richtige zu finden.

Ich habe außerdem das Glück, dass meine Direktorin dem Thema sehr offen gegenübersteht und begeistert ist, dass mein Herz für die Berufsorientierung brennt. Deswegen habe ich ein-



mal pro Woche eine ganze Schulstunde zur Verfügung, wo ich dieses Thema in den Fokus nehmen kann.

Ich mache das auch fächerübergreifend und immer vom individuellen Können des Kindes ausgehend. Wie benehme ich mich an einem Arbeitstag? Wie gehe ich mit Geld richtig um? Was sind eigentlich Versicherungen? Wie funktioniert Marktwirtschaft? Ich schreibe auch mit den Kindern mit erhöhtem Förderbedarf einen Lebenslauf. Am Laptop tippen die Schüler*innen ihre Daten in eine Vorlage und haben ihren eigenen Lebenslauf. Danach wird besprochen, wozu dieser dient. Digitale Grundbildung und Deutsch verbunden.

Außerdem darf ich mit den Schüler*innen überall hinfahren. Mit den Kindern wegzufahren, Firmen anzuschauen und auch einzuladen, ist eine große Chance; die Betriebe wirklich zu sehen, andere Sparten kennenzulernen und auch, dass die Betriebe uns kennenlernen. Auch wenn sie gewinnorientiert arbeiten und der Betrieb selbst im Fokus steht, wäre es wichtig, zu zeigen, welche Möglichkeiten und Strategien es gibt, um inklusiv zu arbeiten. Berufsinformationsmessen sind für die Kinder übrigens auch interessant.

Inklusive Berufsorientierung in inklusiver Gesellschaft

Ich denke, es ist wichtig, dass wir als Gesellschaft realisieren, dass es keine betriebliche Aufgabe ist, Inklusion zu schaffen, sondern eine gesellschaftliche Aufgabe.

Kontinuierliche Anpassung an die Möglichkeiten jedes einzelnen, Rahmenbedingungen individuell anzupassen an das Kind, an den Jugendlichen, an den Erwachsenen ermöglicht, dass diese Person sich weiterentwickeln kann, sodass in einem Jahr die Situation vielleicht eine ganz andere sind. Selbst wenn der Einstieg in den ersten Arbeitsmarkt nicht gleich gelingt, kann sie auf dem zweiten einmal in der Arbeitswelt ankommen, dort gut begleitet werden, noch selbständiger werden, wieder in Betrieben „schnuppern“ und dann kann der Umstieg gelingen.

Ich finde, inklusive Teilhabe in der Arbeitswelt ist ein wichtiges Thema, das noch mehr in den Mittelpunkt gerückt gehört. Es entwickelt sich vieles, der zweite Arbeitsmarkt wird aktuell immer mehr ausgebaut und auch in unserer Gesellschaft entwickelt sich immer mehr Bewusstsein. Wir dürfen nicht aufgeben.

Ein Vater sagte bei einem Interview: Jeder kann in einem Betrieb etwas beitragen, die Kunst ist es, herauszufinden was. Das sollte man nicht aus dem Fokus verlieren.



Anmerkungen

¹ Erhöhter Förderbedarf: Förderschwerpunkt Kognition, Schüler*innen mit erhöhtem sonderpädagogischen Förderbedarf können unterschiedlich schwerwiegende und komplexe Beeinträchtigungen aufweisen.

Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, zuvor Volks- und Sonderschul- sowie Ausbildungslehrerin, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion; Publikationen in den Bereichen Resilienz, Traumapädagogik, Autismus und Pädagogisch-praktische Studien.

Kontakt: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at



Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

Claudia Pinkl

Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Achtsam und gemeinsam

Kinder-Uni-Tage zum Thema Resilienz und Achtsamkeit im partizipativen Miteinander von Schule und Hochschule

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a529>



Foto: Claudia Pinkl

*Claudia Pinkl ist seit September 2024 Schulleiterin der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich am Campus Baden. Die Volks- und Sonderschullehrerin mit Masterstudium in Achtsamkeit, Bildung, Beratung und Gesundheitswesen sowie Doktorat mit Bezug auf achtsam gestaltete Bildungsprozesse ist auch Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Ihr Schwerpunkt Achtsamkeit prägt nun auch „ihre“ Schule. Um den Transfer von resilienzförderlichen und achtsamen Ideen in den Alltag zu fördern, finden Kinder-Uni-Tage statt, die theoretisch fundiert an der Hochschule von den Studierenden erarbeitet und in Anschluss mit den Schüler*innen umgesetzt werden. Nicht nur die „lauten“, sondern auch die „stillen“ Kinder und Erwachsenen bekommen hier die Möglichkeit, sich selbst besser kennenzulernen.*

Schon in der Vergangenheit wurden an zwei anderen Volksschulen gemeinsam mit Studierenden Kinder-Uni-Tage im Rahmen von ART (Achtsamkeit, Resilienz und Transfer in den Alltag) organisiert und durchgeführt. Nun eröffnet sich die Gelegenheit, dies auch an „deiner“ Schule zu realisieren. Was sind die Gelingensbedingungen dieser Tage?



Claudia Pinkl: Dass am Ende des Tages viele Gesichter gestrahlt haben und wir hinausgegangen sind mit dem Gefühl: Das hat Sinn gemacht. Das ist die große Überschrift von allen Gelinungsbedingungen.

Was hat dazu beigetragen? Zunächst ein gutes Konzept.

In meinem Wahlpflichtfach habe ich mit den Studierenden einen 8 Wochen-Kurs im Sinne der *Mindful Compassionate Education* gestaltet, bei dem sie gelernt haben, sich selbst kennenzulernen, zu reflektieren. Es gab Meditationen, Atemübungen, viel Persönlichkeitsentwicklung und viel Hintergrundwissen: Was passiert bei Stress? Wie können wir wieder bei uns selbst ankommen, um resilient durch das Leben zu gehen? Ein wichtiger Punkt ist zu wissen, wer ich bin, was sind meine Qualitäten, aber auch meine Herausforderungen.

Wenn ich alles persönlich nehme, alles als Angriff höre und immer das Gefühl habe, ich muss noch mehr optimieren und noch besser und größer werden, dann kommen wir aus dieser Gedankenschraube, die sich nach oben dreht, nicht mehr heraus.

Mir ist es wichtig, den Studierenden mitzugeben: Schau auf dich, wer bist du, was kannst du, was brauchst du? In der Lehrveranstaltung gab es den Arbeitsauftrag, dieses erworbene Wissen herunterzubrechen, um es den Kindern beim Kinder-Uni-Tag zu erklären. Eine klare Sprache finden, einfache Worte, die wissenschaftlich belegt sind. Aber auch sich mit den Studierenden zu überlegen: Welche Stationen nehmen wir? Wie viele Kinder passen zu einer Station, damit die Kinder nicht das Gefühl haben, sie sind in einer riesengroßen Gruppe und sie kommen nicht dazu mitzuarbeiten. Wie viele betreuende Studierende brauchen wir pro Station, damit die Kinder gut abgeholt und begleitet werden? Welche Räume brauchen wir? Welcher Ablauf ist passend? Welche Station folgt welcher? Wir starten gemeinsam im Turnsaal, dort werden nach kurzem Input über Emotionen, mit Handpuppen und viel Mimik und Gestik begleitet, die Gruppen eingeteilt. In Station 1 wird erklärt, was im Gehirn bei Angst und Stress passiert und wie wir reagieren. In Station 2 wird ein Achtsamkeitsglas[©] aus einem Wasserglas mit glitzernden Elementen gebastelt und beobachtet, wie nach Aufregung, wenn das Glas geschüttelt wird, sich die bunten Teile langsam absetzen und es wieder ruhiger wird, was in Station 3 durch Atemübungen gefestigt wird. Bei Station 4 werden aus Lego[®]-Steinen ganz unterschiedliche Enten gebastelt, mit und ohne Vorlage, und alle sind richtig, gut und wertvoll. Nach der Pause folgen Bewegungsübungen und Yoga-Übungen, um wieder zu sich zu kommen, bevor in der Folgestunde mit allen Sinnen Rosinen achtsam wahrgenommen und verspeist werden. Nachdem in der letzten Station überlegt, besprochen, gezeichnet oder geschrieben wurde, wofür die Kinder dankbar sind, geht es zum gemeinsamen Abschluss in den Turnsaal.

Das war ganz ein großes Aha-Erlebnis für die Studierenden, als sie erkannt haben, dass eines ins andere übergeht, sich ein roter Faden durch den Tag zieht. Und dass ich etwas von den anderen Stationen wissen muss, um dies aufgreifen und vernetzen zu können. Dass wir in Wahrheit ein großes Team sind.



Eine weitere Gelingensbedingung ist eine gute Organisation. Bezüglich Einteilung haben wir in diesem Jahr, also beim dritten Mal, Grundstufe 1 von der Grundstufe 2 getrennt. Bis jetzt waren die Gruppen von der Vorschule bis zur vierten Schulstufe gemischt. Die Idee der gezielteren Einteilung nach Alter wäre gewesen, dass Grundstufe 1 die Inhalte wirklich vereinfacht präsentiert bekommt, Grundstufe 2 macht es ein bisschen anspruchsvoller. Wobei wir – ich zähl mich zu meinem Studierendenteam – das nicht immer geschafft haben, da haben wir noch ein bisschen etwas zu lernen.

Auch eine klare Struktur ist wichtig. Wir hatten ein Farbsystem beim Gruppenbilden, damit jeder gewusst hat, was zu tun ist. Klarheit vor Harmonie – ich bin vielleicht nicht mit meinem besten Freund in der Gruppe – in diesem Fall.

Es sind jetzt auch weniger Stationen gewesen als in den letzten beiden Jahren. Da waren es elf Stationen und heuer waren es sieben. Und es hat gut gereicht.

Ein weiterer Gelingensfaktor war auch die Zusammenarbeit mit meinem Team, mit meinen Kolleg*innen, die natürlich noch nicht wussten, was auf sie beim ART-Kinder-Uni-Tag zukommt, wenn dreißig Student*innen in das Haus kommen und an einem ganzen Vormittag die Unterrichtsstruktur aufgelöst wird. Jede*r hat einen individuellen Plan mit der Gruppenzuteilung und dem Ablauf bekommen und eine Gruppe durch den Tag begleitet.

