

Erziehung & Unterricht

Österreichische pädagogische Zeitschrift

Einfach guter Unterricht

Ausgabe Nr. Mai/Juni 5 – 6 | 2026

DOI: [10.83094/e-u-2026-03](https://doi.org/10.83094/e-u-2026-03)

Impressum

Herausgeber:innen:

Mag. Dr. Isabella Benischek, BEd MA, isabella.benische@kphvie.ac.at

Priv.-Doz. Mag. Dr. Rudolf Beer, BEd, rudolf.beer@kphvie.ac.at

Mag. Reinhold Embacher, MS 2 Schwaz/Tirol, r.embacher@tsn.at

Redaktion:

Priv.-Doz. Mag. Dr. Rudolf Beer, BEd, KPH Wien/NÖ

Mag. Dr. Isabella Benischek, BEd MA, KPH Wien/NÖ

Mag. Reinhold Embacher, MS 2 Schwaz/Tirol

Mag. Dr. Wolfgang Gröpel, Hochschulrat der PH Wien

Mag. Dr. Elisabeth Jaksche-Hoffman, PH Kärnten

Univ.-Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig, KPH Wien/NÖ

Korrespondent:innen:

Mag. Reinhold Embacher (T), MS 2 Schwaz, r.embacher@tsn.at

Mag. Dr. Karina Fernandez, Bakk. (St), PH Stmk., karina.fernandez@phst.at

Mag. Dr. Eva Frick, BEd (V), PH Vlb., eva.frick@ph-vorarlberg.ac.at

Monika Harisch, BEd MA MA (K), PH Kärnten, monika.harisch@ph-kaernten.ac.at

Matthias Hesse, BEd MEd (NÖ), BD NÖ, matthias.hesse@bildung-noe.gv.at

Mag. Dr. Claudia Moser, BEd (OÖ), PH OÖ, claudia.moser@ph-ooe.at

Horst-Edgar Pinterich (W), BD Wien, horst-edgar.pinterich@bildung-wien.gv.at

Dr. Ursula Pulyer, M. Eval. (Südtirol), ursula@pulyer.com

Dr. Claudia Schneider, MA BEd MEd (B), PPH Burgenland, claudia.schneider@ph-burgenland.at

Mag. Dr. Elfriede Windischbauer (S), PH Salzburg, elfriede.windischbauer@phsalzburg.at

OFFENLEGUNG

OFFENLEGUNG NACH § 25 ABS. 1–3 MEDIENGESETZ: Der Medieninhaber ist Verein der "Freund:innen der Pädagogischen Zeitschrift Erziehung und Unterricht" in 3100 St. Pölten, Wienerstraße 38, Österreich.

ERKLÄRUNG NACH § 25 ABS. 4 MEDIENGESETZ: Die Zeitschrift „Erziehung und Unterricht“ ist eine pädagogische Fachzeitschrift, die sich zum Ziel setzt, die Lehrerschaft über das bildungspolitische Geschehen zu informieren, mit jeweils aktuellen Beiträgen aus Wissenschaft und Forschung zu pädagogischen Fragen Stellung zu nehmen und für die Unterrichtspraxis Möglichkeiten zur Verwirklichung aufzuzeigen.

Die in „Erziehung und Unterricht“ veröffentlichten Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber:innen wieder. Für den Inhalt der Artikel sowie deren Grafiken/Bilder sind ausschließlich deren Verfasser:innen verantwortlich.

Inhalt

Editorial	5
Themenschwerpunkt: Einfach guter Unterricht	
Koordination: Rudolf Beer, Isabella Benischek & Elisabeth Jaksche-Hoffman	
<i>Rudolf Beer, Isabella Benischek & Elisabeth Jaksche-Hoffmann</i>	
Einleitung zum Themenschwerpunkt "Einfach guter Unterricht"	6
<i>Oskar Dangel</i>	
Die Bildungstheoretische Didaktik nach Wolfgang Klafki als Grundlage guten Unterrichts	8
<i>Julia Hronek & Matteo Carmignola</i>	
Autonomie, Struktur und Beziehung	17
<i>Rudolf Beer</i>	
Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen	27
<i>Carina Polly</i>	
Erziehung zur Selbstständigkeit nach Montessori.....	38
<i>Susanne Herker</i>	
Jenaplan Pädagogik – Qualitätsvolle Harmonie zwischen Instruktion und Eigenverantwortung.....	47
<i>Katrin Garger</i>	
Mediengestützte Individualisierung im jenaplan-orientierten Anfangsunterricht	55
<i>Ilse Bleier & Irene Bleier</i>	
Waldpädagogik bei Kindern und Jugendlichen mit körperlicher und kognitiver Beeinträchtigung	64
<i>Rainer Grubich</i>	
Gemeinsam statt einsam – Lernen in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand.....	71
<i>Johannes Reitingner & Magdalena Hartl</i>	
Forschungsnahes bzw. forschendes Lernen in der Schule – Chance für emanzipatorische Lerngelegenheiten im Rahmen des rechtlich Möglichen.....	82
<i>Susanne Roßnagl</i>	
Adaptiver Unterricht	94
<i>Bernhard Chabera, Doris Fuchs & Daniel Paasch</i>	
Was ist lernwirksamer Unterricht?	103
<i>Isabella Benischek & Johanna Gomernik</i>	
Direkte Instruktion und Fragen im Unterricht	111

Magdalena Denk

Kinderstimmen zum freien Lernen im Rahmen des Churer Modells 118

Reinhold Embacher & Bianca Müller

Der Weg zu einem Methodencurriculum..... 127

Michaela Ch. Müller

Die Magie der Lernwerkstatt in der Grundschule 135

Petra Kletzenbauer

Scaffolding CLIL in der Primarstufe: Wie direkte Instruktion und selbstständiges Lernen
synergetisch wirken 143

Lisa Jungmair & Werner Schwarz

Bewusst bewegen. Besser lernen. 154

Elisabeth Jaksche-Hoffman

Das Konzept OPENSchool – Interview mit Markus Haider 162

Weiteres aus Theorie und Praxis

*Helene J. Feichter, Isabel Wanitschek, Michaela Liebhart-Gundacker, Tamara Katschnig,
Karina Fernandez, Andrea Bisanz & Martin Auferbauer*

Fortbildung an Pädagogischen Hochschulen 171

Tamara Katschnig, Elisabeth Fernbach & Andrea Bisanz

Forschung zu SEE – BNE – SDG in einem Erasmus+ Projekt (BIP)..... 184

Wilfried Datler & Tamara Katschnig

In Memoriam Richard Olechowski (1936-2026)..... 194

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser!

Zunächst möchten wir Sie über einen Wechsel bei den Herausgeber:innen informieren. Reinhold Embacher übernimmt von Rudolf Beer die Herausgeberschaft, dem herzlich gedankt sei für seine jahrelange Arbeit in dieser Funktion. Reinhold Embacher unterrichtet seit 30 Jahren an der Mittelschule 2 Schwaz und arbeitet seit 15 Jahren bei Erziehung und Unterricht mit.

Die neue Ausgabe von Erziehung und Unterricht widmet sich dem Thema „guter Unterricht“. Es kann hier kein Rezept geben, welcher Unterricht für alle Schülerinnen und Schuler passend ist. Ebenso ist die Frage, was generell „guter Unterricht“ sei, kann nicht pauschal beantwortet werden. Lehrpersonen müssen ihre Lernenden kennen, ihre Persönlichkeit und ihren Kompetenzstand, um darauf aufbauend Unterricht zu planen und durchzuführen. Je nach Ausgangslage und Kompetenzstand wird Unterricht unterschiedlich ausschauen, verschiedene Unterrichtsmethoden werden zum Einsatz kommen. Es müssen aber auch Rahmenbedingungen wie der Klassenraum sowie die zur Verfügung stehenden Medien und Materialien Berücksichtigung finden. Die Persönlichkeit der Lehrperson spielt ebenso eine Rolle wie die Schulgemeinschaft.

In diesem Heft werden unterschiedliche theoretische Ansätze, Unterrichtsmodelle und Unterrichtsmethoden dargestellt, beschrieben und auf die schulische Praxis bezogen. Es soll einen Beitrag zur Diskussion über guten Unterricht bieten und Anregung für Lehrkräfte bieten.

In der Rubrik Weiteres aus Theorie und Praxis geben Kolleg:innen einen Einblick in die Fortbildung an Pädagogischen Hochschulen. Weiters wird ein Erasmus+ Projekt samt Beforschung vorgestellt.

Die Nachricht über den Tod von *Dr. Dr. h.c. Richard Olechowski* (1936-2026) hat uns alle bestürzt. Prof. Olechowski war ein Mentor für viele Kolleg:innen, er prägte auch lange Zeit die Zeitschrift Erziehung und Unterricht und was uns immer verbunden.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern interessante Einblicke in den Themenbereich sowie spannenden Diskussionen mit Kolleginnen und Kollegen.

Isabella Benischek, Rudolf Beer und Reinhold Embacher
Herausgeber:innen

Rudolf Beer, Isabella Benischek, Elisabeth Jaksche-Hoffman

Einleitung zum Themenschwerpunkt

„Einfach guter Unterricht“

Die Frage, was den einfach guten Unterricht sei, lässt sich eben nicht einfach beantworten. Hattie fokussiert auf *lernwirksamen Unterricht* und geht mit seinem Werk *Visible Learning/Lernen sichtbar machen* (2009/2013) der Frage nach, welche Faktoren auf schulische Leistung nachweislich wirken. Helmke (2014, S. 168ff) wiederum fasst mit breitem Fokus *Merkmale bzw. Aspekte guten Unterrichts* zu zehn Qualitätsbereichen zusammen. Er nennt: (1) Klassenführung, (2) Klarheit und Strukturiertheit, (3) Konsolidierung und Sicherheit, (4) Aktivierung, (5) Motivierung, (6) lernförderliches Klima, (7) Schülerorientierung, (8) Kompetenzorientierung, (9) Umgang mit Heterogenität und (10) Angebotsvielfalt. Für Meyer (2010a, S. 13) ist „Guter Unterricht (...) ein Unterricht, in dem (1) im Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur, (2) auf der Grundlage des Erziehungsauftrags, (3) und mit dem Ziel eines gelingenden Arbeitsbündnisses (4) eine sinnstiftende Orientierung (5) und ein Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler geleistet wird.“ Bohl (2017, S. 261) skizziert drei *Basisdimensionen* qualitätvollen Unterrichts: *Klassenführung*, *kognitive Aktivierungen* und *unterstützendes Unterrichtsklima*. Brügelmann (1999, S. 111ff) bettet guten Unterricht in ein *Modell guter Schulen* ein, dessen Säulen benennt er mit Ethos, Organisation, Schulleitung und eben Unterricht.

Der vorliegende Themenschwerpunkt EINFACH GUTER UNTERRICHT will nun schlicht und einfach beispielhaft bewährte grundlegende Theorien und Modelle zu gutem Unterricht darlegen, die verschiedensten methodisch-didaktischen Ansätze und deren Qualitätskriterien abbilden, konkrete Unterrichtskonzepte aufzeigen und somit einen Beitrag zur Diskussion sowie zur breiten Entwicklung der Methodenkompetenz von Lehrkräften bieten.

Oskar Dangel erläutert einführend ‚Die Bildungstheoretische Didaktik nach Wolfgang Klafki als Grundlage guten Unterrichts‘. Mit der Idee eines autonomiefördernden Unterrichts beschäftigen sich *Julia Hronek* und *Matteo Carmignola* in ihrem Beitrag ‚Autonomie, Struktur und Beziehung‘. Das ‚Eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen‘ nach Klippert nimmt *Rudolf Beer* ins Zentrum seiner Ausführungen. *Carina Polly* geht einer ‚Erziehung zur Selbstständigkeit nach Montessori‘ nach. Mit der ‚Jenaplan Pädagogik – (als) Qualitätsvolle Harmonie zwischen Instruktion und Eigenverantwortung‘ beschäftigt sich *Susanne Herker*. *Katrin Garger* vertieft in ihrem Beitrag ‚Mediengestützte Individualisierung im jenaplan-orientierten Anfangsunterricht. Digitale und analoge Werkzeuge für personalisierte Lernprozesse‘ diesen Ansatz. *Ilse Bleier* und *Irene Bleier* führen die Leser:innen-Schaft in die ‚Waldpädagogik bei Kindern und Jugendlichen mit körperlicher und kognitiver Beeinträchtigung‘ ein. Im Beitrag ‚Gemeinsam statt einsam – Lernen in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand‘ geleitet *Rainer Grubich* Feusers Modell in die Praxis. *Johannes Reitingner* und *Magdalena Hartl* stellen ‚Forschungsnahes bzw. forschendes Lernen in der Schule – Chance für emanzipatorische Lerngelegenheiten im Rahmen des rechtlich Möglichen‘ vor. Der Beitrag ‚Adaptiver Unterricht. Wie kann ich als Lehrkraft allen Lernenden gerecht werden, ohne mich zu überfordern?‘ von *Susanne Roßnagl* lädt zur Diskussion ein. *Bernhard Chabera*, *Doris Fuchs* und *Daniel Paasch* stellen dann die Frage ‚Was ist lernwirksamer Unterricht?‘ und bieten ‚Eine Annäherung aus Sicht der externen Schulevaluation am Beispiel der kognitiven Aktivierung von Lernenden‘. Mit ‚Direkter Instruktion und Fragen im Unterricht‘

beschäftigen sich *Isabella Benischek* und *Johanna Gomernik*. Die ‚Kinderstimmen zum freien Lernen im Rahmen des Churer Modells‘ fängt *Magdalena Denk* ein. Der Beitrag ‚Der Weg zu einem Methodencurriculum. Ein Praxisbericht aus der Unterrichtsentwicklung‘ von *Reinhold Embacher* und *Bianca Müller* verbinden Theorie und Praxis. *Michaela Ch. Müller* zeigt den Leser:innen ‚Die Magie der Lernwerkstatt in der Grundschule. Ein Abenteuer Raum für kleine Hände und große Gedanken. ‚Scaffolding CLIL in der Primarstufe: Wie direkte Instruktion und selbstständiges Lernen synergetisch wirken‘ wird von *Petra Kletzenbauer* beleuchtet. Die Verbindung von Bewegen und Lernen erläutert *Werner Schwarz* mit dem Beitrag ‚Bewusst bewegen. Besser lernen. Bewegung als Schlüssel für Aufmerksamkeit, Lernen und Wohlbefinden im Schulalltag – ein Ansatz aus den Programmen von simplystrong by UNIQA‘. Abschließend erläutert *Elisabeth Jaksche-Hoffman* im Gespräch mit *Markus Haider* ‚Das Konzept OPENSchool. „Die Frage war immer, WAS HILFT WIRKLICH, nämlich dem Schüler oder der Schülerin und auch mir in der Begleitung.“

Literatur

Bohl, T., Budde, J., Rieger-Ladich, M. (Hg.) (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen*. Julius Klinkhardt.

Brügelmann, H. (Hg.) (1999). *Was leisten unsere Schulen? Zur Qualität und Evaluation von Unterricht*. Kallmeyer.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. Routledge.

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Schneider.

Helmke, A. (2014). *Unerrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Kallmeyer/Klett.

Meyer, H. (2010). *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen Scriptor.

Zu den Autor:innen

Priv.-Doz. Mag. Dr. Rudolf BEER, BEd, Lehramtsstudium für Haupt-, Volks- und Polytechnische Schulen, Moderatorenausbildung (EVA bei Heinz Klippert), Diplom- und Doktoratsstudium: Bildungswissenschaft (UNI Wien), Habilitation: Schulpädagogik (KU Eichstätt/Ingolstadt). Beruflicher Werdegang: Hauptschullehrer in Wien, Bereichsleiter am Päd. Institut der Stadt Wien, Lehrbeauftragter der UNI Wien, Leiter des Päd. Instituts der Erzdiözese Wien, Institutsleiter an der KPH Wien, Vizerektor an der KPH Wien/Krems, derzeit Hochschulprofessor für vergleichende Erziehungswissenschaft an der KPH Wien/Niederösterreich.

Mag. Dr. Isabella BENISCHEK, BEd MA, Lehramtsstudium für Haupt-, Volks-, Sonder- und Polytechnische Schulen; Diplom- und Doktoratsstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien, Hochschulprofessorin für Allgemeine Didaktik sowie derzeit Institutsleiterin an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich.

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elisabeth JAKSCHE-HOFFMAN ist Professorin am Institut für Management und Entwicklung im Bildungswesen an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule. Lehrende im Bereich Aus-, Fort- und Weiterbildung, sowie Schulentwicklungsberaterin. Arbeitsschwerpunkte sind u.a.: Umgang mit Diversität, Konfliktmanagement, Partizipation und Schulentwicklung.

Oskar Dangl

Die Bildungstheoretische Didaktik nach Wolfgang Klafki als Grundlage guten Unterrichts

Zusammenfassung

Der folgende Beitrag stellt im ersten Abschnitt die bildungstheoretischen Grundlagen und praktischen Dimensionen der bildungstheoretischen Didaktik Wolfgang Klafkis dar. In der abschließenden Würdigung wird vor allem auf die Rezeption dieses Ansatzes und seine Aktualität Bezug genommen. Als Grundlage der Darstellung dienen vor allem die Werke *Klafki (2007)* und *Meyer & Meyer (2007)*.

Grundlagen und praktische Dimensionen

Die ursprünglich so genannte kritisch-konstruktive Didaktik W. Klafkis ist eine Weiterentwicklung der geisteswissenschaftlichen Didaktik bzw. Pädagogik (*Klafki 2007, S. 83f.; Meyer & Meyer 2007, S. 91-115; Benner & Brüggen 2000, S. 248-251*). Beide sind bildungstheoretisch grundgelegt. Diese bildungstheoretische Grundlegung stellt das erste und wesentlichste Charakteristikum der kritisch-konstruktiven Didaktik Klafkis dar (*Klafki 2007, S. 94-98*), die daher auch als bildungstheoretische Didaktik apostrophiert wird (*Bach 2023, S. 109*). Der Bildungsbegriff stellt für Klafki auch heute noch die pädagogisch notwendig Grundkategorie dar, die nicht bloß historisch überkommen, sondern systematisch notwendig ist, wenn pädagogische Handlungen begründbar und verantwortbar bleiben sollen (*Klafki 2007, S. 43f.*). Bildung rückt zur Zentralkategorie des didaktischen Ansatzes von Klafki auf (*Bach 2023, S. 110; Gudjons 2002, S. 5f.; Sauter 2016, S. 169-171*).

Das Bildungsverständnis

Das Bildungsverständnis der Epoche der deutschen Klassik soll kritisch vergegenwärtigt werden (*Klafki 2007, S. 15-19; Meyer & Meyer 2007, S. 100-107; Wiberg 2021, S. 78-80*). Darin ist auch die Zentralidee der Aufklärung aufgehoben (*Klafki 2007, S. 45-49*). Mit seiner kritischen Re-Lektüre der Bildungsidee der Aufklärung nimmt Klafki eine zentrale Position im didaktischen Diskurs ein (*Sattler 2023, S. 62*).

Ein durchgehendes Moment der klassischen Bildungstheorien stellt die anthropologische Vorstellung dar, wonach „der Mensch als ein zu freier, vernünftiger Selbstbestimmung fähiges Wesen verstanden werden müsse“ (*Klafki 2007, S. 20*). Die aktualisierende Aufschließung erfolgt durch Differenzierung des Bildungsbegriffs in drei Grundfähigkeiten, die kompetenzorientiert formuliert werden (*Klafki 2007, S. 52; Sattler 2023, S. 62; Bach 2023, S. 110; Gudjons 2002, S. 5f.; Arnold u.a. 2011, S. 141f.; Hußmann 2021, S. 174*):

- Fähigkeit zur Selbstbestimmung
- Mitbestimmungsfähigkeit
- Solidaritätsfähigkeit

Bildung wird verstanden als Allgemeinbildung im dreifachen Sinn (*Klafki 2007, S. 40, 52-54*):

- Bildung für alle zur Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit;
- Bildung im Medium des Allgemeinen als kritische Auseinandersetzung mit einem Gefüge des Allgemeinen, das uns alle angeht;
- Bildung aller humanen Fähigkeitsdimensionen.

Bildung für alle als Subjektentwicklung darf niemanden ausschließen, aber auch nicht in bloßen Subjektivismus abgleiten, denn Selbstbestimmungsfähigkeit gewinnt das Subjekt nur in Auseinandersetzung mit einer Inhaltlichkeit, die nicht von ihm stammt, sondern Objektivationen bisheriger Kulturtätigkeit darstellt (*Klafki 2007, S. 20-25*).

Die Leitfrage nach geeigneten Inhalten der Bildung lautet immer (*Klafki 2007, S. 23*): Welche Objektivationen sind am besten geeignet, Bildung zu erschließen im Sinne vernunftgeleiteter Selbstbestimmung? Im Mittelpunkt stehen müssen so genannte epochaltypische Schlüsselprobleme (*Klafki 2007, S. 29f., 56-60, 154, 167; Meyer & Meyer 2007, S. 116-151; Bach 2023, S. 110*), wie beispielsweise:

- Friedenserziehung
- Umweltfrage
- Verhältnis der Generationen
- Möglichkeiten und Gefahren des technischen Fortschritts
- Freiheit und Mitbestimmung
- Arbeit
- Soziale Ungleichheiten
- Verhältnis der Geschlechter
- Religionen und Weltanschauungen
- Behinderung
- Neue Medien

Bildung ist die Antwort auf die epochaltypischen Schlüsselprobleme (*Sattler 2023, S. 62*), die bei Klafki das Kanondenken ersetzen (*Biehl 2003, S. 112f.*). Die umfassende Bildung der subjektiven Interessen und Fähigkeiten versteht sich darin als polare Ergänzung zur Konzentration auf objektiv-allgemeine Schlüsselprobleme (*Klafki 2007, S. 69-72*). Man kann auch von einer Kombination aus formaler und materialer Bildung sprechen (*Bach 2023, S. 110*). Die Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen soll übergreifende individuelle Einstellungen und Fähigkeiten befördern, wie z.B. (*Klafki 2007, S. 63*):

- Kritikfähigkeit, einschließlich Selbstkritik
- Argumentationsfähigkeit und -bereitschaft
- Empathie
- Vernetzendes Denken

Bildung als Allgemeinbildung strebt also eine umfassende Menschenbildung an, die folgende Hauptdimensionen umfasst (*Klafki 2007, S. 30-36*):

- Moralische Bildung: die Erweckung der selbstbestimmten moralischen Verantwortlichkeit, Handlungsbereitschaft und Handlungsfähigkeit;

- Kognitive Bildung: Bildung des Erkenntnisvermögens und des Denkens;
- Ästhetische Bildung im umfassenden Sinne;
- Bildung der praktisch-werktätigen Fähigkeiten.

Damit ist die bildungstheoretische Grundlegung der kritisch-konstruktiven Didaktik Klafkis in Grundzügen dargestellt. Daran kann die Frage nach den praktischen Dimensionen anschließen.

Praktische Dimensionen

Vorbereitung, Gestaltung und Evaluierung des Unterrichts sind zentrale Themen der bildungstheoretischen Didaktik Klafkis. Auf diese wird nun das Interesse gelenkt.

Zunächst ist es notwendig, die Struktur des didaktischen Problemfelds zu erschließen. Folgende ausgewählte Elemente sind besonders hervorzuheben (*Klafki 2007, S. 114-135*):

- Es gilt der Primat der Zielentscheidungen vor anderen Faktoren des Unterrichts wie Thema, Medien, Methoden. Die unterrichtliche Auseinandersetzung muss die Entwicklung der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit fördern.
- Der Zusammenhang von Lernen und Lehren ist ein Interaktionsprozess, in dem Lernende sich mit Hilfe der Lehrenden zunehmend selbstständig Erkenntnisse aneignen sollen.
- Unterricht ist immer ein sozialer Prozess.
- Lernen soll entdeckendes bzw. nachentdeckendes und verstehendes Lernen sein.
- Lehren und Lernen müssen in zunehmendem Maße mit den Lernenden geplant und gerechtfertigt werden in Form von Mitplanung des Unterrichts und Unterrichtskritik.
- Die Unterrichtsmethode ist der Inbegriff der Organisation und des Vollzugs zielorientierten Unterrichts.