Gibt es noch einen Gelingensfaktor? Der Wichtigste ist: Wenn einer wirklich lebt, dann tun es die anderen auch. Das ist einer meiner Lieblingssprüche. Nachdem ich diese Arbeit liebe und lebe, es so gern mache und dafür brenne, konnte ich beinahe alle der Studierenden ein bisschen „anzünden“. Und der Funke ist, denke ich, an viele Kinder weitergegeben worden. Und das ist ein ganz großer Gewinn. Die Kinder haben sich darauf eingelassen, sich mit angenehmen und unangenehmen Gefühlen sowie mit Emotionsregulations- und Achtsamkeitsübungen auseinanderzusetzen. Die Aktivitäten waren kindgerecht ausgesucht, wie das glitzernde Achtsamkeitsglas© oder das Bauen von Lego®-Enten, die alle unterschiedlich ausschauen und alle gut so sind wie sie sind. Dann bereitet es den Kindern Freude.

Oft treten Kinder mit „stillen“ Verhaltensweisen im schulischen Alltag in den Hintergrund. Die Aufmerksamkeit liegt oft bei den lauten. Welche Chancen bietet dieser Kinder-Uni-Tag, um alle Schüler*innen zu stärken?

Ich denke, die „stillen“ Kinder fallen manchmal nicht auf, weil die „lauten“ nach vorne drängen. Auf diese schaut man sowieso. Oftmals muss man schauen, dass sie in der Klasse leiser werden.

Und dann hat man doch auch den Blick auf „stille“ Kinder, da muss ich besonders hinschauen, die darf ich nicht übersehen. Diese werden manchmal in den Mittelpunkt gestellt, weil man sie nicht verlieren möchte. Wenn man erkennt, dass es stille Kinder sind, habe ich als Lehrerin immer im Hinterkopf gehabt: Das Kind muss ich dazuholen, miteinbinden, darauf achten, dass es einen Input geben kann. Ich muss schauen, dass ich es halten kann. Somit ist der Fokus wieder stark auf diesen „stillen“ Kindern und das kann manchmal diese „stillen“



Kinder wieder überfordern. Ich denke, das ist ein ganz wichtiger Punkt, den wir nicht außer Acht lassen dürfen.

Beim Kinder-Uni-Tag werden Gruppenstrukturen aufgebrochen. Plötzlich ist das Kind nicht mehr in der Rolle, in der es immer ist. Somit ist der Starke nicht wieder in seiner starken Position, sondern muss sich in dieser neuen Position neu orientieren, seinen Platz neu einnehmen und das gilt auch für das „stille“ Kind. Am Anfang waren es so gesehen viele „stille“ Kinder, bis sich die Gruppe gefunden hat.

Zudem haben die Kolleg*innen nur teilweise ihre eigenen Schüler*innen mitgebracht und auch andere Kinder begleitet. Dadurch gab es ein anderes Hinschauen auf das Kind und einen anschließenden Austausch mit den Kolleg*innen.

Eine andere große Chance sehe ich für die Studierenden, da man in kleineren Gruppen mit 14 Kindern anders auf das Kind schauen kann. Und sie erleben selbst: Wie reagiere ich bei Stress? Fight, Flight oder Freeze? Sie haben verstanden, dass sie zum Beispiel keine Antwort geben können, wenn sie erstarren, weil sie gerade im Stress sind; dass sie dann still sind und es Momente gibt, in denen sie sich zurückziehen möchten. Warum? Weil sie nicht kämpfen wollen, weil sie nicht davonlaufen wollen, sondern weil sie einfach in diesem Freeze-Modus sind. Sie haben in der Lehrveranstaltung diesen Modus verstanden und Strategien gelernt. Ein tiefer Atemzug oder einfach nachzuspüren, was brauche ich wirklich? Was fehlt mir jetzt in dem Moment? Dieses Wissen haben sie, einige haben das sicherlich verstanden und auch umgesetzt. Man muss dies zuerst mit sich selbst auf die Reihe bringen und verstehen, was Achtsamkeit und Resilienz ist bzw. welche Strategien diesen Transfer in den Alltag ermöglichen, um es dann weitergeben zu können.

Sieht du diesen Tag auch als eine gute Möglichkeit, das introvertierte, noch etwas ängstlichere oder schüchterne Lehramtsstudierende von dieser Form der Arbeit mit den Schüler*innen profitieren?

Definitiv. Bevor sie in diesen Austausch gehen mussten, haben sie ihr eigenes Verhalten und sich selbst verstehen gelernt. Wieso bin ich jetzt ruhig, wieso nehme ich mich jetzt zurück? Dadurch kann ich vielleicht neues Verständnis für genau solche Kinder bekommen.

Als Schulleiterin arbeitest du mit einem Team mit unterschiedlichen Interessen und Temperamenten. Siehst du hier Möglichkeiten, die unterschiedlichen Stärken im Team auch zu nutzen?

Ich versuche es jeden Tag. Das gelingt nicht immer, weil du einfach dem Alltag ausgeliefert bist. Manche Dinge sind zu machen, ob das jetzt deine Stärke ist oder nicht. Ich versuche aber hinzuschauen, wer was braucht, spreche mit den Kolleg*innen und versuche, neue Wege zu finden. Jemand, der ganz stark im ökologischen Sinne handelt, kann in diesem Bereich mehr tun oder eine andere sich im künstlerischen Bereich mehr verwirklichen und eine verbindliche Übung anbieten usw.



Hast du im Team „stille“ und „laute“ Lehrer*innen?

Ja, und ich finde es herausfordernd, es nicht persönlich zu nehmen, wenn jemand still ist, wenn jemand nicht einfach kommt und sagt, ich brauche dies und ich mache jenes. Wenn ich aktiv nachfrage, und als Antwort „Ja, eh fein“ bekomme, muss ich akzeptieren, dass das reichen darf.

Ich versuche bewusst, die Menschen zu lesen, in ihrer Haltung, ihrer Gestik, in ihrer Mimik. Manchmal interpretiert man vielleicht auch zu viel. Dieses Hineinschauen können in den Menschen, das ist nicht machbar und niemand läuft mit einem Schild herum, auf dem steht: „Eigentlich würde ich eh gern reden, aber ich habe so viele negative Erfahrungen gemacht und darum ziehe ich mich jetzt zurück.“ Oder: „Du gibst mir gar keine Chance zu reden, denn du sprichst ja in einer Tour.“

Selbst wenn man sich, so wie ich, die Achtsamkeit an die Fahnen heftet, heißt das nicht, dass man immer achtsam ist. Es passiert trotzdem, dass du ein Gespräch nicht führst. Es passiert trotzdem, dass du eine Frage nicht stellst, weil dich der Alltag völlig überrollt. Damit klarzukommen, das lässt auch mich dann manchmal still werden, obwohl ich wahrscheinlich eher zu den Lauteren gehöre.

Welcher Gedanke könnte einer achtsamen Schule zuträglich sein?

Ich glaube, dass einer der Aufträge, den wir Pädagog*innen und Menschen haben, ist, unsere eigene Gewordenheit zu erkennen und mit dieser zu leben.

Vom Optimierungswahn, es muss noch besser, noch schneller, noch höher, noch weiter sein, müssen wir uns dringend lösen, denn das bringt uns auf einer Seite in den Krieg, auf der anderen Seite haben wir die Ausbeutung von der Natur und wir beuten uns selbst aus. Wir gehen über jede Grenze drüber, wir gehen ins Burnout, wir gehen in all diese Bereiche, die wir nicht wollen, die wir für unsere Kinder schon gar nicht wollen. Trotzdem heißt es: „Ich will dieses Haus. Ich will dieses Auto“, und auch: „Ich will diese Schule. Ich will diese Noten“, anstatt zu sagen: „Ich bin in der Mathematik nicht gut, aber dafür mag ich Deutsch gern. Ich bin im Sport super und eine geniale Zeichnerin. Dass man diese Diversität stehen lassen kann. Dass es nur sein darf und dass es nicht ständig heißt: „Ja, aber du musst das und das können.“

Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, zuvor Volks- und Sonderschul- sowie Ausbildungslehrerin, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion; Publikationen in den Bereichen Resilienz, Traumapädagogik, Autismus und Pädagogisch-praktische Studien, Forschungsprojekte „SKS Stille Kinder stärken“ und „Autismus und Schule“.

Kontakt: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

Carmen Sippl

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Denkraum Zukünfte IV

Zukünftebildung als gelebte Diversität

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a527>

Zukünftebildung schafft Möglichkeitsräume, in denen mögliche, wahrscheinliche und wünschenswerte Zukünfte vorstellbar gemacht und alternative Zukunftsszenarien entwickelt werden können. In solchen kokreativen Prozessen braucht es Offenheit für die Ansichten und Erfahrungen anderer, Wertschätzung der kulturellen Vielfalt und respektvoll geführten intergenerationellen Dialog. Im Kulturraum Schule stellt die kulturelle Bildung inspirierende Impulse zur Verfügung, um aus bildungspolitischen Schlagwörtern gelebte Diversität zu machen. Dieser „Denkraum Zukünfte“ stellt das Rahmenkonzept der *Inneren Entwicklungsziele (Inner Development Goals, IDGs)* vor. Es zeigt der Schule als Organisation und den in ihr wirkenden Menschen jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und inneren Qualitäten auf, die sie brauchen, um nachhaltige und regenerative Zukünfte gestalten zu können. An einem methodischen Beispiel wird verdeutlicht, wie das Konzept für Zukünftebildung genutzt werden kann.