Der Unterricht sollte gemäß der folgenden vier Unterrichtsprinzipien gestaltet werden (*Klafki 2007, S. 67-69*):

- Exemplarisches Lehren und Lernen
- Methodenorientiertes Lernen
- Handlungsorientierter Unterricht
- Verbindung von sachbezogenem und sozialem Lernen

Besondere Beachtung verdient das exemplarische Lehren und Lernen, weil nicht alles gelehrt und gelernt werden kann, was es vielleicht wert wäre (*Klafki 2007, S. 141-161*). Der Grundgedanke des Exemplarischen besteht in Folgendem: Bildendes Lernen gelingt nicht durch reproduktive Übernahme möglichst vieler Einzelerkenntnisse, sondern dadurch, dass Lernende an einer begrenzten Zahl von Beispielen verallgemeinerbare Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen erarbeiten. Man kann die Wirkungsweise solcher Beispiele auch „kategorial“ nennen (*Klafki 2007, S. 143-145*). Daher spricht man gerne von „kategorialer Bildung“ (*Meyer & Meyer 2007, S. 24-66*), in der formale und materiale Bildung vermittelt wird (*Lippitz 2008, S. 274-276*).

Klafki räumt der Didaktik den Vorrang vor der Methodik des Unterrichts ein (*Hochkeppel 1999, S. 287*). Die kritisch-konstruktive Didaktik gibt auch wertvolle Anregungen für die Unterrichtsplanung und Vorbereitung, von Klafki formuliert in Form einer Reihe von Thesen (*Klafki 2007, S. 255-265*):

- Es gilt der Primat der Zielentscheidungen im Verhältnis zu anderen Faktoren des Unterrichts.
- Die generelle Zielbestimmung des Unterrichts besteht darin, den Lernenden Hilfen zur Entwicklung ihrer Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit zu geben.
- Lehren und Lernen bilden einen Interaktionsprozess.
- Lernen muss als (nach-)entdeckendes und verstehendes Lernen an exemplarischen Themen verstanden werden.
- Die Planung erfordert Mitplanung der Schüler:innen.
- Unterricht ist ein sozialer Prozess und als solcher von Konflikten („Störungen“) gekennzeichnet. Er erfordert soziales Lernen im Sinne demokratischer Sozialerziehung.
- Fragestellungen und Methoden konstituieren Themen.
- Jedem Thema ist eine Methode immanent.
- Unterrichtsmethode ist der Inbegriff der Organisationsform des Unterrichts.

Die didaktische Analyse fungiert als Planungsmodell für den Unterricht (*Meyer & Meyer 2007, S. 67-90; Bach 2023, S. 110*). Im Konzept der Unterrichtsplanung sollen folgende sieben Fragedimensionen enthalten sein (*Klafki 2007, S. 270-284*):

- Die Gegenwartsbedeutung des Themas
- Seine vermutliche Zukunftsbedeutung
- Seine exemplarische Bedeutung
- Die Frage nach der thematischen Struktur
- Die Überprüfbarkeit eines erfolgreichen Lernprozesses
- Das Problem der Zugänglichkeit und Darstellbarkeit des Themas
- Die methodische Strukturierung des Unterrichts

Schließlich gilt es den Unterricht auch noch zu analysieren und zu evaluieren, wobei die Unterrichtsanalyse sogar als Chance zur Schüler:innen-Mitbestimmung verstanden wird (*Klafki 2007, S. 285-302*). Als praktischer Ansatz für die didaktische Entwicklungs- und Forschungsarbeit im Sinne der Innovationsforschung wird die Aktions- und Handlungsforschung empfohlen (*Klafki 2007, S. 135-138; Altrichter, Posch & Spann 2018*).

Damit sind wir bei der Aufgabe angemessener Würdigung dieses großen didaktischen Konzepts angelangt.

Würdigung und Diskussion

„Wolfgang Klafki ist der große deutsche Didaktiker“ (*Meyer & Meyer 2007, S. 7*). Er steht für eine Didaktik, wie sie in Deutschland und im gesamten deutschen Sprachraum seit dem Zweiten Weltkrieg etabliert ist (*Meyer & Meyer 2007, S. 9*). Das wird wohl auch im 21. Jahrhundert so bleiben, denn unter den prominenten Ansätzen Allgemeiner Didaktik gilt die bildungstheoretische bzw. kritisch-konstruktive Didaktik von Klafki als besonders einflussreich und wichtig (*Bach 2023, S. 119; Hallitzky u.a. 2018, S. 88*).

Kritisch diskutiert wird das Verhältnis Klafkis zur klassischen geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Wenn die bildungstheoretische Didaktik Klafkis eine kritische Weiterführung der

geisteswissenschaftlichen Pädagogik ist (*Klafki 2007, S. 83f.; Meyer & Meyer 2007, S. 91-115*), dann stellt letztere wohl mehr als nur einen Anknüpfungspunkt dar. Gemeinsamer Ausgangspunkt der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik stellt die Auffassung vom Menschen als einem durch Geschichte und Kultur gebildeten Wesen dar. Ihr Selbstverständnis entwickelte die Geisteswissenschaftliche Pädagogik auf dem Wege einer Aneignung der neuhumanistischen Pädagogik um 1800 sowie in Auseinandersetzung mit reformpädagogischen Gegenwartsströmungen und konkurrierenden Konzeptionen der Gegenwart (*Benner & Brüggen 2000, S. 248-251*). Die wissenschaftstheoretische Grundposition der Geisteswissenschaften Pädagogik stellt die Hermeneutik dar. Als deren methodische Grundoperation gilt das Verstehen im Unterschied zum Erklären (*Koller 2017, S. 199f.*). Verstehen als Methode folgt bestimmten Grundregeln (*Koller 2017, S. 206-217*). Eine Herausforderung stellt allerdings die Verbindung zur Empirie dar (*Koller 2017, S. 217-221*), die schließlich zur Entwicklung der qualitativen Sozialforschung führt (*Koller 2017, S. 199f.*). Die Fähigkeit, mikrologische pädagogische Prozesse wahrzunehmen, wird schon der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zugebilligt (*Jakobs 2010, S. 115*). Kontraste und Spannungen zwischen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und der empirisch-quantitativen Forschung seien indes zu wenig produktiv genutzt worden (*Kiel 2011, S. 750f.*). Die Entfremdung zwischen geisteswissenschaftlicher und empirischer Orientierung belastete die pädagogische Disziplin, was sich an der Kontroverse um Bildung vs. Kompetenz zeige (*Heid 2016, S. 71f.*).

Klafkis Bildungsbegriff zeichnet sich nun gerade durch eine kompetenzorientierte Formulierung seiner Komponenten aus. In der Verteidigung des Bildungsgedankens hält Klafki an der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik fest, entwickelt sie aber gleichzeitig kritisch weiter. Daher kann er auch zu jenen gezählt werden, die die Geisteswissenschaftliche Pädagogik übergeführt haben in die kritische Pädagogik (*Benner & Brüggen 2000, S. 248-251*), der er schließlich auch zugezählt wird (*Simon 2024, S. 218f.*).

Gelegentlich wird der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik normative Abstinenz vorgeworfen (*Ladenthin 2003, S. 2f.; Nipkow 1998, S. 97-100*). Verteidigt wird allerdings die (religions-)didaktische Bedeutung des geisteswissenschaftlichen Zugangs zur Wirklichkeit im Unterschied zum naturwissenschaftlichen (*Nipkow 2010, S. 90-96*). Solange allerdings ein Bildungsbegriff als systematisch notwendige pädagogische Grundkategorie verteidigt wird, um pädagogisches Handeln begründen und verantworten zu können (*Klafki 2007, S. 43f.*), wird man einem solchen Ansatz auch keine normative Enthaltbarkeit vorwerfen können. Daran ändert auch die kompetenzorientierte Fassung des Bildungsbegriffs nichts. Bildung rückt sogar zur Zentralkategorie des didaktischen Ansatzes von Klafki auf (*Bach 2023, S. 110; Gudjons 2002, S. 5f.; Sauter 2016, S. 169-171*). Klafki hat weiters das Bildungsverständnis insofern erweitert, als er auch der dinglichen Welt Bildungsbedeutsamkeit zuerkannte, nicht nur der geistigen (*Nohl 2014, S. 27*). Kritisiert wird allenfalls der rationallogische Grundzug des Bildungsgedankens bei Klafki (*Kunstmann 2002, S. 225*). Gleichzeitig wird Klafki aber auch zum populärsten Bildungsdenker hochstilisiert (*Kunstmann 2004, S. 329-331*). Auch wenn man nicht so euphorisch urteilen möchte, kann man doch behaupten, dass man unter anderem Klafki die Wiederkehr des Bildungsbegriffs in der Pädagogik zu verdanken hat (*Schweitzer 1997, S. 242-245*), sodass er einen wichtigen Beitrag zur Renaissance des Bildungsdenkens in der Pädagogik geleistet hat (*Arnold u.a. 2011, S. 138-141*).

Die ungebrochene Bedeutung Klafkis zeigt sich aktuell in mehreren pädagogischen Bereichen. So könne etwa die Bildung für nachhaltige Entwicklung als aktualisierte Konzeption im Sinne Klafkis verstanden werden (*Rieckmann 2021, S. 9f.*).

Breitere Aufmerksamkeit erfährt die bildungstheoretische Didaktik im Bereich der Sonder- und Inklusionspädagogik. Klafki gilt als Repräsentant eines inklusiven Bildungskonzepts (*Fuchs 2021, S. 21f.*). Kein Wunder also, dass sein Konzept als relevanter bildungstheoretischer Bezug für Inklusion gilt (*Hußmann 2021, S. 173; Seitz 2010, S. 46-49*). Das Konzept des Empowerment zeige Überschneidungen mit Klafkis Allgemeinbildung (*Arnold u.a. 2011, S. 141f.*). Dieser Begriff von Allgemeinbildung schließe auch Menschen mit geistiger Behinderung ein (*Schurad 1995, S. 161-168*). Selbstbestimmung und Solidaritätsfähigkeit stellten auch wichtige Dimensionen der Geistigbehindertenpädagogik dar (*Klauß 2003, S. 83-88*).

Neben der Sonder- und Inklusionspädagogik findet der Ansatz von Klafki auch Aufmerksamkeit in der Religionspädagogik. Grundsätzlich wird bedauert, dass maßgebliche Bildungstheorien, darunter auch Klafki, Religion kaum wahrnehmen würden (*Schweitzer 2002, S. 150-155; Biehl 2003, S. 112f.*). Diesem Vorhalt widerspricht, dass Klafki Religion und Weltanschauung ausdrücklich unter den bildungsrelevanten Schlüsselproblemen aufzählt (*Klafki 2007, S. 154*). Die religionspädagogische Bedeutung Klafkis könne in didaktischer Hinsicht darin gesehen werden, dass er den Begriff des Elementaren aufgegriffen habe. Daran anknüpfend hätten sich wichtige religionspädagogische Ansätze entwickeln können (*Schweitzer 2003, S. 203-208*). Schließlich können drei Beispiele angeführt werden für die Rezeption der bildungstheoretischen Didaktik Klafkis im Rahmen der Religionspädagogik:

- Kriterien der Unterrichtsplanung nach Klafki werden verwendet im Rahmen der Symboldidaktik (*Biehl 1999, S. 110f.*).
- Seine Bildungstheorie wird in der Bibeldidaktik vorausgesetzt (*Theißen 2003, S. 15-26*).
- Schließlich gilt sein mehrdimensionales Bildungskonzept sogar als Vorbild für katholische Privatschulen (*Frick 2006, S. 108f.*).

Angesichts dieser weiten und grundlegenden Bedeutung der bildungstheoretischen Didaktik und ihrer direkten Praxisrelevanz in vielen pädagogischen Bereichen kann eine intensive Befassung mit ihr allen Lehrer:innen vorbehaltlos empfohlen werden.

Literatur

- Altrichter, Herbert, Posch, Peter & Spann, Harald (2018): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*, 5. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, Karl-Heinz, Hascher, Tina, Messner, Rudolf, Niggli, Alois, Patry, Jean-Luc & Rahm, Sybille (2011): *Empowerment durch Schulpraktika*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bach, Andreas (2023): Didaktik. In: Huber, Matthias & Döll, Marion (Hrsg.): *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen*, Wiesbaden: Springer, S. 107-114.
- Benner, Dietrich & Brüggem, Friedhelm (2000): *Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Entwicklungsprobleme – Paradigmen – Aussichten*; in: *Zeitschrift für Pädagogik*. 42. Beiheft. *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext*. Hrsg. v. Benner, Dietrich & Tenorth, Heinz-Elmar. Weinheim: Beltz, S. 240-263.
- Biehl, Peter (1999): *Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.

- Biehl, Peter (2003): *Die Wiederentdeckung der Bildung in der gegenwärtigen Religionspädagogik. Ein Literaturbericht*; in: Biehl, Peter/Karl Ernst Nipkow, *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*, Münster: LIT, S. 111-152.
- Frick, Rafael (2006): *Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert*, Hohengehren: Schneider.
- Fuchs, Thorsten (2021): *Weder Pleonasmus noch Oxymoron. Einige historisch-systematische Überlegungen zum Verhältnis von Bildung und Inklusion*; in: Herzog, Sonja & Wieckert, Sarah (Hrsg.): *Inklusion – eine Chance, Bildung neu zu denken?! Weinheim: Beltz*, S. 12-30.
- Gudjons, Herbert (2002): *Allgemeine Didaktik. Ein Überblick über die gegenwärtige Diskussion*; in: Bizer, Christoph u.a. (Hrsg.): *Religionsdidaktik. Jahrbuch der Religionspädagogik. Band 18 (2002)*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, S. 3-20.
- Hallitzky, Maria, Heinze, Franziska, Herfter, Christian & Spendrin, Karla (2018): *Potenziale der normativen Valenz allgemeindidaktischer Theorien für die Bildungsforschung*; in: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* 29 (56), S. 88-95.
- Heid, Helmut (2016): *Über Streitfragen der Generierung und Anwendung bildungswissenschaftlichen Wissens*; in: Meseth, Wolfgang u.a. (Hrsg.): *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 71-84.
- Hochkeppel, Christiane (1999): *Die „Skeptische Didaktik“ Theodor Ballauffs. Unverzichtbare pädagogische Problematisierung oder überflüssige Destruktion eines Handlungsfeldes?* In: *VfWP* 75, H.3, S. 285-300.
- Hußmann, Anke (2021): *Bildung, Inklusion und die Chance, Schule neu zu denken*; in: Herzog, Sonja & Wieckert, Sarah (Hrsg.): *Inklusion – eine Chance, Bildung neu zu denken?! Weinheim: Beltz*, S. 172-199.
- Jakobs, Hajo (2010): *Ethik des pädagogischen Prozesses*; in: Kaiser, Astrid & Schmetz, Ditmar & Wachtel, Peter & Werner, Birgit (Hrsg.): *Bildung und Erziehung (Behinderung, Bildung, Partizipation)*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 115-124.
- Kiel, Ewald (2011): *Forschung zum Lehrerhandeln*; in: Terhart, Ewald & Bennwitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*, Münster: Waxmann, S. 748-754.
- Klafki, Wolfgang (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, 6. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Klauß, Theo (2003): *Selbstbestimmung als Leitidee der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung*; in: Fischer, Erhard (Hrsg.): *Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen – Theorien – aktuelle Herausforderungen*, Oberhausen: Athena, S. 83-127.
- Koller, Hans-Christoph (2017): *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*, 8. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.
- Kunstmann, Joachim: *Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse*, Gütersloh: Kaiser 2002.

- Kunstmann, Joachim (2004): *Religionspädagogik. Eine Einführung*. Tübingen: Francke.
- Ladenthin, Volker (2003): *Was ist und warum schätzt eine Gesellschaft Pluralismus?*; in: *Ladenthin, Volker (Hg.): Religion und Bildung im Pluralismus*, Münster: Aschendorff, S. 1-15.
- Lippitz, Wilfried (2008): *Bildung und Alterität*. In: Mertens, Gerhard u. a. (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band I. Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft*, Paderborn: Schöningh, S. 273-288.
- Meyer, Meinert A. & Meyer (2007): *Hilbert, Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Weinheim: Beltz.
- Nipkow, Karl Ernst (1998): *Bildung in einer pluralen Welt. Band 2. Religionspädagogik im Pluralismus*, Gütersloh: Kaiser.
- Nipkow, Karl Ernst (2010): *Schöpfungsglaube, Kreationismus, Weltentstehungstheorien – Zu Grundlagen der Kooperation des Religionsunterrichts mit naturwissenschaftlichen Fächern*; in: Nipkow, Karl Ernst: *Gott in Bedrängnis? Zur Zukunftsfähigkeit von Religionsunterricht, Schule und Kirche*. Gütersloh: Kaiser, S. 69-97.
- Nohl, Arnd-Michael (2014): *Bildung und konjunktive Transaktionsräume*; in: Rosenberg, Florian von & Geimer, Alexander (Hrsg.): *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*, Wiesbaden: Springer, S. 27-40.
- Rieckmann, Marco (2021): *Reflexion einer Bildung für nachfolgende Entdeckung aus bildungstheoretischer Perspektive*. In: *Religionspädagogische Beiträge* 44 (2), S. 5-16.
- Sauter, Sven (2016): *Grundbegriffe und Grundlagen: Erziehung, Bildung, Entwicklung und Heterogenität*; in: Hedderich, Ingeborg; Biewer, Gottfried; Hollenweger, Judith & Markowetz, Reinhard (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 169-178.
- Sattler, Elisabeth (2023): *Bildung*. In: Huber, Matthias & Döll, Marion (Hrsg.): *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen*, Wiesbaden: Springer, S. 59-66.
- Schurad, Heinrich (1995): *Bildungsanspruch des geistigbehinderten Menschen. Der Bildungsanspruch des geistigbehinderten Menschen aus problemgeschichtlicher und allgemeinpädagogischer wie komplementärer sonderpädagogischer Sicht*, Essen: Blaue Eule.
- Schweitzer, Friedrich (1997): *Rückkehr der Religionspädagogik zur Bildung. Eine Fallstudie zum Verhältnis zwischen Religion und Gesellschaft*. In: *Informationes Theologiae Europae. Internationales Jahrbuch für Theologie*. Hrsg. v. Ulrich Nembach, Frankfurt: Lang, S. 241-252.
- Schweitzer, Friedrich (2002): *Pluralität der Perspektiven: Religionspädagogik zwischen Erziehungswissenschaft und Theologie*. In: Schweitzer, Friedrich u.a.: *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Freiburg: Herder, S. 144-156.
- Schweitzer, Friedrich (2003): *Elementarisierung in der religionsdidaktischen Diskussion: Entwicklungstendenzen – weiterführende Perspektiven – offene Fragen*; in: Schweitzer, Friedrich: *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, S. 203-220.

Seitz, Simone (2010): *Erziehung und Bildung*; in: Kaiser, Astrid & Schmetz, Ditmar & Wachtel, Peter & Werner, Birgit (Hrsg.): *Bildung und Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 43-58.

Simon, Toni (2024): *Zusammenhänge aspektiver Einstellungen zu Partizipation in Schule/Unterricht mit der Retrospektion schüler*innenbiographischer Erfahrungen von Diskurs und Demokratie*; in: Bosse, Ingo, Müller, Kathrin & Nussbaumer, Daniela (Hrsg.): *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 218-225.

Theißen, Gerd (2003): *Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik*, Gütersloh: Kaiser.

Wiberg, Merete (2021): *Bildung – Vom Konzept zum Phänomen*; in: Kergel, David, Heidkamp-Kergel, Birte & August, Sven-Niklas (Hrsg.): *Handbuch interdisziplinäre Bildungsforschung*, Weinheim: Beltz, S. 77-87.

Zum Autor

DDr. Oskar DANGL, studierte Theologie mit Schwerpunkt Alttestamentliche Bibelwissenschaft und Pädagogik. Er lehrte bis zu seiner Pensionierung 2022 an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems Religionspädagogik und Erziehungswissenschaften und war Lektor am Institut für Bildungswissenschaft sowie am Institut für Religionspädagogik an der Universität Wien. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Ethisches Lernen / Menschenrechtsbildung und Exegese (Habakuk). Seit 1984 lehrt er bei den THEOLOGISCHEN KURSEN Altes Testament.

Julia Hronek & Matteo Carmignola

Autonomie, Struktur und Beziehung

Zentrale Befunde aus der Selbstbestimmungstheorie für motivierenden und wirksamen Unterricht

Zusammenfassung

Die Selbstbestimmungstheorie nach E. Deci und R. Ryan bietet umfangreiche Evidenzen, dass schulisches Lernen, Engagement und Wohlbefinden maßgeblich davon abhängen, in welchem Ausmaß die psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit in Lernprozessen befriedigt oder frustriert werden. Wie können Lehrpersonen einen motivierenden und wirksamen Unterricht gestalten? Dieser Beitrag übersetzt Ergebnisse aus Untersuchungen und Reviewanalysen, wie durch Autonomieunterstützung, kompetenzförderliche Struktur und pädagogische Beziehungsgestaltung schulisches Lernen gelingen kann.

Selbstbestimmungstheorie in Schule und Unterricht

Die Selbstbestimmungstheorie (Self-Determination Theory, SDT) hat sich über etwa drei Jahrzehnte zu einer der bedeutendsten Makrotheorien der Motivation und Persönlichkeit entwickelt (Ryan & Deci, 2017). Im Zentrum der Selbstbestimmungstheorie – genauer der sogenannten Mini- bzw. Subtheorie zu den psychologischen Grundbedürfnissen¹ – steht die Annahme, dass schulisches Lernen, Engagement und Wohlbefinden maßgeblich davon abhängen, in welchem Ausmaß die psychologischen Grundbedürfnisse nach *Autonomie*, *Kompetenz* und *sozialer Eingebundenheit* in Lernprozessen unterstützt oder frustriert werden (Niemi & Ryan, 2009; Ryan & Moller, 2017). Diese Bedürfnisse fungieren dabei nicht als rein additive Einflussfaktoren, sondern als funktional unterschiedliche, teilweise interagierende Wahrnehmungen, die in motivational relevante Prozesse übersetzt werden.

Für den schulischen Kontext impliziert dieser Ansatz eine spezifische Perspektivierung von Unterricht. Unterricht wird nicht primär über curriculare Inhalte oder formale Organisationsformen beschrieben, sondern in den sozialen Interaktionen verstanden, in denen Lehrpersonen durch ihr pädagogisches Handeln Internalisierungsprozesse begünstigen oder als kontrollierend erlebt werden. Die SDT liefert in diesem Sinne kein normatives Ideal von Unterrichtsqualität, sondern ein erklärendes Wirkmodell, das beschreibt, wie pädagogisches Handeln mit motivationalen Regulationsformen, Lernqualität und emotionalen Entwicklungsverläufen zusammenhängt (Howard et al., 2021; Niemi & Ryan, 2009).

Die empirische SDT-Forschung im schulischen Bereich weist dabei eine ausgeprägte thematische und methodische Differenzierung auf. Systematische Metaanalysen belegen robuste Zusammenhänge zwischen autonomen Motivationsformen und adaptiven schulischen Outcomes wie Engagement, Persistenz, tiefen Lernstrategien und Wohlbefinden (Howard et al.,

¹ Im Original: *Basic Psychological Needs Theory (BPNT)*

2021). Längsschnittstudien zeigen darüber hinaus, dass motivationale Prozesse im Unterricht dynamisch verlaufen und sich in wechselseitigen Beziehungen zwischen Unterrichtsgestaltung, Bedürfnisbefriedigung und dem Verhalten von Schüler*innen über die Zeit entwickeln (Jang et al., 2010; Kleinkorres et al., 2023).