„Mehr als vierzig Sprachen wurden am Weißen Fluß gesprochen, aber die Zahl der Brücken, die seine Ufer einmal miteinander vernäht hatten, schrumpfte mit jedem Jahr weiter und verwies mit dramatischer Deutlichkeit auf ein Zeitalter der Trennungen und Grenzen.“
(Ransmayr, 2021, S. 9)¹

In seinem Zukunftsroman *Der Fallmeister* schickt der österreichische Schriftsteller Christoph Ransmayr seine Leser*innen auf eine düstere Zeitreise. Zwei Jahrhunderte in der Zukunft des Anthropozäns herrschen „*Wasserkriege*“ (Ransmayr, 2021, S. 9; Hervorhebung im Original) um Wasser als wichtigsten, das menschliche Überleben sichernden Rohstoff:

Süßwasser, das nur etwa drei Prozent des Wasservorkommens auf dem Planeten Erde ausmacht, wird nach dem Schmelzen der Polkappen und der Gletscher infolge des Klimawandels zum kostbarsten Gut, zum wertvollsten Rohstoff. Nur hoch qualifizierte Hydrotechniker*innen, die Wasser beherrschen, gewinnen, in Energie umwandeln können, sind in dieser neuen Weltordnung, die von Wassersyndikaten beherrscht wird, unantastbar. (Sippl, 2022, S. 667)

Das im Eingangszitat genannte Verschwinden der Brücken am „Weißen Fluss“, mit dem hier die Donau als länderverbindender Wasserweg umschrieben ist, macht deutlich, wie der euro-

päische Kontinent diese instabile Lage in der Folge des Klimawandels im Zukunftsroman politisch widerspiegelt:

Denn mit den Brücken waren auch die meisten Allianzen und staatlichen Verbindungen auf dem europäischen Kontinent verschwunden und zu einem Hagel aus Zwergstaaten, Kleinfürstentümern, Grafschaften und von Flaggen und Wappen geschmückten Stammesgebieten zersprungen. (Ransmayr, 2021, S. 14)

Europa ist in dieser von Christoph Ransmayr gezeichneten dystopischen Zukunft ein „von Starkstromleitungen, Flüssen, Schienensträngen und Grenzzäunen eingeschnürt[er] Kontinent“ (ebd., S. 115).

Das literarische Beispiel aus der österreichischen Gegenwartsliteratur will deutlich machen, welche bedeutsame Rolle die Auseinandersetzung mit sogenannter *Future Fiction*² für Zukunftsbildung im schulischen Kontext spielen kann. Die Lektüre kann dabei helfen, eigene Zukunftsvorstellungen aufzurufen und diese mit den im Zukunftsroman fiktiv dargestellten abzugleichen, um – für sich und gemeinsam mit anderen – zu überprüfen: Wie möglich, wie wahrscheinlich, wie wünschenswert ist es, zukünftig in einer Welt „aus Zwergstaaten, Kleinfürstentümern, Grafschaften und von Flaggen und Wappen geschmückten Stammesgebieten“ zu leben, in einem „Zeitalter der Trennungen und Grenzen“ (ebd., S. 114)? Wie könnte eine alternative Zukunft aussehen, in der stattdessen Vielfalt angenommen und Gemeinwohl gelebt wird?

Im Folgenden wird als Denkraum das Konzept der „Inneren Entwicklungsziele“ (Inner Development Goals, IDGs) vorgestellt. Die darin aufgezeigten Fähigkeiten, Fertigkeiten und inneren Qualitäten können als Folie dienen, um die eigene Gestaltungsmacht für nachhaltige und regenerative Zukünfte zu erspüren. An einem methodischen Beispiel wird abschließend verdeutlicht, wie das Konzept für Zukunftsbildung genutzt werden kann.

Schule als Modell für eine zukunftsfähige Lebensgestaltung

Die 17 Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen (*Sustainable Development Goals, SDGs*)³ wurden 2015 in der *Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung: Transformation unserer Welt*⁴ der Weltgemeinschaft als „konkrete Aktionsfelder dargestellt, um ihre ambitionierte Vision einer friedlichen, gerechten, sozial inklusiven Welt zu verwirklichen, in der die natürlichen Ressourcen nachhaltig genutzt werden.“⁵ Bildung wurde als „Schlüsselbereich für nachhaltige Entwicklung“ (ebd.) identifiziert, als „ein entscheidendes Mittel“ (UNESCO/DUK, 2021, S. 16), wie es in der Roadmap *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE 2030)* heißt, und entsprechend mit SDG Nr. 4 als Bildungsauftrag formuliert: „Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern“⁶. „Eine qualitativ hochwertige Bildung ist die Grundlage, um nachhaltige Entwicklung zu schaffen“, hält das österreichische Bildungsministerium fest, und benennt die Möglichkeiten der Schulen, die Nachhaltigkeitsziele umzusetzen:

Eine Schule bildet die Gesellschaft im Kleinen ab. Wenn hier partnerschaftlich gelernt wird, Kompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung geübt werden, kritisches Denken entwickelt wird, Schüler/innen und das gesamte Schulteam gemeinsam Verantwortung übernehmen, dann können Schulen Modelle für eine zukunftsfähige Lebensgestaltung sein.⁷

Um „Modell für eine zukunftsfähige Lebensgestaltung“ zu sein, scheint es von besonderer Bedeutung, in der Schule nicht nur die Vermittlung von aktuellen Wissensbeständen, sondern insbesondere die Entwicklung eines Verständnisses für komplexe Zusammenhänge zentral zu setzen. Diese reichen vom Kleinen zum Großen, vom Lokalen und Regionalen, Nationalen und Internationalen zum Planetarischen: „Planetare Gesundheit ist die Zielorientierung, denn sie ermöglicht ein gutes Leben für alle.“ (Sippl, 2024, S. 136) Ein Verstehen der Verflochtenheit von allem mit allem zu erlangen, kann durch kokreative Prozesse unterstützt werden. Im gemeinsamen, gemeinschaftlichen Tun, in lebensweltnahen Projekten und außerschulischen Kooperationen, können auch jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und inneren Qualitäten entwickelt werden, die für das Leben in einer Welt im Wandel wichtig sind, darunter die „Bereitschaft und Kompetenz, Vielfalt anzunehmen und Menschen und Kollektive mit unterschiedlichen Ansichten und Hintergründen einzubeziehen“⁸. Sie sind im Rahmenkonzept der *Inner Development Goals (IDGs)* zusammengefasst.

Innere Entwicklungsziele (IDGs) zur Umsetzung der Nachhaltigkeitsziele (SDGs)

Das Konzept der *Inneren Entwicklungsziele (Inner Development Goals, IDGs)* begründet sich aus den folgenden Aspekten:

- There is a pressing need to increase our collective abilities to face and effectively work with complex challenges.
- And without a foundational shift in human values and leadership capacities, external solutions to our global challenges may be limited, too slow or short-lived.
- This is why the IDG Framework is being co-created as an essential roadmap that can assist us in navigating and developing our inner lives to catalyse outer change.
- Rooted in interdisciplinary research, the IDG Framework consists of 5 dimensions with 23 skills of human inner growth and development.
- Discover how Being, Thinking, Relating, Collaborating and Acting become a unified catalyst for global change.⁹

Mit dieser knappen Feststellung wird die Beschreibung von fünf Kompetenzdimensionen mit 23 Fertigkeiten eingeleitet: um innere menschliche Qualitäten zu Katalysatoren des globalen Wandels zu machen. Jede der fünf Kompetenzdimensionen – Sein, Denken, Beziehung, Zusammenarbeit, Handeln – wird als innere Qualität beschrieben, und diese wiederum in vier bis fünf Aspekten genauer ausgeführt, wie die folgende Übersicht (Abb. 1) zeigt:



Abbildung 1: Inner Development Goals: Transformational Skills for Sustainable Development | Screenshot von: <https://innerdevelopmentgoals.org/framework/>

Die fünf Kompetenzdimensionen dienen der Selbstreflexion: Welche dieser inneren Qualitäten besitze ich, welche der 23 Fähigkeiten kann ich stärken? Diese Selbstreflexion kann ich für mich selbst durchführen, ich kann sie aber auch auf die Gruppe bzw. Organisation anwenden, in der ich wirke – um gegenwärtige Ist-Stände zu erkennen und zukunftsorientierte Kann-Stände als zu fördernde Potenziale zu ermitteln. In beinahe jedem der fünf Bereiche spielt gelebte Diversität eine wichtige Rolle, wie im Folgenden der Blick auf die Beschreibungen zeigt.

1 Sein

Die Dimension „Sein“ („Beziehung zu sich selbst“) wird folgendermaßen beschrieben: „Die Pflege unseres inneren Lebens und die Entwicklung und Vertiefung unserer Beziehung zu unseren Gedanken, Gefühlen und unserem Körper helfen uns, präsent, absichtsvoll und nicht reaktiv zu sein, wenn wir mit Komplexität konfrontiert sind.“¹⁰ Der Aspekt „Innerer Kompass“, der dieser Dimension zugeordnet ist, wird definiert als „[e]in tief empfundenes Gefühl der Verantwortung und des Engagements für Werte und Ziele, die dem Wohl des Ganzen dienen“.

2 Denken

Die Dimension „Denken – kognitive Fertigkeiten“ wird durch diese Beschreibung ausgewiesen: „Das Entwickeln unserer kognitiven Fähigkeiten, indem wir verschiedene Perspektiven einnehmen, Informationen bewerten und die Welt als ein zusammenhängendes Ganzes be-

greifen, ist eine wesentliche Voraussetzung für kluge Entscheidungen.“ Der Aspekt „Perspektivische Fähigkeiten“ wird benannt als „Fähigkeiten zur Suche, zum Verständnis und zur aktiven Nutzung von Erkenntnissen aus unterschiedlichen Perspektiven“.

3 Beziehung

Die Dimension „Beziehung – Fürsorge für andere und für die Welt“ ist für gelebte Diversität besonders bedeutsam: „Wertschätzung, Fürsorge und das Gefühl der Verbundenheit mit anderen, z.B. mit Nachbarn, künftigen Generationen oder der Biosphäre, helfen uns, gerechtere und nachhaltigere Systeme und Gesellschaften für alle zu schaffen.“ Hier lohnt es sich, alle vier Teilaspekte zu benennen, die dieser Dimension zugeordnet sind (vgl. Abb. 2):



Abbildung 2: Die Dimension „Beziehung – Fürsorge für andere und die Welt“ benennt wesentliche Fertigkeiten für gelebte Diversität. | Screenshot von: <https://innerdevelopmentgoals.org/framework/#explore>

- *Wertschätzung*: „Mit einem grundlegenden Gefühl der Wertschätzung, Dankbarkeit und Freude auf andere und die Welt zugehen.“
- *Verbundenheit*: „Ein ausgeprägtes Gefühl, mit einem größeren Ganzen verbunden zu sein und/oder Teil eines solchen zu sein, wie z.B. einer Gemeinschaft, der Menschheit oder einem globalen Ökosystem.“
- *Bescheidenheit*: „In der Lage sein, in Übereinstimmung mit den Bedürfnissen der Situation zu handeln, ohne sich um die eigene Wichtigkeit zu kümmern.“

- *Einfühlungsvermögen und Mitgefühl:* „Die Fähigkeit, anderen, sich selbst und der Natur mit Freundlichkeit, Einfühlungsvermögen und Mitgefühl zu begegnen und das damit verbundene Leiden zu bewältigen.“