Die drei psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung lassen sich zu drei Dimensionen pädagogischen Handelns umschreiben, die für die Erklärung motivational wirksamen Unterrichts zentral sind: *Autonomieunterstützung*, *kompetenzförderliche Struktur* und *pädagogische Beziehungsgestaltung*. Empirische Befunde zeigen, dass diese Dimensionen zwar alle mit günstigen motivationalen Outcomes verbunden sind und dennoch bestimmte stärkere Zusammenhänge aufweisen können. *Autonomieunterstützung* beeinflusst insbesondere die Qualität motivationaler Regulation (intrinsische und identifizierte Motivationsregulation), *Struktur* wirkt primär über das Erleben von Kompetenz durch Klarheit und Orientierung im Unterricht, während pädagogische Beziehungen sich auf das Zugehörigkeitsgefühl sowie auf sozial-emotionale Entwicklungsprozesse günstig auswirken können (Guay et al., 2017; Niemiec & Ryan, 2009; Sierens et al., 2009). Zugleich deuten mehrere Studien darauf hin, dass diese Dimensionen ihre Wirkung nicht isoliert entfalten, sondern in ihrem Zusammenspiel Lernqualität, Wissensneugier, vertieftes Lernen und günstige Formen der Motivation beeinflussen (Ruiz-Alfonso & León, 2019; Sierens et al., 2009). Dem zugrunde liegt eine Grundannahme der Selbstbestimmungstheorie, dass Individuen bestrebt sind, Werte, Überzeugungen und Verhaltensregeln aufzunehmen und in ihr eigenes Selbst zu integrieren. Dieser Prozess der *Internalisierung* wird durch die Befriedigung der Grundbedürfnisse begünstigt (Ryan & Deci, 2017). Entdecken Lernende also beispielsweise den persönlichen Wert und Nutzen einer ursprünglich extern vorgegebenen Aktivität, ermöglicht ihnen der durch Autonomieförderung begünstigte Internalisierungsprozess, diese Aktivitäten als eigene Bestrebungen zu akzeptieren und zu übernehmen (Reeve & Cheon, 2021).

Vor diesem Hintergrund verfolgt der vorliegende Beitrag das Ziel, zentrale Befunde der SDT-basierten Unterrichtsforschung entlang der Dimensionen *Autonomie*, *Struktur* und *Beziehung* systematisch zu bündeln und miteinander zu verknüpfen. Der Fokus liegt dabei nicht auf der Darstellung einzelner Studien, sondern auf der Rekonstruktion von Wirkzusammenhängen, die erklären, unter welchen Bedingungen Unterricht Motivation, Engagement und Wohlbefinden fördert oder – bei ungünstiger Ausprägung – in ungünstige Motivationsformen bis hin zu Desinteresse und Apathie mündet. Aus dieser Grundlage werden abschließend empirisch fundierte Empfehlungen für die pädagogische Praxis abgeleitet.

Befunde für motivierenden und wirksamen Unterricht

Autonomie als wahrgenommene Selbstbestimmung

Das Bedürfnis nach Autonomie wird als subjektives Erleben von *Volition* („Ich fühle mich als Ursprung meiner Handlungen“) und *Selbstkongruenz* („Das, was ich tue, passt zu mir“) verstanden und geht daher über ein Zugestehen von formalen Freiheitsgraden oder der bloßen Bereitstellung von Wahlmöglichkeiten hinaus (Niemiec & Ryan, 2009; Ryan & Moller, 2017). Autonomie beschreibt vielmehr eine motivational relevante Bedeutungszuschreibung schulischer Anforderungen: Lernende gehen Aktivitäten nach, weil diese als sinnvoll, persönlich relevant oder mit eigenen Zielen vereinbar wahrgenommen werden.

Es liegen sehr umfassende empirische Evidenzen vor, dass wahrgenommene Autonomieunterstützung insbesondere die Qualität von motivationaler Regulation beeinflusst. Die Metaanalyse von Howard et al. (2021) zeigt auf, dass autonome Regulationsformen – vor allem intrinsische Motivation („... weil es mir Freude bereitet.“) und identifizierte Motivationsregulation („... weil es für meine berufliche Zukunft wichtig ist.“) – systematisch mit adaptiven schulischen Outcomes wie Persistenz, selbstreguliertem Lernen, tiefen Lernstrategien und Wohlbefinden zusammenhängen, während kontrollierte Regulationsformen mit ungünstigeren motivationalen und affektiven Folgen assoziiert sind.

Diese qualitative Wirklogik wird durch Studien zur Unterrichtsinteraktion weiter präzisiert. Untersuchungen zur Autonomieunterstützung in Verbindung mit hoher wahrgenommener „Teacher Immediacy“ – ein Konstrukt, das von kommunikativer Nähe und Zugewandtheit gegenüber den Schüler*innen geprägtes Lehrer*innenverhalten beschreibt – zeigen auf, dass Lernende bei autonomieförderlicher Kommunikation eher tiefes Verständnislernen und adaptive Lernstrategien einsetzen, während kontrollierende Kommunikationsformen mit oberflächlichen Lernstrategien einhergehen (Assor & Katz, 2007; Flunger & Chanal, 2023). Entscheidend ist dabei, dass Autonomieunterstützung nicht mit einfachen Auswahlmöglichkeiten gleichzusetzen ist. Assor und Katz (2007) zeigen, dass Wahl nur dann motivationsförderlich wirkt, wenn sie in einer Weise gestaltet ist, die Kompetenz- und Zugehörigkeitserleben berücksichtigt; andernfalls kann sie als Überforderung oder implizite Verantwortungsabwälzung erlebt werden.

Mehrere Arbeiten verdeutlichen zudem, dass Autonomieunterstützung auf unterschiedlichen Ebenen des Unterrichts wirksam wird. Flunger et al. (2024) weisen nach, dass sowohl individuell wahrgenommene als auch klassenbezogene Autonomieunterstützung eigenständige Beiträge zur Erklärung von Motivation und Engagement leisten, während wahrgenommene relative Benachteiligung in der Autonomieunterstützung mit stärker kontrollierter Regulation assoziiert ist. Diese Befunde unterstreichen, dass Autonomie nicht allein eine Frage pädagogischen Stils ist, sondern auch der wahrgenommenen Fairness im Klassenkontext sowie Kohärenz der Lehrperson.

Reeve und Cheon (2021) führen autonomieförderliches Lehrverhalten auf zwei Grundsätze zurück: Lernendenorientierung und ein verständnisvoller, zwischenmenschlicher Ton (vgl. Abb. 1). Bei einer Lernendenorientierung wird besonders auf die Förderung von *intrinsischer Motivation* geachtet, indem Lehrpersonen Schüler*innen ermutigen, eigene Interessen zu verfolgen und bei der Konzeption von Lernaktivitäten auf die drei psychologischen Grundbedürfnisse achten. Als zweite Facette von Autonomieförderung werden durch sinnstiftende Erklärungen, durch die Verwendung von einladender Sprache, durch das Vermeiden von Zeitdruck und einer Wahrnehmung und Berücksichtigung auch von negativen Gefühlen bei Schüler*innen Internalisierungsprozesse unterstützt.

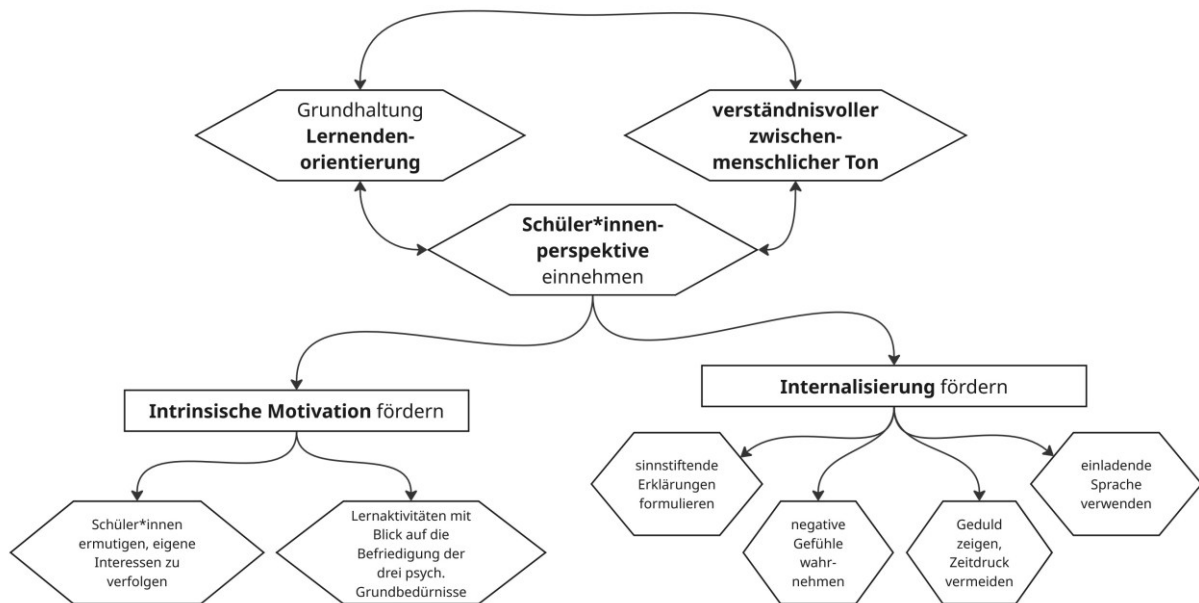


Abb. 1: Autonomieförderliches Lehrverhalten im Unterricht nach Reeve und Cheon (2021, S. 56), Übersetzung durch die Autor*innen des Beitrags

Jang et al. (2016) zeigen zudem auf, dass wahrgenommene Autonomieunterstützung über die Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse mit zunehmendem Engagement über die Zeit hinweg verbunden ist. Diese Effekte verlaufen reziprok: Steigendes Disengagement geht mit einer Zunahme wahrgenommener Kontrolle und einer Abnahme wahrgenommener Autonomieunterstützung einher, was auf sich selbst verstärkende Interaktionsprozesse im Unterricht hindeutet. Entsprechende reziproke Muster werden auch in multivarianten Analysen bestätigt, in denen Autonomieunterstützung durch die Lehrperson auch von proaktivem Verhalten von Schüler*innen mitbeeinflusst wird (Matos et al., 2018; Reeve & Cheon, 2021).

Auch über längere Entwicklungszeiträume hinweg erweist sich Autonomie als zentrale Bedingung schulischen Wohlbefindens. Kleinkorres et al. (2023) zeigen, dass wahrgenommene Autonomieunterstützung im Verlauf der Adoleszenz tendenziell abnimmt und dass diese Abnahme mit parallelen Rückgängen in zentralen Facetten des schulischen Wohlbefindens verbunden ist. Ergänzend weisen neuere Arbeiten darauf hin, dass Autonomieunterstützung in Wechselwirkung mit relationalen Unterrichtsmerkmalen steht und insbesondere dann langfristig wirksam wird, wenn sie in einem unterstützenden Beziehungsklima verankert ist (Chacon Valdez et al., 2024; Wang et al., 2024).

Kompetenzerleben durch Struktur

Struktur bezeichnet im SDT-Kontext jene Merkmale von Unterricht, die Lernenden Orientierung und Vorhersehbarkeit ermöglichen, indem beispielsweise Erwartungen und Abläufe nachvollziehbar geklärt, Ziele transparent gemacht und Rückmeldungen so gestaltet werden, dass der nächste Handlungsschritt erkennbar wird. Entscheidend ist dabei, dass Struktur nicht als kontrollierend erlebt, sondern als Unterstützung für das Kompetenzerleben verstanden wird, weil Lernende sich nur dann als wirksam erleben können, wenn Anforderungen kognitiv zugänglich und als bewältigbar gerahmt sind (Niemic & Ryan, 2009; Ryan & Moller, 2017).

Mouratidis et al. (2013) zeigen, dass wahrgenommene Struktur selbstreguliertes Lernen und eine positive Schulerfahrungen begünstigt. Diese Zusammenhänge werden über Kompetenz-

bedürfnisbefriedigung vermittelt, womit die Struktur von Unterricht nur dann günstige Outcomes hat, wenn diese das Wirksamkeitserleben von Schüler*innen fördert. Auch Guay et al. (2017) sehen Struktur als Prädiktor für wahrgenommene Kompetenz, die wiederum autonome Motivationsregulation begünstigt. Struktur trägt dazu bei, dass die Erfolgswahrscheinlichkeit bei Schüler*innen wahrscheinlicher eintritt und Feedbacks zur Kompetenz und Kompetenzentwicklung systematischer erfolgen können (Guay et al., 2017).

Dass Struktur ihre motivationalen Effekte nicht isoliert entfaltet, sondern im Zusammenspiel mit Autonomieunterstützung zu denken ist, wird durch Befunde zur Synergie beider Dimensionen untermauert. Sierens et al. (2009) zeigen, dass Struktur ihre positiven Effekte auf selbstreguliertes Lernen insbesondere unter Bedingungen moderater bis hoher Autonomieunterstützung entfaltet. In anderen Worten: Es besteht nicht die Option „Struktur oder Autonomie“, sondern es liegt die Frage zu Grunde, wie Struktur im Unterricht so gestaltet wird, dass sie Orientierung schafft, ohne Kontrolle zu signalisieren, und wie Autonomieunterstützung so umgesetzt wird, dass sie nicht in Unklarheit, Chaos oder Überforderung kippt.

Diese Unterscheidung wird besonders deutlich, wenn man Struktur im Kontext von Wahl- und Differenzierungsentscheidungen betrachtet. Assor und Katz (2007) zeigen, dass Wahl dann motivationsfördernd ist, wenn sie nicht nur Autonomie adressiert, sondern zugleich Kompetenz und Zugehörigkeit stützt. Daraus folgt, dass Wahlangebote ohne strukturierende Rahmung (beispielsweise bei zu komplexen Optionen oder fehlender Klarheit über Erfolgskriterien) Kompetenzbedürfnisbefriedigung beeinträchtigen können, wodurch genau jener motivational positive Effekt ausbleibt, den Wahlmöglichkeiten eigentlich plausibel machen würde (Assor & Katz, 2007). Struktur fungiert hier als Bedingung, unter der Autonomieangebote in tatsächliche Handlungskompetenz übersetzt werden können, weil Lernende nur dann „selbstbestimmt“ handeln, wenn sie zugleich wissen, was von ihnen erwartet wird und wie Erfolg erreichbar ist (Niemic & Ryan, 2009).

Zusammengefasst lässt sich Struktur im Unterricht als kompetenzbezogene Ermöglichungsdimension beschreiben, die motivational wirksam wird, wenn sie

- Erwartungen und Ziele transparent macht;
- Feedback als informationshaltige Orientierung statt als Drucksignal bereitstellt;
- in einem autonomieunterstützenden Rahmen steht, der Struktur nicht als Kontrolle codiert, sondern als Unterstützung von Wirksamkeitserleben.

Die Evidenz deutet damit auf ein funktionales Zusammenspiel hin, in dem Struktur das Kompetenzerleben wahrscheinlicher macht und Autonomieunterstützung die Qualität der Lernmotivation begünstigt (Guay et al., 2017; Mouratidis et al., 2013; Ryan & Moller, 2017; Sierens et al., 2009).

Soziale Einbindung durch pädagogische Beziehungen

Das psychologische Grundbedürfnis nach sozialer Einbindung beruht auf den Wahrnehmungen, sich im schulischen Kontext zugehörig, respektiert und emotional angenommen zu erleben, sowohl in Bezug auf Lehrpersonen als auch in Bezug auf Mitschüler*innen und Peers (Bouten et al., 2025). Im Unterschied zu Autonomie und Kompetenz kann soziale Eingebundenheit weniger durch angepasste Aufgabenstrukturen oder Lernanforderungen gefördert werden, sondern beruht auf der Qualität pädagogischer Beziehungen und auf der Förderung und Unterstützung von sozialen Interaktionen in Schule und Unterricht (Niemic & Ryan, 2009; Ryan & Moller, 2017).

Empirische Befunde zeigen auf, dass die Qualität der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung sich auch auf günstige motivationale Regulationsformen, Engagement und emotionales Erleben auswirken kann. Studien zum Beziehungsklima weisen darauf hin, dass Beziehungsaspekte wie wahrgenommene Unterstützung, Fairness und emotionale Verfügbarkeit der Lehrperson mit autonomer Motivation und schulischem Engagement positiv zusammenhängen, während konflikthafte oder distanzierte Beziehungen mit kontrollierter Motivation und motivationalem Rückzug assoziiert werden (Kaplan, 2017; Ruiz-Alfonso & León, 2019).

Soziale Eingebundenheit bedeutet, dass schulische Anforderungen in einem verlässlichen und wertschätzenden sozialen Rahmen eingebettet sind, wie in Studien zur wahrgenommenen relationalen Unterstützung und emotionalen Verfügbarkeit der Lehrperson nachgewiesen wird. Wahrgenommene Nähe, Responsivität und emotionale Präsenz der Lehrperson gehen mit adaptiven Lernansätzen, höherer Beteiligung und größerer Offenheit gegenüber Lernanforderungen einher (Borremans et al., 2024; Flunger & Chanal, 2023). Beziehung wird daher nicht als optionaler Zusatzfaktor verstanden, sondern als Bedingung, unter der pädagogische Kommunikation als relevant, unterstützend und nachvollziehbar wahrgenommen wird. Auf diese Weise beeinflusst Beziehungsqualität indirekt sowohl Autonomie- als auch Kompetenzerleben, obgleich es sich empirisch um getrennte Faktoren handelt.

Mehrere Arbeiten verweisen zudem auf reziproke Dynamiken sozialer Eingebundenheit. Chacon Valdez et al. (2024) zeigen in multivariaten Analysen, dass wahrgenommene Beziehungsqualität und Motivation sich über die Zeit wechselseitig beeinflussen: hohe Beziehungsqualität geht mit zunehmender autonomer Motivation einher, während motivationaler Rückzug mit einer Verschlechterung der wahrgenommenen Beziehung verbunden ist. Ähnliche Muster finden sich in Studien, die pädagogische Beziehungen im Zusammenspiel mit Unterrichtsmerkmalen betrachten und auf sich verstärkende Prozesse zwischen Engagement, Beziehung und motivationaler Regulation hinweisen (Wang et al., 2024).

Die Bedeutung sozialer Eingebundenheit zeigt sich darüber hinaus auf emotionaler und entwicklungsbezogener Ebene. Klassen et al. (2012) weisen aus Perspektive der Lehrkräfte darauf hin, dass unterstützende pädagogische Beziehungen zu den Schüler*innen mit geringerem emotionalen Stress und höherem schulischen Wohlbefinden verbunden sind. Beziehung fungiert hier als Schutzfaktor, der Belastung abfedert und emotionale Stabilität unterstützt, wodurch längerfristige motivational-emotionale Entwicklungsverläufe positiv beeinflusst werden können. In dieser Perspektive wird soziale Eingebundenheit zu einer zentralen Voraussetzung dafür, dass Lernanforderungen über längere Zeiträume hinweg als bewältigbar und sinnvoll erlebt werden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass hochwertige pädagogische Beziehungen soziale Einbindung stiften, auf der Autonomieangebote als unterstützend und Struktur als orientierend wahrgenommen werden können. Pädagogische Beziehungen wirken damit als integrativer Faktor im motivationalen Gefüge von Unterricht, indem sie Internalisierungsprozesse absichern, Engagement stabilisieren und emotionale Entwicklungsabläufe mitprägen (Chacon Valdez et al., 2024; Niemiec & Ryan, 2009; Ruiz-Alfonso & León, 2019; Wang et al., 2024).

Empfehlungen für die Praxis

Die vorliegenden Befunde verdeutlichen, dass motivierender Unterricht nicht aus einzelnen Methoden oder isolierten Maßnahmen resultiert, sondern aus dem Zusammenspiel *autonomieförderlicher, strukturierender und beziehungsunterstützender Zugänge* für Schule und

Unterricht. Empfehlungen für die pädagogische Praxis lassen sich daher nicht als Checkliste konkreter Interventionen, sondern als Gestaltungsprinzipien formulieren, die sich aus den empirisch belegten Wirkzusammenhängen der Selbstbestimmungstheorie ableiten lassen.

Erstens legen die Befunde nahe, *Autonomie* im Unterricht nicht über formale Wahlfreiheit zu operationalisieren, sondern auf eine bedachte autonomieförderliche Kommunikation zu achten. Autonomieunterstützung erweist sich dann als wirksam, wenn

- Lernanforderungen nachvollziehbar begründet,
- die Perspektiven der Lernenden ernst genommen und die Relevanz betont,
- sowie kontrollierende Formulierung (etwa erkennbar an den Modalverben „müssen, sollen, sollten“) vermieden werden.

Für die Praxis bedeutet dies, dass Wahlmöglichkeiten eine erste, wenn auch nicht ausreichende Umsetzung darstellen, sondern dass es entscheidend ist, wie Anleitungen gerahmt werden, damit Schüler*innen sinnvoll und persönlich relevant erlebt werden können (Assor & Katz, 2007; Flunger et al., 2024; Howard et al., 2021).

Zweitens zeigen die Befunde zur Struktur, dass Kompetenzerleben eine zentrale vermittelnde Funktion für Motivation und Engagement einnimmt, und dass Struktur eine zentrale Voraussetzung dafür darstellt. Klare Zielsetzungen, transparente Erwartungen und informationshaltiges Feedback unterstützen Lernende darin, Anforderungen als bewältigbar zu erleben und eigene Wirksamkeit zu erfahren (Guay et al., 2017; Mouratidis et al., 2013). Für die Unterrichtspraxis folgt daraus, dass Struktur nicht als Einschränkung von Autonomie zu verstehen ist, sondern als deren Ermöglichungsbedingung, sofern sie nicht kontrollierend umgesetzt wird. Autonomieunterstützung ohne hinreichende Struktur bleibt motivational häufig wirkungslos, während Struktur ohne autonomieunterstützenden Rahmen das Risiko kontrollierter Regulation erhöht (Ryan & Moller, 2017; Sierens et al., 2009).

Drittens unterstreichen die Befunde zur sozialen Eingebundenheit die zentrale Bedeutung pädagogischer Beziehungen für die Stabilisierung motivationaler Prozesse. Unterstützende Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen tragen dazu bei, dass Autonomieangebote als wohlwollend und Struktur als unterstützend interpretiert werden, wodurch Internalisierungsprozesse und langfristiges Engagement begünstigt werden (Chacon Valdez et al., 2024; Ruiz-Alfonso & León, 2019; Wang et al., 2024). Für die Praxis bedeutet dies, dass Beziehungsgestaltung – sowohl für die Achse Lehrer*in – Schüler*in, als auch die Förderung von hochwertigen Peers-Beziehungen – nicht als ergänzendes Element verstanden werden sollte, sondern als integraler Bestandteil wirksamen Unterrichts, der sowohl kognitive als auch emotionale Lernprozesse absichert.

Die Selbstbestimmungstheorie bietet eine theoretisch und empirisch gesicherte Grundlage. Lizenzfreie Erhebungs- und Fragebögen des *Center for Self-Determination Theory*² ermöglichen dabei einen datenbasierten Zugang, um Schule und Unterricht motivierend und entwicklungsförderlich zu gestalten.