4 Zusammenarbeit

Die Dimension „Zusammenarbeit – Soziale Kompetenzen“ zeigt sich als gleichermaßen bedeutsam für gelebte Diversität: „Um bei gemeinsamen Anliegen voranzukommen, müssen wir unsere Fähigkeit entwickeln, Akteure mit unterschiedlichen Werten, Fähigkeiten und Kompetenzen einzubeziehen, ihnen Raum zu geben und mit ihnen zu kommunizieren.“ Die fünf ihr zugeordneten Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. Abb. 3) weisen diversitätssensible Wege im Umgang mit anderen:



Abbildung 3: Die Dimension „Zusammenarbeit – Soziale Kompetenzen“ betont interkulturelle Kompetenz für gelebte Diversität. | Screenshot von: <https://innerdevelopmentgoals.org/framework/#explore>

- *Kommunikative Fähigkeiten:* „Fähigkeit, anderen wirklich zuzuhören, einen echten Dialog zu fördern, die eigene Meinung gekonnt zu vertreten, Konflikte konstruktiv zu lösen und die Kommunikation an unterschiedliche Gruppen anzupassen.“
- *Mitgestaltungsfähigkeiten:* „Fähigkeiten und Motivation zum Aufbau, zur Entwicklung und zum Ermöglichen von Kooperationsbeziehungen mit verschiedenen Interessengruppen, gekennzeichnet durch psychologische Sicherheit und echte Ko-Kreation.“
- *Integrative Denkweise und interkulturelle Kompetenz:* „Bereitschaft und Kompetenz, Vielfalt anzunehmen und Menschen und Kollektive mit unterschiedlichen Ansichten und Hintergründen einzubeziehen.“
- *Vertrauen:* „Fähigkeit, Vertrauen zu zeigen und vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen und zu pflegen.“

- *Fähigkeiten zur Mobilisierung:* „Fähigkeit, andere zu inspirieren und zu mobilisieren, sich für gemeinsame Ziele einzusetzen.“

5 Handeln

Die Dimension „Handeln – Um Wandel zu ermöglichen“ schließt hier unmittelbar an: „Eigenschaften wie Mut und Optimismus helfen uns, echte Handlungsfähigkeit zu erlangen, alte Muster zu durchbrechen, originelle Ideen zu entwickeln und in unsicheren Zeiten mit Ausdauer zu handeln.“ Mut, Kreativität, Optimismus, Beharrlichkeit sind die vier Aspekte, die dieser Dimension zugeordnet sind. Sie beziehen sich auf individuelle innere Qualitäten, die für das gemeinsame Ziel des Wandels zu einer nachhaltigen Zukunft wirken können.

Zukunftsbeziehung als gelebte Diversität

Der Überblick über die fünf Kompetenzdimensionen der *Inneren Entwicklungsziele (IDGs)* – Sein, Denken, Beziehung, Zusammenarbeit, Handeln – zeigt deutlich das (oben zitierte) Ziel dieses Konzepts zur Förderung einer nachhaltigen Entwicklung: innere menschliche Qualitäten zu stärken, um der Komplexität des Wandels im gemeinschaftlichen Miteinander zu begegnen. Die Autor*innen weisen jedoch darauf hin, dass sie das IDG-Rahmenkonzept nicht sehen als „another framework to implement, rather it is a lens that helps map, understand, and refine your strategy“¹¹.

Im Kulturraum Schule, in dem Möglichkeitsräume geschaffen werden sollten, in denen mögliche, wahrscheinliche und wünschenswerte Zukünfte vorstellbar und alternative Zukunftsszenarien entwickelt werden, kann das IDG-Konzept also in diesem Sinne als Instrument für die strategische Ausrichtung auf Zukunftsbeziehung als gelebte Diversität genutzt werden. Um Offenheit für die Ansichten und Erfahrungen anderer, Wertschätzung der kulturellen Vielfalt und respektvoll geführten intergenerationellen Dialog spielerisch zu üben, stellt die kulturelle Bildung inspirierende Impulse zur Verfügung.

Eine produktive Auseinandersetzung mit künstlerischen und literarischen Werken, die Lernende sich selbst als Gestaltende erfahren lässt, kann einen Ausgangspunkt für Zukunftsdenken darstellen. Christoph Ransmayrs eingangs zitierter Zukunftsroman *Der Fallmeister* bietet verschiedene Lesarten an: Er kann als ökologische Dystopie, als Kriminalfall, als Entwicklungsroman gelesen werden (vgl. Sippl, 2022, S. 666). Eine kulturökologisch orientierte Lektüre, die zum Entstehen von Zukunftsvorstellungen anregen will, ist fächerübergreifend orientiert: in der fachlichen, multiperspektivischen Klärung der vom Klimawandel bedrohten Ressource Wasser; im kritischen Gegenüberstellen der aktuellen politischen Ordnung im geeinten Europa mit der im Roman projizierten Zersplitterung in Kleinststaaten; im darstellenden Spiel und/oder Videografieren von Schlüsselszenen; im Erstellen eines Glossars der im Roman genutzten Wasser-Sprache; in der visuellen Übersetzung der Landschaftsbeschreibungen durch KI-Bildprogramme; dem Weiterschreiben einzelner Handlungsstränge bzw. des offenen Endes.¹²

Wesentlich ist bei einer solchen produktiven und handlungsorientierten Auseinandersetzung mit dem Zukunftsroman als Ausgangspunkt jeweils die Präsentation der entstandenen Zukunftsentwürfe im Plenum und ihre Diskussion mit Blick auf die in diesem Beitrag vorgestellten „inneren Entwicklungsziele“: Auf welche davon können wir bereits zurückgreifen? Welche davon können wir ausbauen? Welche Rolle spielen das Annehmen von Vielfalt und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven für eine wünschenswerte Zukunft? Welche Handlungsmöglichkeiten bieten sich für die Gestaltung einer wünschenswerten Zukunft im Hier und Heute an?

Im besten Fall gelingt es in einem solchen Setting, eine gemeinsame Zukunftsvision zu entwerfen, welche die Vielfalt von Kulturen, Sprachen und Generationen ganzheitlich einbezieht. Die Romanlektüre wird so zu einem Impuls für Zukunftsbildung. Zu diesem Aspekt – dem Lesen für die Zukunft – dann mehr in der nächsten Folge von „Denkraum Zukünfte“.¹³

Tipp: Methodenmosaik für Zukunftsbildung

Impulse und Formate für Zukunftsbildung bietet das „Methodenmosaik“ des UNESCO-Lehrstuhls „Zukünfte lernen und lehren im Anthropozän“ / UNESCO Chair in Learning and Teaching Futures Literacy in the Anthropocene an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich auf seiner Webseite: <https://www.ph-noe.ac.at/unesco-chair>.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Ransmayr, Christoph (2021). *Der Fallmeister. Eine kurze Geschichte vom Töten*. S. Fischer.

Sekundärliteratur

IDG Framework (o.D.). *Inner Development Goals. Transformational Skills for Sustainable Development*. <https://innerdevelopmentgoals.org/>

Sippl, Carmen (2022). Literarische Wasserwelten im Anthropozän. Leitfragen für eine kulturökologische Lektüre von Christoph Ransmayrs *Der Fallmeister*. In Carmen Sippl & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 665–673). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 11) <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.110>

Sippl, Carmen (2024). Denkraum Zukünfte III. Hilft „Alles-gut“-Denken der Planetaren Gesundheit? *#schuleverantworten* 2024_4, 130–139. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i4.a491>

UNESCO/DUK (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung: eine Roadmap (BNE 2030)*. UNESCO und Deutsche UNESCO-Kommission e.V. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379488>

Anmerkungen

¹ Das Zitat ist auch in der Lesung des Autors enthalten, die von der Autorenwebseite des S. Fischer Verlages abgerufen und als Einstieg genutzt werden kann, vgl. <https://www.christoph-ransmayr.de/>.

² *Future Fiction* meint allgemein die Zukunft imaginierende Fiktion, in Abgrenzung zum Teilbereich der *Science Fiction*, die zukünftige Technologie und Wissenschaft fokussiert.

³ Vgl. die Übersicht und Darstellung auf <https://unric.org/de/17ziele/> [18.2.2025]

⁴ Der Originaltext ist z.B. auf der Webseite „Agenda 2030 für Städte und Gemeinden“ verlinkt: <https://agenda2030.at/> [18.2.2025]

⁵ <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/euint/ikoop/bikoop/sdgs.html> [18.2.2025]

⁶ <https://unric.org/de/17ziele/sdg-4/> [18.2.2025]

⁷ <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/euint/ikoop/bikoop/sdgs.html> [18.2.2025]

⁸ Vgl. <https://innerdevelopmentgoals.org/framework/> [18.2.2025]

⁹ <https://innerdevelopmentgoals.org/framework/> [18.2.2025]

¹⁰ Alle Beschreibungen hier und im Folgenden sind der deutschsprachigen Übersetzung entnommen auf: <https://innerdevelopmentgoals.org/framework/#explore> [18.2.2025].

¹¹ <https://innerdevelopmentgoals.org/framework/#explore> [18.2.2025]

¹² Vgl. die dafür angebotenen Leitfragen im Beitrag Sippl 2022.

¹³ Die Ausgabe 2025_2 der Zeitschrift #schuleverantworten ist dem Thema „Ich lese, also bin ich“ gewidmet (vgl. <https://schule-verantworten.education/journal/index.php/sv/ankuendigungen>).

Autorin

Carmen Sippl, HS-Prof. Mag. Dr.

Chairholder des UNESCO Chair in Learning and Teaching Futures Literacy in the Anthropocene, Hochschulprofessorin für Kultursemiotik und Mehrsprachigkeit und Leiterin Zentrum Zukünfte-Bildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich sowie Lehrbeauftragte an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Anthropozän & Literatur, Kulturökologie & Literaturdidaktik, Futures Literacy, wissenschaftliches Schreiben.