² <https://selfdeterminationtheory.org/questionnaires/>

Literatur

- Assor, A., & Katz, I. (2007). *When choice motivates and when it does not*. *Educational Psychology Review*, 19(4), 429–442. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9027-y>
- Borremans, L. F. N., Koomen, H. M. Y., & Spilt, J. L. (2024). *Fostering teacher–student relationship-building competence: A three-year learning trajectory for initial pre-primary and primary teacher education*. *Frontiers in Education*, 9, 1349532. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1349532>
- Bouten, A., Haerens, L., & De Cocker, K. (2025). *Students’ relatedness with peers and teachers in secondary education: distinct associations with student motivation and engagement*. *Social Psychology of Education*, 28(1). <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10071-3>
- Chacon Valdez, Y., Gaudet, O., Verner-Filion, J., & Véronneau, M.-H. (2024). *Perceptions of the teacher–student relationship climate and the development of academic motivation in high school: A transactional analysis*. *Educational Psychology*, 44(1), 59–77. <https://doi.org/10.1080/01443410.2024.2311672>
- Flunger, B., & Chanal, J. (2023). *Explaining the context-specificity of student motivation*. In G. Hagenauer, R. Lazarides, & H. Järvenoja, *Motivation and emotion in learning and teaching across educational contexts* (S. 54–68). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003303473-5>
- Flunger, B., Verdonschot, A., Zitzmann, S., Hornstra, L., & Van Gog, T. (2024). *A Bayesian approach to students’ perceptions of teachers’ autonomy support*. *Learning and Instruction*, 91, 101873. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101873>
- Guay, F., Roy, A., & Valois, P. (2017). *Teacher structure as a predictor of students’ perceived competence and autonomous motivation: The moderating role of differentiated instruction*. *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 224–240. <https://doi.org/10.1111/bjep.12146>
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). *Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from Self-Determination Theory*. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). *Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A Self-Determination Theory dual-process model*. *Learning and Instruction*, 43, 27–38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). *Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure*. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Kaplan, H. (2017). *Teachers’ autonomy support, autonomy suppression and conditional negative regard as predictors of optimal learning experience among high-achieving Bedouin students*. *Social Psychology of Education*, 21(1), 223–255. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9405-y>
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). *Teachers’ relatedness with students: An underemphasized component of teachers’ basic psychological needs*. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150–165. <https://doi.org/10.1037/a0026253>

- Kleinkorres, R., Stang-Rabrig, J., & McElvany, N. (2023). *The longitudinal development of students' well-being in adolescence: The role of perceived teacher autonomy support*. *Journal of Research on Adolescence*, 33(2), 496–513. <https://doi.org/10.1111/jora.12821>
- Matos, L., Reeve, J., Herrera, D., & Claux, M. (2018). *Students' agentic engagement predicts longitudinal increases in perceived autonomy-supportive teaching: the squeaky wheel gets the grease*. *The Journal of Experimental Education*, 86(4), 579–596. <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1448746>
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Michou, A., & Lens, W. (2013). *Perceived structure and achievement goals as predictors of students' self-regulated learning and affect and the mediating role of competence need satisfaction*. *Learning and Individual Differences*, 23, 179–186. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.09.001>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). *Autonomy, competence, and relatedness in the classroom*. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). *Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice*. *Educational Psychologist*, 56(1), 54–77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Ruiz-Alfonso, Z., & León, J. (2019). *Teaching quality: Relationships between passion, deep strategy to learn, and epistemic curiosity*. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(2), 212–230. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1562944>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Moller, A. C. (2017). *Competence as central, but not sufficient, for high-quality motivation. A self-determination theory perspective*. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2nd ed., S. 214–231). The Guilford Press.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). *The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning*. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 57–68. <https://doi.org/10.1348/000709908X304398>
- Wang, Q., Xu, Z., Tao, J., & Ma, X. (2024). *The effects of teacher immediacy and autonomy support on secondary students' approaches to learning*. *Educational Psychology*, 44(1), 78–95. <https://doi.org/10.1080/01443410.2024.2302513>

Zur Autorin und zum Autor

Julia HRONEK, BEd MEd ist Lehrerin an der Volksschule Oberndorf und wirkt an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig als Hochschullehrende und Referentin zu Themen der Neuen Autorität, Beziehungsgestaltung im Unterricht sowie pädagogische Handlungskompetenz im schulischen Alltag.

Mag. Dr. Matteo CARMIGNOLA, MBA ist Vizerektor für Lehre an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Motivation von Schüler*innen, Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen; Implementation von Schulentwicklungsprojekten, Schulentwicklungsberatung und Leadership von Schulführungskräften.

Rudolf Beer

Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen¹

Das Unterrichtskonzept EVA

Zusammenfassung

„Im Zentrum des Eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens steht das aktiv-produktive Lernen der Schüler*innen. Die Palette der Lernaktivitäten reicht vom Bearbeiten themenzentrierter Arbeitsblätter (...) über das Erstellen einschlägiger Lernprodukte (...) bis hin zur Durchführung ausgewählter Rollenspiele, Planspiele und Projekte zum jeweiligen Thema des Unterrichts.“ (Klippert, 2000, S. 174) Selbstständiges Arbeiten und Lernen setzt auf Steuerungs- und Methodenkompetenz. Der Aufbau der Methoden- und Kommunikationskompetenz sowie die Teamfähigkeit der Lernenden stehen im Fokus des EVA-Trainings.

Handlungsorientierung vs. Digitalisierung

Die Leitvorstellung der *Digitalisierung* tritt in unserer heutigen Gesellschaft als eine Art *Erfolgsverheißung* auf. Alle gesellschaftlichen, politischen wie individuellen Herausforderungen, Problem- und Schief lagen sollen durch Digitalisierung einer Lösung zugeführt werden. Dem kann sich niemand entziehen. Längst hat die Digitalisierung aller Lebensbereiche auch das pädagogische Handeln in Familie und Bildungseinrichtung erfasst.

Gestützt durch eine konstruktivistische Lerntheorie (Freund, 2012) haben in den letzten Jahrzehnten handlungsorientierter Unterricht (Meyer, 2010), offenes Lernen (Wiater, 2015) oder Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen (Klippert, 2000) einen Paradigmenwechsel (Kuhn, 1978) von einem *belehrenden, frontalen Unterricht* hin zur *Handlungsorientierung* in weiten Teilen des fortschrittlichen pädagogischen Denkens und Handelns in der Schule und im Unterricht geführt. Aber aktuelle Herausforderungen wie Motivationsdefizite, Individualisierung, Disziplinlosigkeit, mangelnde Sprachkenntnisse, Kompetenzdefizite, Pandemien, Personalkosten bis hin zum Lehrkräftemangel prägen das aktuelle Geschehen der Bildungslandschaft.

Immer stärker drängt die Leitidee *Digitalisierung* in den Unterricht, mit dem Versprechen alle genannten Herausforderungen auf ihre Art zu lösen und verdrängt die *Handlungsorientierung*. Pädagog*innen, Bildungswissenschaftler*innen und Psycholog*innen sind skeptisch. Denn viele Akteure vor allem aus Politik, Wirtschaft aber auch aus der Pädagogik betreiben aus unterschiedlichen Motiven – Macht- und Innovationsstreben, Profitdenken, Kontrollphantasien aber auch pädagogischen Ansprüchen – in wechselnden Allianzen die Kontroverse zwischen diesen beiden Denkparadigmen.

Das Lernen aber ist und bleibt ein eigenverantwortlicher konstruktiver Prozess. Er muss vom handelnden Subjekt durch Interaktionen mit seiner Umwelt, mit Menschen geleistet werden. Und: „Erlernt werden nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auch Emotionen und Motivationen, Haltungen, Einstellungen und Grundüberzeugungen, Normen und Wertbeur-

¹ nach Heinz Klippert (2000)

teilungen, Umgehen mit Gewissensfragen und Sinnorientierungen“ (Wiater, 2007, S. 19). Dazu braucht es die handelnde Interaktion mit bedeutsamen Menschen.

Quellen eigenverantwortlichen Arbeiten und Lernen

Mit Verweis auf Helmke (2006, S. 42ff) postuliert Klippert (2010): „Die neuere Lern- und Gehirnforschung macht seit Jahren deutlich, dass effektives Lernen vor allem sechs Quellen hat: erstens die konsequente Schülerkooperation, zweitens das aktive, selbstständige Arbeiten der Schülerinnen und Schüler, drittens den konsequenten Wechsel der Sozialformen (Einzel-, Partner-, Gruppen-, Plenararbeit), viertens klare Regeln und Rituale im Arbeits- und Kooperationsprozess, fünftens eine möglichst angenehme Lernatmosphäre in den einzelnen Sozialphasen sowie sechstens das Erlernen grundlegender Methoden und Techniken des selbstständigen Arbeitens in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit.“ (Klippert, 2010, S. 14) Damit argumentiert er sein Unterrichtskonzept des *Eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens* (EVA) und skizziert dabei die zentralen Säulen des Modells.

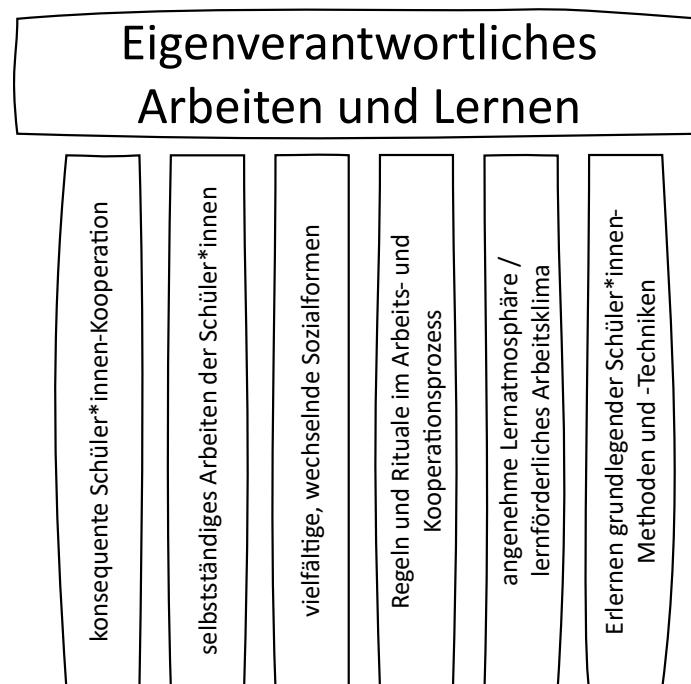


Abb. 2: Quellen effektiven Lernens und eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens: eigene Darstellung

Mit der Betonung der Kooperation – vielleicht sogar der Kollaboration, also zusätzlich mit dem Teilen von Verantwortung und Wissen – setzt Klippert das Arbeiten in der Gruppe ins Zentrum seiner Argumentation. „Eine Gruppe lässt sich sozial- und organisationspsychologisch definieren als begrenzte Anzahl von Individuen, die miteinander auf Dauer in Interaktion stehen, einander bewusst und gewahr sind, sich als Gruppe verstehen und wahrnehmen, sich in Verhalten und Arbeitsleistung gegenseitig beeinflussen.“ (Bauer, 2000, S. 18) Dies muss schrittweise angebahnt, erlernt und eingeübt werden. Denn das „langläufige Zusammensitzen in Gruppen ist in der Regel noch keine Teamarbeit. Auch wohlgemeinte Tipps und Ermahnungen von Lehrerseite sind erfahrungsgemäß nur sehr begrenzt geeignet“ (Klippert & Lohre, 1999, S. 99).

Die Erziehung zur Selbstständigkeit, betonen auch Jank und Meyer (2011, S. 50), diese ist nur durch selbstständiges Arbeiten der Schüler*innen zu erreichen, „wenn sie ihre Lernprozesse in

eigene Regie übernehmen und von sich aus regulieren, ob und wann sie die Hilfestellung des Lehrers [sic!] benötigen“.

Die Forderung nach dem Einsatz vielfältiger, wechselnde Sozialformen fundamentierte die Kooperations- bzw. Teamfähigkeit der Lernenden. Für Meyer (2010, S. 75f) sind es aber nicht nur die vier Sozialformen *Plenumsunterricht*, *Gruppenunterricht*, *Tandemarbeit* und *Einzelarbeit*, sondern auch die Fülle von Inszenierungstechniken. Unter solchen versteht er kleine „Verfahren und Gesten mit denen die Lehrer [sic!] und Schüler [sic!] den Unterrichtsprozess in Gang setzen und am Laufen halten: Fragen stellen, antwortenverrätseln, provozieren, verkleinern usw.“ (Meyer, 2010, S. 76).

Regeln und Ritualen im Arbeits- und Kooperationsprozess wird eine überragende Rolle ($d = 0,76$) zugewiesen (Hattie, 2013, S. 122). Regeln sind frühzeitig, kontinuierlich, verbindlich, einsichtig festgelegt, konsistent im Wirkungsbereich mit möglichst günstigen Konsequenzen verbunden zu sichern und zu festigen. Rituale sind ein dauerhaftes, geregeltes Vorgehen, darüber hinaus mit symbolischer Bedeutung (Helmke, 2014, S. 179f ; 182).

Auf die Bedeutung eines *menschlich warmen Lernklimas* weisen schon Olechowski und Garnitschnig (1999, S. 10) im Konzept einer humanen Schule hin. Bohl (2017, S. 261) zählt ein solches *lernförderliches Klima* zu den Basisdimensionen der Unterrichtsqualität. Helmke (2014, S. 226) definiert darunter unter Verweis auf Meyer „eine Lernumgebung, in der das Lernen der Schülerinnen und Schüler erleichtert, begünstigt oder auf andererseits positiv beeinflusst wird“. Dies beinhaltet beispielsweise einen produktiv-konstruktiven Umgang mit Fehlern, eine entspannte Lernatmosphäre, eine überraschungsoffene Grundhaltung der Lehrkraft, das Hintanhalten von Leistungsängsten bis hin zu einem angepassten Lerntempo.