Kontakt: carmen.sippl@ph-noe.ac.at

Christina Schweiger

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Von geringen Unterschieden und großen Verschiedenheiten

Diversität, Ambiguität und Toleranz im Kontext von Gesellschaft, Bildung und Kunst

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a526>

Die Bedeutung eines Themas erschließt sich mitunter ex negativo am eindringlichsten, weshalb am Beginn des Beitrags beispielhaft ausgeführt wird, wie Diversität von politischen Entscheidungsträger*innen gezielt außen vorgehalten wird. Es folgt ein Blick in die österreichischen Lehrpläne, in denen Diversität gelungen verankert ist. Anhand der Lehrpläne lässt sich zudem zeigen, dass Diversität in engem Zusammenhang mit Ambiguität und Toleranz sowie ihrer Fusion zu einem Kompositum steht: Ambiguitätstoleranz als Fähigkeit Uneindeutiges ‚auszuhalten‘, sogar spannend zu finden, bildet die Grundlage für die Akzeptanz und Wertschätzung kultureller etc. Vielfalt und ist essenziell für die Weiterentwicklung von Gesellschaften und Kunst. Das wird an den Bildbeispielen zweier Künstlerinnen deutlich, die in ihren Arbeiten Diversität und Ambivalenz auf beeindruckende Weise verhandeln und neue, für den Kunstunterricht lohnende Sichtweisen eröffnen.

Diversität, Ambiguität, Toleranz, Ambiguitätstoleranz, Kunstunterricht

„Sehr geringe Unterschiede begründen manchmal sehr große Verschiedenheiten.“
Marie von Ebner-Eschenbach, 1893

Die Verfasserin des zeitlosen Aphorismus erlangte durch Erzählungen und Romane wie *Krambambuli* (1886) oder *Das Gemeindekind* (1887) große Bekanntheit, in denen das Zitat unter gesellschaftskritischem Vorzeichen verdeutlicht wird: Es braucht bisweilen nur wenig, nur kleine Abweichungen, die *große Verschiedenheiten* bedingen. Da jedoch die anfänglichen *geringen Unterschiede* meist unbemerkt auftreten oder eingeläutet werden, weil erste Anzeichen von Veränderungen häufig nicht erkannt, leichtfertig abgetan, oder tendenziell verharmlost werden, kommt es allzu oft vor, dass die weitreichenden Folgen erst dann in den

Fokus geraten, wenn es schon zu spät ist. Ungläubig, u. U. auch gespielt-naiv wird dann gefragt: *Wie konnte das nur geschehen?*

Als im Juli 2023 verkündet wurde, dass „bei der Erledigung von Geschäftsfällen bei allen Dienststellen der NÖ Landesverwaltung [...] auf „Gender-Stern“¹, „Gender-Gap“, „Gender-Doppelpunkt“ und „Binnen-I“ [...] verzichtet wird“ (Land Niederösterreich 21.7.2023), mochte das manchen als *sehr geringer Unterschied* erscheinen. Die politischen Entscheidungsträger*innen, die diese Adaptierung veranlassten, sprachen von einem „absolute[n] Randthema“ (ebd.). Weil jedoch „unterschiedlichste Genderformen und -varianten für Verunsicherung in der Anwendung gesorgt“ (ebd.) hätten, müsse klargestellt werden: „Bei uns heißt es heute und auch in Zukunft: Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Damen und Herrn“ (ebd.). Als Begründung wird angeführt: „Unsere Sprache ist keine ideologische Spielwiese für eine politisch motivierte Minderheit. Wir schieben dem Gender-Wahn einen Riegel vor und setzen damit einen Befreiungsschlag hin zur gewohnten Normalität“ (ebd.). Mit dieser Kontextualisierung, auf deren Kampfrhetorik hier nicht weiter eingegangen wird, werden *sehr große Verschiedenheiten* gezielt forciert, Offenheit und Diversität negiert und alle nicht-binären, diversgeschlechtlichen Menschen exkludiert.

Das gebrachte Beispiel gibt ex negativo zu erkennen, wie wichtig das Thema dieser Ausgabe von #schuleverantworten ist. Den Blick dorthin zu lenken, wo Diversität ignoriert oder nivelliert wird, kann augenöffnend sein. Auf diese Weise lässt sich zeigen, dass die Bedeutung von Diversität nicht hoch genug eingeschätzt und ihre Förderung nicht oft genug eingemahnt werden können. Doch soll es hier nicht nur um Leerstellen, sondern auch gelungene Umsetzungen gehen, weshalb nun ein Blick in die schulischen Lehrpläne erfolgt.

Diversität in den österreichischen Lehrplänen

Schule hat die Aufgabe, die Heterogenität von Schülerinnen und Schülern als Chance für das gemeinsame Lernen sowie für die Entwicklung von sozialer Kompetenz, Konfliktfähigkeit und Ambiguitätstoleranz wahrzunehmen. [...] Dabei schaffen Lehrerinnen und Lehrer individuelle und diskriminierungsfreie Lern-, Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und unabhängig von sozioökonomischer Herkunft bzw. Erstsprache. Sie unterstützen Inklusion und pflegen einen konstruktiven Umgang mit Diversität (Lehrplan der Volksschule 2023, S. 5, Lehrplan der Mittelschule 2023, S. 4, Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule 2023, S. 2).

In den österreichischen Lehrplänen wird ein „konstruktive[r] Umgang mit Diversität“ (ebd.) als Garant für Chancengleichheit veranschlagt und damit dem Ursprung von Diversität, der bekanntlich in den 1950er Jahren im Zuge der Bürgerrechtsbewegung in den USA seinen Ausgang nahm, Rechnung getragen. Ziel waren „diskriminierungsfreie Lern-, Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten“ (ebd.), wie sie im eben zitierten Lehrplan festgehalten sind. Dieser nennt auch, was es dazu braucht: „soziale[] Kompetenz, Konfliktfähigkeit und Ambiguitätstoleranz“ (ebd.). Unter letztgenannter wird die Fähigkeit verstanden, mit Nichteindeu-

tigem umgehen zu können, um ein vorschnelles und engstirniges Einteilen nach binären Codes wie schön und hässlich, gut und schlecht zu vermeiden bzw. zu überwinden.

Diversität, Ambiguität und Toleranz spielen auch in der Kunst eine große Rolle. Die künstlerische wie die rezeptive Praxis gehen gemeinhin mit Interesse und Freude an der Vielfalt, an Verschiedenheit und Andersartigem einher. Ambiguität wird nicht als beschwerlich, sondern als bereichernd erlebt, weil Kunst uneindeutig und herausfordernd sein darf, soll und muss. Das wird an den folgenden Beispielen deutlich, in denen Diversität und Ambiguität auf spannende Weise verhandelt wird.

Diversität, Ambiguität und Toleranz als Voraussetzung für Kunst(erleben)

Beim Hervorbringen wie auch beim Erleben von Kunst geht es um das Füllen von Leerstellen und Erfüllen von Erwartungen: Von Künstler*innen wird Neues und Aufregendes erwartet, mit dem sie u. U. Konventionen und Regeln sprengen. Ein aufgeschlossenes Publikum ist bereit, sich darauf einzulassen. Das verlangt Toleranz auf beiden Seiten: von den Rezipierenden, weil Diversität und Ambiguität künstlerischer Hervorbringungen auch (über)fordernd sein können, und von den Künstler*innen, die einer möglichen Überforderung des Publikums mit Nachsicht begegnen, vielleicht sogar einsehen müssen, dass ‚die Zeit‘ noch nicht reif für ihre Kunst ist.

Gerade in der Kunst entfaltet der eingangs gebrachte Aphorismus, dass *sehr geringe Unterschiede manchmal sehr große Verschiedenheiten begründen*, seine subtile Aussagekraft. Davon kündigt auch das erste Bildbeispiel – und das nicht nur, weil es von einer Malerin des 17. Jahrhunderts stammt und Frauen bis ins 19. Jahrhundert hinein von einer akademischen (Kunst-)Ausbildung ausgeschlossen waren (Ruppert 1998, S. 155ff.). Umso bemerkenswerter ist der künstlerische Lebensweg von Michaelina Wautier:

Im vorigen Jahrhundert noch gänzlich unbekannt, zählt Michaelina Wautier heute zu den wohl bedeutendsten Künstlerinnen des 17. Jahrhunderts. In einer Zeit, in der sich Malerinnen vorwiegend mit Stilleben- oder Genre-Malerei beschäftigten, präsentierte sich Michaelina Wautier selbstbewusst auch mit anspruchsvoller Historienmalerei. So wollte man von ihrem imposanten *Bacchanal* lange nicht glauben, dass es aus Frauenhand stammt. (Kunsthistorisches Museum o. J.¹)

Das erwähnte Gemälde wurde von Erzherzog Leopold Wilhelm von Österreich (1614 Wr. Neustadt – 1662 Wien), Statthalter der Spanischen Niederlande erworben. Es befindet sich heute in der Sammlung des *Kunsthistorischen Museums* in Wien (Abbildung 1):



Abbildung 1: Michaelina Wautier (1614 Bergen – 1689 Brüssel), Bacchanal, vor 1659, Öl auf Leinwand, 271,5 x 355,5 cm, Kunsthistorisches Museum | Foto: Wikipedia gemeinfrei

Bacchanalien waren ausgelassene Feiern im antiken Rom, mit denen der Frühling begrüßt wurde. Die herrschende Schicht begegnete ihnen durchaus mit Argwohn, weil sie fürchtete, dass daraus subversive Aktionen und Verschwörungen erwachsen könnten. Sie ließen sich deshalb von Spitzeln immer genau berichten. Auch im Bild wird darauf Bezug genommen, zumal zu Lebzeiten der Künstlerin immer noch die Inquisition aktiv war. Als einer ihrer Vertreter wird die Kapuze tragende Figur im Hintergrund der rechten Bildseite angesehen (Belaid 5.3.2021). Worüber könnte er seine Vorgesetzten informieren? Von Ausschweifungen und Exzessen? – Müsste er den Moment, den die Künstlerin zeigt, beschreiben, enthielte seine Schilderung nur wenig Aufregendes.

Ein träger Bacchus liegt auf einer Holzkarre, die von einem Satyr geschoben und einem weiteren gezogen wird. Sein Fell als typisches Requisite solcher Feierlichkeiten schleift am Boden. Er lässt sich den Saft frischer Trauben in den Mund träufeln, der ihm schon über Lippen und Kinn läuft. Der gesamte Festzug macht einen recht schaumgebremsten Eindruck. Selbst der Himmel ist wolkenverhangen. Ausgelassen ist hier niemand. Zwar wird viel nackte Haut gezeigt, die an den entscheidenden Stellen bedeckt ist, aber die Leiber strahlen nichts Reizvolles aus. Trotz der offensichtlichen Trunkenheit der Hauptfigur herrscht eine nüchterne Atmosphäre. Neugierig-ernst blickt die weibliche Figur ganz rechts aus dem Bild heraus. Dass ihr ein Mann gerade ins Gesicht fasst, ignoriert sie. Es scheint, als würde sie die Betrachter*innen fragen: *Was denkt ihr euch, wenn ihr mich und das Treiben hier seht?*

In der Dargestellten wird ein Selbstbildnis Michaelina Wautiers gesehen. Ob es tatsächlich „Mut und Ironie“ (Kunsthistorisches Museum o. J.²) war, weshalb sich die Künstlerin in die Szenerie einschrieb, muss offenbleiben, aber was sich sagen lässt, dass sie das beliebte Sujet auf subtile Weise konterkarierte. Denn die gängige Umsetzung sah einen Bacchus umringt von nackten Frauen vor, wie das folgende Beispiel illustriert (Abbildung 2):



Abbildung 2: Johan Danckerts (1616 Den Haag – 1686 Haarlem), *Bacchanal* [mit Bezügen zu Tizians *Bachanalien der Andriener*, 1523/24, Museo del Prado], um 1648, Öl auf Leinwand, Maße unbekannt, Privatsammlung | Foto: Wikipedia gemeinfrei

Besonders der zu Füßen des Bacchus lasziv liegende Frauenakt und der männliche Rückenakt verdeutlichen den Kontrast zur Darstellung von Michaelina Wautier. Ihr Gemälde bedient solch sinnliche Klischees nicht. Sie entzieht die Körperdarstellungen, die auf präzise anatomische Kenntnisse und eine genaue Beobachtungsgabe schließen lassen, einer lüsternen Vereinnahmung. Ihre Bacchanal-Darstellung ist das Resultat einer progressiven Neudeutung und eines Bruchs mit den tradierten Vorstellungen und Erwartungen. Dieser Zugang zeugt von einem ausgeprägten Verständnis von Diversität und Ambiguität in Verbindung mit dem Vermögen, Ideen und Vorstellungen bildnerisch umsetzen zu können.

Die Künstlerin verfügte über die „Fähigkeit, durch Aussetzen, Brechen oder Übertreten von Regeln Neues zu schaffen. Auf diese Weise werden Originalität, Individualität und Diversität sichtbar“ (Lehrplan der Volksschule 2023, S. 91, Lehrplan der Mittelschule 2023, S. 113, Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule 2023, S. 135). Dieser Zugang findet sich in den Fachlehrplänen von *Kunst und Gestaltung*. Er umfasst nicht nur den Umgang mit Kunst, sondern auch mit der eigenen künstlerischen Ausdruckskraft. Im Kunstunterricht lernen die

Schüler*innen, wie sie diese Fähigkeit, die uns allen innewohnt und sich im Kindesalter Bahn bricht, später aber oft verkümmert, anregen, verfeinern und erhalten können.

Eine Künstlerin, der das bis ins hohe Alter gelang, war Maria Lassnig. Auch sie schuf Selbstdarstellungen, die um Diversität in Verbindung mit Selbstbestimmung und Selbstermächtigung kreisen (Abbildung 3):



Abbildung 3: Maria Lassnig (1919 Kappel am Krappfeld – 2014 Wien), *Woman Power*, 1979, Öl auf Leinwand, 182 × 126 cm, Albertina Wien, Leihgeber: The ESSL Collection | Foto: Wikipedia gemeinfrei

In dem Gemälde mit der für sie typischen pastelligen Farblichkeit schreitet ein stilisierter, weiblicher Akt, der die markanten Gesichtszüge der Künstlerin trägt, in Übergröße durch eine Großstadt. *Woman Power* ist das Werk betitelt, dessen Referenz offenkundig ist (Abbildung 4):



Abbildung 4: Standbild aus dem US-amerikanischen Abenteuerfilm *King Kong* (deutscher Titel: *King Kong und die weiße Frau*), Produktionsunternehmen: RKO Pictures, Regie: Merian C. Cooper und Ernest B. Schoedsack, 1933 | Foto: Wikipedia gemeinfrei

Viele kennen die fiktive Geschichte vom riesigen Menschenaffen, der auf einer unerforschten Insel lebt und zu Ausstellungszwecken nach New York verfrachtet wird, das er unsicher macht und dafür sein Leben lassen muss. Mit der Figur des *King Kong* wird Diversität auf packende Weise verhandelt, scheitert das Konzept doch an der Hybris der Menschen, ihrer Gier und Sensationslüsternheit. Wenn Maria Lassnig in ihrem Gemälde an die Stelle von *King Kong* tritt, schwingt neben Empowerment und einer Absage an die *schöne, weiße Frau* an seiner Seite, die nur Staffage war, auch Gesellschaftskritik mit.

Fazit und Ausblick

Der Beitrag sollte verdeutlichen, dass Diversität wie auch Ambiguität auf Wechselseitigkeit beruhen: Es braucht jene, die Vielfalt und Offenheit leben und solche, die das zulassen und anerkennen. Dann ist ein Miteinander auf Augenhöhe möglich. *King Kong* blieb das verwehrt, weil in seinem Fall mehr als nur *sehr geringe Unterschiede* gegeben waren, die *sehr große Verschiedenheiten* nach sich zogen. Doch auch fernab der Kinoleinwand, wurden und werden mitunter *sehr geringe Unterschiede* zum Anlass genommen, daraus *sehr große Verschiedenheiten* zu konstruieren und in den Köpfen der Menschen zu verankern. Diversität jedoch zeigt sich im Akzeptieren von Unterschieden und Annähern bei Verschiedenheiten. Die Künstlerinnen Michaelina Wautier und Maria Lassnig haben sich dieser Herausforderung gestellt und im Spiel mit Mehrdeutigkeit Konventionen aufgebrochen. Man muss kein*e Künstler*in sein, um es ihnen gleichzutun.

Literaturverzeichnis

Belaid, C. (5.3.2021). *Triumph des Bacchus (1655)*, Michaelina Wautier, Kunsthistorisches Museum. Aus dem Französischen von Anita Klinglmair. <http://www.french-artzz.net/triump-des-bacchus-um-1655-michaelina-wautier-kunsthistorisches-museum-wien/>, Stand vom 14. Februar 2025.

Ebner-Eschenbach, Marie von (1893/2015). *Fünfhundert Aphorismen*. Neusatz, bearbeitet und eingerichtet v. M. Holzinger nach der Ausgabe Gesammelte Schriften. Erster Band. 1893. Berlin: Gebrüder Paetel.

Kunsthistorisches Museum (o. J.¹). *Michaelina Wautier – Restaurierungsprojekt*. <https://www.khm.at/unterstuetzen/jede-spende-hilft/michaelina-wautier-restaurierungsprojekt/>, Stand vom 14. Februar 2025.

Kunsthistorisches Museum (o. J.²). *Bacchanal*. <https://www.khm.at/objektdb/detail/2136/>, Stand vom 14. Februar 2025.

Land Niederösterreich (21.07.2023). Niederösterreich legt Gender-Regeln in Kanzleiordnung fest. [https://www.noe.gv.at/noe/Niederoesterreich legt Gender-Regeln in Kanzleiordnung fe.html](https://www.noe.gv.at/noe/Niederoesterreich%20legt%20Gender-Regeln%20in%20Kanzleiordnung%20fe.html), Stand vom 14. Februar 2025.

Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule (2023). Zuletzt geändert durch das Bundesgesetz BGBl. II Nr. 1/2023 vom 2.1.2023.

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0012_E1BFCE6_7E8B_4ACF_AEFD_3EC871222138.html, Stand vom 14. Februar 2025.

Lehrplan der Mittelschule (2023). Zuletzt geändert durch das Bundesgesetz BGBl. II Nr. 1/2023 vom 2.1.2023.

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0006_D9C76AE5_2C42_4AD4_A014_56A590E767F1.html, Stand vom 14. Februar 2025.

Lehrplan der Volksschule (2023). Zuletzt geändert durch das Bundesgesetz BGBl. II Nr. 1/2023 vom 2.1.2023.

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0001_CE7F0AA2_A925_4A4D_8C3C_355D12BD22D1.html, Stand vom 14. Februar 2025.

Ruppert, W. (1998). *Der moderne Künstler, Zur Sozial- und Kunstgeschichte der kreativen Individualität in der kulturellen Moderne im 19. und frühen 20. Jahrhundert*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Universität Bielefeld (o. J.). *Gendersternchen: Was ist das?* <https://www.uni-bielefeld.de/verwaltung/refkom/gendern/gendersternchen/>, Stand vom 14. Februar 2025.

Anmerkungen

¹ „Mit dem Gendersternchen (auch: Gender-Stern oder Gender-Star) lässt sich die Geschlechtervielfalt jenseits eines binären Geschlechtermodells sichtbar machen. Symbolisch stehen die Strahlen des Sternchens, die in verschiedene Richtungen zeigen, für die unterschiedlichen Geschlechtsidentitäten“ (Universität Bielefeld o. J.).

Autorin

Christina Schweiger, MMag. Dr.

Hochschullehrende in der Erst-, Fort- und Weiterbildung im Bereich Kunstpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Forschungsschwerpunkte und Publikationen zum schulischen Kunstunterricht mit Fokus auf bildende Kunst, Bildkompetenz und Mediendidaktik

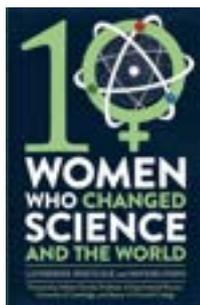
Kontakt: christina.schweiger@ph-noe.ac.at

Rita Elisabeth Krebs

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Ten Women Who Changed Science and the World

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a518>



Catherine Whitlock und Rhodri Evans

Ten Women Who Changed Science and the World

Robinson 2019

ISBN 978-1-47213-743-2

Ten Women Who Changed Science and the World ist eine Hommage an Wissenschaftlerinnen, die gesellschaftliche Erwartungen überwunden und damit einen tiefen Eindruck in der Wissenschafts- und Menschheitsgeschichte hinterlassen haben. Im Buch werden die Biografien von zehn bemerkenswerten Frauen beleuchtet. Ihre Lebensgeschichten sprechen nicht nur von Durchhaltevermögen und Pioniergeist, sondern bieten auch Anregungen für den Unterricht.

Die Darstellung des Lebens und der Forschung von Marie Curie, Virginia Apgar, Rachel Carson, Lise Meitner und sechs weiteren Wissenschaftlerinnen im Buch zeigt, wie wichtig es ist, wissenschaftliche Neugier zu fördern und bestehende Rollenbilder zu hinterfragen. Ein gutes Beispiel hierfür ist *Dorothy Hodgkin*, die mithilfe von Röntgenkristallographie die Strukturen wichtiger biologischer Moleküle wie Penicillin bestimmte und dafür 1964 den Nobelpreis für Chemie erhielt. Die Daily Mail betitelte diesen Triumph abwertend mit „Oxford housewife wins Nobel“ (zitiert in Whitlock & Evans, 2019, S. 120) – anscheinend war es 1964 nicht möglich, sie als Forscherin zu bezeichnen. Im Buch werden demnach nicht nur die Erfolge der Frauen, sondern auch die mangelnde Anerkennung und die teils erlebte Diskriminierung the-



matisiert. Insgesamt ist der Text als ein Aufruf zu verstehen, Vielfalt in der Wissenschaft wahrzunehmen und zu unterstützen.

Für Lehrpersonen und Schulleitungen kann die Lektüre Denkanstöße bieten, welche starke Frauen und Wissenschaftlerinnen im Unterricht thematisiert werden sollen und dass Diversität in der Wissenschaft sichtbar gemacht werden muss. Dies wird beispielsweise bei den Schlussworten zu Henrietta Leavitts Biografie klar: „Henrietta’s name is rarely heard outside of this rarefied world, yet her findings have immeasurably enhanced our understanding of the true scale of the universe and its origins“ (Whitlock & Evans, 2019, S. 174).

Autorin

Rita Elisabeth Krebs, Mag. Dr. BA

Promovierte Chemiedidaktikerin, seit Herbst 2024 Mitarbeiterin am UNESCO-Lehrstuhl „Zukünfte lernen und lehren im Anthropozän“ der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich sowie Lehrende an der Fachhochschule Wr. Neustadt und der Universität Wien. Schwerpunkt in Lehre und Forschung: Anthropozän, Sprachbildung, Naturwissenschaftsdidaktik, Nachhaltigkeit.

Kontakt: rita.krebs@ph-noe.ac.at



Stephan Hediger

Pädagogische Hochschule Zürich

Identität als Obsession

Eine Gefahr für Freiheit und Demokratie

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a512>



Yascha Mounk

Im Zeitalter der Identität

Klett-Cotta, 2024

ISBN 978-3-608-98699-0

„Identität“ ist ein tückenreiches Konzept. Schlimmer noch: Wird Identität eindimensional gedacht und politisch instrumentalisiert, lauern Fallstricke und Gefahren in Form von Denkschablonen und ideologischen Irrwegen. Davon handelt das Buch des deutsch-amerikanischen Politikwissenschaftlers Yascha Mounk, das 2023 unter dem Titel „The Identity Trap“ erschienen ist. Der deutsche Titel lautet: „Im Zeitalter der Identität – Der Aufstieg einer gefährlichen Idee“.

Kritik an der Identitätspolitik

Das Buch bietet eine fundierte und facettenreiche Auseinandersetzung mit der Entstehung, der Popularisierung und der Institutionalisierung von „Wokeness“ und Identitätspolitik. Mounk gelangt zu einem überaus kritischen, aber gut begründeten Urteil: Identitätspolitik wende sich ausdrücklich gegen die Werte unserer freiheitlich-demokratischen Grundordnung. Sie peile eine Gesellschaft an, in der Kategorien wie das Geschlecht, die Hautfarbe oder die sexuelle Orientierung bestimmten, wie wir einander wahrnehmen und behandeln. Was



dies zur Folge haben kann, illustriert Mounk u.a. mit verstörenden Beispielen aus US-amerikanischen Schulen. Es komme etwa vor, dass Schüler*innen für bestimmte Fächer oder Unterrichtssequenzen nach Hautfarben gruppiert würden, damit sie ein entsprechendes Identitätsbewusstsein entwickelten, sich „rassenspezifischer“ Diskriminierung resp. Privilegierung gewahr würden und sich dagegen solidarisierten. Solche Praktiken, obwohl gut gemeint, verfehlten aber ihren Zweck und führten nicht zu einem konfliktfreieren Zusammenleben, zu mehr Respekt und Gerechtigkeit, sondern zu zusätzlicher Polarisierung.

Ein Plädoyer für den Universalismus

Yascha Mounk ist in Deutschland aufgewachsen. Er hat polnische Wurzeln und ist Jude. Viele Familienangehörige kamen in der Shoah ums Leben. Weil er Jude sei, so Mounk, sei er in Deutschland als Vertreter der wichtigsten Opfergruppe wahrgenommen und teilweise anders behandelt worden als die nichtjüdischen Gleichaltrigen. In die USA eingewandert, fand er sich hingegen als Repräsentant der grossen Tätergruppe – der Weissen – wieder, die Sklaverei und Rassismus zu verantworten hat. Dieser lebensgeschichtliche Hintergrund mit vielfältigen Identitätserfahrungen und widersprüchlichen Zuschreibungen erklärt, weshalb das ganze Buch von einem kämpferischen Grundton durchzogen ist. Es mündet denn auch nicht in ein nüchternes Fazit, sondern in ein Plädoyer für ein politisches Denken, das Unterschiede zwischen Menschen zwar als wichtig anerkennt, jedoch nicht zum zentralen Bezugspunkt macht; ein Denken, das vielmehr Gemeinsamkeiten betont und sich an universellen Werten orientiert.

Autor

Stephan Hediger, lic. phil.

Bis Anfang 2024 Bereichsleiter und Dozent für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung, seither Leiter a.i. der Abteilung Weiterbildung und Beratung an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Kontakt: stephan.hediger@phzh.ch



Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Diversitätssensible Diagnostik

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a532>

Diagnostik, *die*. Substantiv, femin: griech. *diágnōsis* = *dia* (durch) + *gnosis* (Erkenntnis, Urteil)

Im pädagogischen Bereich liegt der Fokus der Diagnostik auf Ermittlung und Analyse von Lernständen, Lernprozessen und Lernergebnissen. Erkenntnisse, die in Anbetracht von Lerngruppe und Individuum gewonnen werden, dienen der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen (Ingenkamp & Lissmann, 2008).

Während im sonderpädagogischem Verständnis diagnostische Erkenntnisse zur Einteilung in Gruppen, wie zum Beispiel Schüler*innen *mit* und *ohne* sonderpädagogischen Förderbedarf, führt, wird im inklusiven Sinne Diagnostik als eine Serviceleistung für alle Kinder betrachtet, die dabei unterstützen sollen, den nächsten entwicklungslogischen Lernschritt zu vollziehen (Simon & Simon, 2014).

Zunächst wird der aktuelle Lernstand der Schüler*innen auf unterschiedlichste Weise erfasst und danach analysiert. Bei einem prozesshaften, diversitätssensiblen Vorgehen von Diagnostik ist eine Haltung der Anerkennung und Wertschätzung aller Involvierten grundlegend. Um ein umfassendes Bild der Leistungspotentiale zu bekommen, wird das Kind mit seinen Motiven, Bedürfnissen, Interessen und Zielen in den Fokus genommen. Es soll in den Prozess dialogisch miteinbezogen werden, um gestärkt und motiviert den nächsten Lern- und Entwicklungsschritt zu vollziehen. Die Beteiligung möglichst vieler Personen, die mit den Schüler*innen in Beziehung stehen, ermöglichen ein umfassenderes Bild der Situation, wenn stärken- und ressourcenorientiert „Was kann das Kind bereits? Was könnte der nächste Schritt sein?“ gefragt wird.

Zudem werden Risikobedingungen im Lernumfeld identifiziert. Es gilt, Barrieren zu verringern oder zu beheben bzw. Aufgaben und Lernbedingungen so zu adaptieren, dass allen Kindern die Teilhabe am gemeinsamen Lernprozess ermöglicht wird (Boban & Hinz, 2016; Prengel et al., 2015; Prengel, 2016; Schuppener & Schmalfuß, 2023; Ziemer, 2016).

Eine diversitätssensible Diagnostik ist eine individualisierte, entwicklungssensible Diagnostik, die in einem ko-konstruktiven, dialogischen Prozess Momentaufnahmen sozialer Realität zeigt und zu Arbeitshypothesen führt, die flexibel und situationspezifisch adaptiert werden können. Sie ist strukturgebend für die alltägliche pädagogische Arbeit und hat Praxisrelevanz für methodisch-didaktisches Handeln, da das Kind dort abgeholt wird, wo es steht und gemäß seiner Stärken, Interessen und Bedürfnisse gefördert wird (Boban & Hinz, 2016; Prengel, 2016; Schuppener & Schmalfuß, 2023; Simon & Simon, 2014).

Literaturverzeichnis

Boban, I. & Hinz, A. (2016). Dialogisch-systemische Diagnostik. Eine Möglichkeit in inklusiven Kontexten. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Julius Klinkhardt. S. 64–78.

Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (6. Auflage). Beltz.

Prengel, A., Liebers, K. & Geiling, U. (2015). Leitideen In U. Geiling, K. Liebers & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch ILEA T. Individuelle Lernentwicklungsanalyse im Übergang*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, S. 10–19.

Prengel, A. (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrerverarbeit – „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Julius Klinkhardt, S. 49–63.

Schuppener, S. & Schmalfuß, M. (2023). *Inklusive Schule – Diagnostik und Beratung*. Kohlhammer.

Simon, J., & Simon, T. (2014). Inklusive Diagnostik – Wesenszüge und Abgrenzung von traditionellen „Grundkonzepten“ diagnostischer Praxis. Eine Diskussionsgrundlage. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/194>. [7.3.2025]

Ziemen, K. (2016). Inklusion und diagnostisches Handeln. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Julius Klinkhardt, S. 39–48.

Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr. BEd.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, zuvor Volks- und Sonderschul- sowie Ausbildungslehrerin, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion; Publikationen in den Bereichen Resilienz, Traumapädagogik, Autismus und Pädagogisch-praktische Studien, Forschungsprojekte „SKS Stille Kinder stärken“ und „Autismus und Schule“.

Kontakt: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at



Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Neurodiversität

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a533>

Neurodiversität, *die*. Substantiv, feminin

Neurodiversität – Jedes Gehirn ist anders.

Neurodiversität thematisiert die Vielfalt neurologischer Entwicklungs- und Funktionsweisen. Sie beschreibt Unterschiede in der Wahrnehmung, der Informationsverarbeitung und in Bezug auf kognitive Fähigkeiten, wie sie bei Autismus, ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung), Legasthenie oder anderen neurologischen Variationen auftreten können, als Teil der menschlichen Vielfalt (Gerhards et al., 2024).

Der Begriff der Neurodiversität wird häufig mit der australischen Sozialwissenschaftlerin Judy Singer (1999; 2016) in Verbindung gebracht, die sich in den 1990er-Jahren gegen die Pathologisierung von Neuro-Minderheiten wandte und die Akzeptanz verschiedener kognitiver und neurologischer Unterschiede bzw. daraus resultierender Bedarfe forderte.

Es gibt keine einheitliche Definition, sondern unterschiedliche Neurodiversitätsansätze (Dwyer, 2022). So werden sowohl neurotypische Personen (Neuro-Mehrheiten) als auch neurodivergente Menschen (Neuro-Minderheiten, die die Umwelt anders als die Mehrheit wahrnehmen und deren Verhalten aufgrund diverser neurologischer Strukturen von der Erwartung der Mehrheit abweichen kann) als neurodivers bezeichnet, da keine zwei Individuen in völlig gleicher Weise denken.

Neurodiversität wird unter anderem als soziale Differenzkategorie wie Herkunft (Race), soziale Schicht (Class) und Geschlecht (Gender) betrachtet. Auch als politische sowie als wissenschaftliche Kategorie wird der Begriff thematisiert. Politisch wird Neurodiversität im Kontext von Empowerment oder sozialer Ungleichheit diskutiert, und in der Wissenschaft aufgrund neuer neurokognitiver und soziologischer Erkenntnisse behandelt. Die Einbeziehung von neurodivergenten Personen in politische Entscheidungen und Forschungsprozesse wird gefordert, da deren Lebenswelten und Perspektiven, die Berücksichtigung von Stärken und Schwächen, relevant sind und ein Zuhören, Miteinander-Gestalten und Voneinander-Lernen be-

deutsame Erkenntnisse mit sich bringen und nur ein Sprechen mit Betroffenen, statt über sie, Respekt, Wertschätzung und Anerkennung ausdrückt.

In der Bildung sind medizinische Perspektiven, welche auf der Beschreibung der Abweichung einer Norm beruhen und bestimmte Herausforderungen im Lernen und Verhalten erwarten, im Diskurs vorherrschend (Hümpfer-Gerhardt, 2025). Unter der Perspektive der Neurodiversität im biopsychosozialen Sinn könnten sich deutlichere Handlungsoptionen abzeichnen. Biologisch-medizinische Erkenntnisse im sensorischen und neurologischen oder genetischen Bereich bieten nach wie vor wichtige Informationen. Diese mit dem Wissen um mögliche Stärken und Barrieren im Umfeld zu bereichern und individuelle subjektive Erfahrungen einzubeziehen, könnte Verständnis fördern und bedarfsgerechte Adaptionsmöglichkeiten von schulischen Lernsettings aufzeigen.

Eine positive Bewertung der neurologischen Vielfalt kann sich auch auf die Verwendung von Sprache auswirken und eine ressourcenorientierte oder neutrale Terminologie hervorbringen. Dabei geht es nicht um Ignorieren oder Bagatellisierung von Herausforderungen. Anerkennung von vorliegender Behinderung oder die Bereitstellung von Unterstützung soll nicht verhindert oder erschwert, sondern die Versuche, Kinder und Jugendliche zu normalisieren oder zu heilen, unterbunden werden (Dwyer, 2022). Ein Neurodiversitätsansatz im biopsychosozialen Verständnis betrachtet Behinderung als Ergebnis einer Interaktion zwischen Individuum und Kontext. Folglich werden Maßnahmensetzungen überlegt, wie auf individueller Ebene Fähigkeiten vermittelt, auf Klassenebene Umgebungen adaptiert und auf gesellschaftlicher Ebene vorurteilsbewusster agiert bzw. Stigmata abgebaut werden könnten.

Literaturverzeichnis

Dwyer, P. (2022). The Neurodiversity Approach(es): What Are They and What Do They Mean for Researchers. *Human Development* 66 (2). 73–92. <https://doi.org/10.1159/000523723>

Gerhards, L., Fuhrmann, S., Schwager, S., Kleres, J., Kunert, J., Benecke, M., Knigge, M., Moder, V. (2024). *Schule & Autismus – schAUT Barrieresensible Gestaltung inklusiver Schulen*. <https://www.schaut-verbund.de/> [7.3.2025]

Hümpfer-Gerhards, L. (2025). *Inklusion und (medizinische) Norm – Ein Scoping Review zu Modellen von Autismus im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs*. 38. Inklusionsforscher*innen-Tagung (Vortrag, 19.2.)

Singer J. (1999). 'Why can't you be normal for once in your life? From a 'problem with no name' to a new category of disability'. In M. Corker & S. French (Hrsg.), *Disability discourse* (S. 59–67). Open University Press.

Singer J. (2016). *NeuroDiversity: The birth of an idea*. Eigenverlag.

Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, zuvor Volks- und Sonderschul- sowie Ausbildungslehrerin, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion; Publikationen in den Bereichen Resilienz, Traumapädagogik, Autismus und Pädagogisch-praktische Studien, Forschungsprojekte „SKS Stille Kinder stärken“ und „Autismus und Schule“.

Kontakt: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at



Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Superdiversität

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a530>

Superdiversität, *die*. Substantiv, feminin

Der Begriff der Superdiversität beleuchtet die Differenzlinie von Herkunft und thematisiert die immer größer werdende Vielfalt von Menschen mit Migrationsgeschichten. Vertovec (2007) prägte den Begriff und fokussiert darin auf das komplexe und dynamische Zusammenspiel transnational vernetzter Menschen aus unterschiedlichen Herkunftsländern und deren sprachliche, religiöse und sozioökonomische Lebenslagen.

Spricht man von Superdiversität, treten drei Gegebenheiten auf:

1. Migration nimmt zu und betrachtet man die Generationen, erhöht sich von Generation zu Generation die Anzahl der Menschen mit Migrationsgeschichte, weshalb sich dieses Thema in Bildungsinstitutionen zuerst und nun besonders deutlich zeigt.
2. Es gibt immer mehr Herkunftsländer und die Anzahl der Regionen, aus denen die Zuwandernden kommen, steigt und damit auch die Heterogenität in Bezug auf kulturelle, sprachliche und religiöse Identität, bisherigen Zugang zu Bildung bzw. Lebens- und Alltagsgewohnheiten.
3. Jede Gruppe, die früher beispielsweise als rumänische, serbische oder syrische Community zusammengefasst werden konnte, wird immer diverser. Da die Vielfalt bezüglich ethnischer Zugehörigkeit, der Religionen und der Intensität der Ausübung religiöser Praktiken, Sprachen und Generationszugehörigkeit – die erste Generation ist jene, die in ein Land einwandert; deren Kinder, wenn beide Eltern Migrationsgeschichte haben und im Einwanderungsland geboren wurden, zählen zur zweiten Generation; usw. – immer differenzierter wird, überblicken Menschen oft nicht mehr ihre eigene Diaspora (El-Mafaalani, 2025; Schneider, 2020).

Aufgrund der zahlreichen Unterschiede hat die Einteilung *mit und ohne Migrationshintergrund* oder *mit und ohne österreichische Staatsbürgerschaft* wenig Aussagekraft. Um Kinder

und Jugendliche, aber oft auch Erziehungspersonen oder Kolleg*innen, besser verstehen zu können, bedarf es einer individuelleren und tiefergehenden Auseinandersetzung, um Anerkennung und Wertschätzung zu zeigen bzw. Empowerment zu ermöglichen. Weiters braucht es Bewusstsein, dass viele Kinder und Jugendliche in einer von Vielfalt gekennzeichneten Umgebung aufwachsen und dies ihre Lebenswelt prägt.

Da Konzepte, die Erwachsene aufgrund ihrer eigenen Erfahrung als Vergleichsmodelle heranziehen, nicht mehr ausreichend bzw. passend sind, wird der Umgang mit der weitergehenden Diversität problematisiert dargestellt (El-Mafaalani, 2025).

Sich der Superdiversität bewusst seiend, ist pädagogische Professionalität gefordert, um zu reflektieren, welche Botschaft der Umwelt bei den Schüler*innen ankommt und um das Ziel zu verfolgen, Schule als Ort des Wohlbefindens zu gestalten, wo Selbstwirksamkeit und Partizipation an einem sicheren Ort erlebt werden. Das Gemeinsame, die Interessen und die Stärken in sozialer Eingebundenheit erlebbar zu machen, erscheint von Bedeutung, um Teilhabechancen, Mitbestimmung und Zufriedenheit zu ermöglichen.

Literaturverzeichnis

El-Mafaalani, A. (2025). Superdiverse Kindheiten. In A. El-Mafaalani, S. Kurtenbach & K. P. Strohmeier, K.P. (2025). *Kinder. Minderheiten ohne Schutz*. Kiepenheuer & Witsch. S. 65–86.

Schneider, J. für bpb.de (2020). *Was heißt „Integration“ in superdiversen Nachbarschaften?*
<https://www.bpb.de/themen/migration-integration/kurzdossiers/integrationspolitik/308203/was-heisst-integration-in-superdiversen-nachbarschaften/>

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054.
<https://doi.org/10.1080/01419870701599465>.

Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, zuvor Volks- und Sonderschul- sowie Ausbildungslehrerin, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion; Publikationen in den Bereichen Resilienz, Traumapädagogik, Autismus, Pädagogisch-praktische Studien und „stille“ Kinder.

Kontakt: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

Impressum

#schuleverantworten

Eigentümerin und Medieninhaberin:
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67, A-2500 Baden
www.ph-noe.ac.at | www.schule-verantworten.education

Die Beiträge der Zeitschrift #schuleverantworten erscheinen unter der Lizenz [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

2025 by Pädagogische Hochschule Niederösterreich
ISSN 2791-4046

#schuleverantworten ist ein Kooperationsprojekt der PH NÖ und der PH ZH.

Die nächste Ausgabe von #schuleverantworten ist dem Thema gewidmet:
Ich lese, also bin ich

Einreichungen bis 22. Mai 2025 sind herzlich willkommen unter:
<https://www.schule-verantworten.education/journal/index.php/sv/about/submissions>

Erscheinungsdatum: 28. Juni 2025

Das aktuelle Angebot von **Web-Dialogen** für schulische Führungskräfte finden Sie unter:
www.schule-verantworten.education