Selbstständiges, eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen der Kinder beruht auf Methodenkompetenz. Deshalb ist das Erlernen grundlegender Schüler*innen-Methoden und -Techniken für Klippert (2022, S. 86) zentral, denn nur „wenn Schüler/innen ad hoc in der Lage sind, die je in Frage kommenden Lernstrategien planvoll und regelgebunden anzuwenden, werden sie die selbständig anzugehenden Lernaufgabe bewältigen können“.

Das Konzept: Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen

Im Kern des Ansatzes nach Klippert (2000) steht das *Eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen* (EVA). Darunter ist ein handlungsorientierter, schüler*innen-zentrierter Unterricht zu verstehen, der die Problemlösefähigkeit, Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung des Kindes in den Vordergrund stellt. Schüler*innen werden gefördert und gefordert, ihre Methodenkompetenz zu entwickeln. Die Arbeit in wechselnden Sozialformen entwickelt und baut Kommunikationsfähigkeit und Teamfähigkeit auf. Eigenverantwortung steigert die Entscheidungskompetenz und die Fähigkeit sich selbständig zu organisieren.

Als zentrale Elemente des Unterrichtskonzepts Eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens können folgende Aspekte beispielhaft skizziert werden:

- Die Schüler*innen sind Subjekte des Unterrichts. Ihre Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit wird gefordert und gefördert. Die Kinder sind als Handelnde in hohem Maße aktiv (Sprechanlässe, Lernprodukte, Recherchen, Präsentationen, Lernpartner*innen, ...).
- Die Lehrkräfte rücken aus dem Zentrum des unmittelbaren Unterrichtsgeschehens, ihre (sprachliche, bestimmende) Dominanz wird zurückgenommen. Die Lehrenden übernehmen

- eher die Rolle einer Beraterin/eines Beraters, einer Lernpartnerin/eines Lernpartners, einer Moderatorin/eines Moderators und einer Arrangeurin/eines Arrangeurs von Lernsituationen.
- Das Lernen erfolgt unter Ausnutzung aller Kanäle (auditiv, visuell, haptisch, sozial) handlungsorientiert, forschend, entdeckend, anschaulich, auch fächerverbindend und fächerübergreifend (Wiater, 2015, S. 98ff).
- Die Kommunikation, Kooperation und Kollaboration zwischen den Schüler*innen wird angebahnt, kleinschrittig aufgebaut und eingefordert. Partner*innen- und Gruppenarbeit ist die tragende Sozialformen.
- Das Methodenlernen der Kinder wird vorrangig in kleinen Schritten forciert (Lesen, Unterstreichen, Strukturieren, Nachschlagen, Visualisieren, Recherchieren, ...). Damit wird die Basis für selbstständiges Arbeiten und Lernen gelegt.
- Vielseitige, offene Aufgabenstellungen nehmen auf die Unterschiedlichkeit und Ganzheitlichkeit der Kinder Rücksicht. Es erfolgt eine innere Differenzierung in einer heterogenen Gruppen.
- Eigenverantwortung und Selbstständigkeit in der Aneignung der Welt sind das Ziel.
- Methodenkenntnisse werden dafür als Basis gelegt und gezielt aufgebaut sowie regelmäßig trainiert (Methodentraining, Kommunikationstraining, Teamentwicklung). Damit stehen diese den Lernenden nachhaltig zur Verfügung.

Haus des Lernens

Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen kann nicht als eigene Methode bezeichnet werden, vielmehr ist es ein bewährtes Unterrichtskonzept und Kernstück eines Konzeptes der pädagogischen Schulentwicklung nach Klippert (2000).

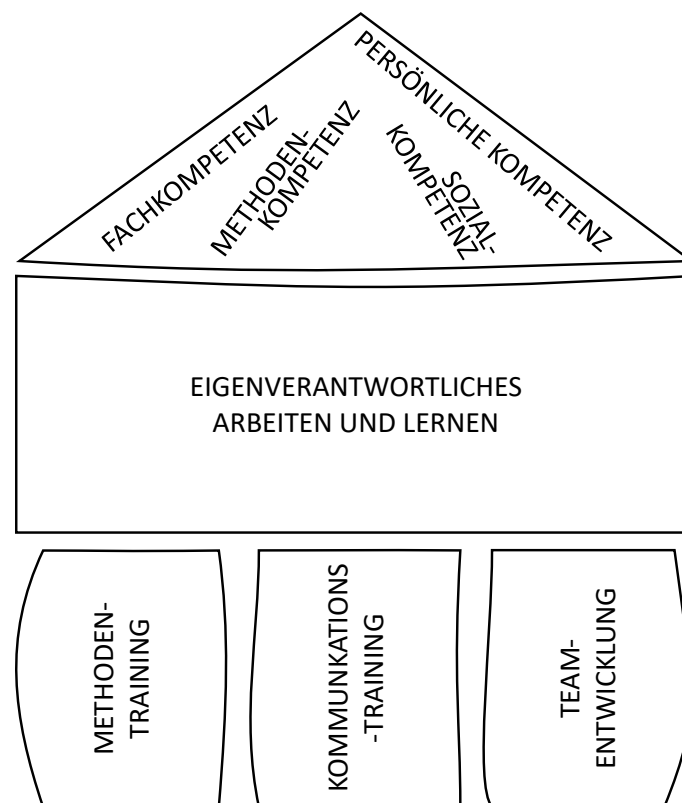


Abb. 2: Haus des Lernens (nach Klippert, 2000, S. 43)

Bewährte, neue, bekannte und vielleicht unbekannte Lehrer*innen-Methoden wurden hierfür systematisiert und richtig zusammengefügt. Das Modell ist entwicklungsoffen und anschlussfähig für aktuelle Entwicklungen (z.B. Bildungsstandards, Inklusion, neue Technologien). Schon in den Anfängen bemerkten Lehrkräfte an vielen Studientagen an Schulen und bei Fortbildungsveranstaltungen, „dass die Methode ‚Klippert‘ eigentlich nichts revolutionär Neues ist. Gruppenarbeit, schülerzentriertes Arbeiten, Gesprächsanlässe schaffen, Lernen lernen, ... das alles habe ich (und auch die meisten Kolleginnen und Kollegen) schon immer versucht. Neu daran ist eigentlich nur der systematische und geplante Einsatz der Methoden“ (Richter, 1997, S. 22).

Schlüsselkompetenzen

Ziel einer zeitgemäßen Bildungsarbeit muss das Erreichen von hoher *Fachkompetenz*, *Methodenkompetenz*, *Sozialkompetenz* und *persönlicher Kompetenz* sein. Diese bilden die Zielvorgaben im *Haus des Lernens* (vgl. Abb. 2). Erst solche *Schlüsselqualifikationen* ermöglichen das freie Verfügen über Wissen, dessen Anwendung und Weitergabe. Sozialkompetenz und persönliche Kompetenz ermöglichen ein partnerschaftliches Miteinander zum Wohle aller in einer demokratischen Welt. „Ein solches Verständnis von Bildung und Lernen wird von der Grundhaltung getragen, Kinder und Jugendliche in die Lage zu versetzen, sich Kompetenzen zu erarbeiten, Fähigkeiten zu entwickeln, die sie zur Gestaltung des Lebens und der Gesellschaft brauchen werden.“ (Kral, 1997, S. 19)

Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen

Das Eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen „EVA beginnt bei relativ einfachen Aufgaben wie dem eigenverantwortlichen Beschaffen und Auswerten von Informationen in Schulbüchern und sonstigen Nachschlagewerken und reicht über das Planen und Organisieren anstehender Arbeitsprozesse bis hin zum Analysieren, Kommentieren und Problematisieren fachlicher Sachverhalte. Die SchülerInnen forschen und entdecken, planen und entscheiden, schreiben und gestalten, diskutieren und argumentieren, produzieren und organisieren, kooperieren und präsentieren, zeigen Initiative und übernehmen Verantwortung. ... EVA zielt entschieden auf die sinnfällige Integration von praktischem Tun, fachlicher Reflexion, konstruktiver Begriffsklärung und fachspezifischer Erkenntnisgewinnung“ (Klippert, 2002, S. 7). EVA-Unterricht kann als Arbeitsunterricht bezeichnet werden. Die Aktivität liegt immer bei den Schüler*innen, die Rolle der Lehrkraft ist die eines Moderators oder einer Moderatorin. So hat die Lehrperson die Aufgabe, den Unterricht zu organisieren und die dementsprechenden Materialien bereitzustellen, beziehungsweise um deren Verfügbarkeit zu wissen und die Kinder mit differenzierten Arbeitsaufträgen zu versorgen. Gerade diese Verbindlichkeit, was den zu erledigenden Auftrag bezüglich der Thematik, des Umfangs, des Zeitrahmens, der Sozialform, die Art und Form der Ergebnissicherung betrifft, zeichnet das eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen aus. Erst wenn wirklich klar ist, was zu tun ist, können die Schüler*innen in das selbständige Arbeiten entlassen werden. EVA kann einen Teil einer Unterrichtseinheit, zum Beispiel das Bearbeiten eines Arbeitsblattes in Partner*innen-Arbeit durch Recherchieren ausmachen, es wird meist aber eine ganze Unterrichtsstunde beanspruchen, vielleicht aber auch eine Doppelstunde durch das Zusammenfassen zweier Gegenstände. So können komplexere Aufgaben, wie das Beschaffen und Strukturieren von Informationen, das Herstellen von Lernprodukten, wie Plakaten,

Schummelzetteln, Arbeitsblättern und Rätseln bewältigt werden. EVA kann aber auch, unter Auflösung des üblichen Stundenplanes, ein fächerübergreifendes Vertiefen in einen komplexen Themenbereich über ganze Tage und Wochen bedeuten, wenn Kinder nach Wochenplänen, in Freiarbeit oder an Projekten, beziehungsweise an vielen Stationen lernen und arbeiten.

„Im Zentrum steht dabei die Intensivierung und Erweiterung des fachlichen Lernens im Sinne des hier vertretenen Lernbegriffs. Danach zielt EVA sowohl auf die Steigerung des fachlichen Durchblicks und Problemlösungsvermögens der SchülerInnen als auch zugleich auf die Förderung ihrer fachspezifischen Methoden-, Kommunikations- und Teamkompetenz. Fachkompetenz in weiterem Sinne schließt also stets inhaltliches, methodisches, kommunikatives und kooperatives Lernen mit ein. Dementsprechend müssen die betreffenden Lehrkräfte Lernsituationen und -arrangements suchen und finden, die den SchülerInnen Gelegenheit geben, korrespondierende Fähigkeiten und Fertigkeiten einzuüben.“ (Klippert, 2001, S. 41ff)

Methodentraining

Damit eine Öffnung des Unterrichts in Richtung Eigenverantwortung, Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit die Schüler*innen nicht chronisch überfordert, müsse sie auf einen breiten Fundus von Methoden zurückgreifen können. Solche Methodenkompetenz meint „einerseits das Vertrautsein mit grundlegenden Makromethoden wie Projektarbeit, Wochenplanarbeit, Referat etc., andererseits das Beherrschen elementarer Mikromethoden – angefangen beim simplen Markieren und Exzerpieren von Texten über das Strukturieren und Visualisieren von Lernergebnissen bis hin zum Anfertigen von Mitschriften und Protokollen“ (Klippert, 1999, S. 73). Gerade diese elementaren Schüler*innen-Methoden wie das Nachschlagen, Strukturieren, Unterstreichen, Kleben und Beschriften, Gestalten, Ordnung halten, selektives Lesen, Fragen stellen, Lesen und Erstellen von Grafiken, bis hin zur Arbeits- und Zeitplanung, kurzum alles, was zum Erfassen, Verarbeiten und Aufbereiten von Informationen notwendig ist, all das darf nicht einfach vorausgesetzt werden. Jedes dieser Verfahren muss man mit den Kindern erarbeiten, einüben und regelmäßig wiederholen und sie davon überzeugen, dass sie sinnvoll einsetzbar sind. „Denn es ist einfach illusorisch zu meinen, dass sich die nötige Methodenbeherrschung auf Schülerseite schon von selbst einstellt, wenn man die Schülerinnen und Schüler nur gewähren und selbständig arbeiten lässt. Zumindest die unsicheren, unselbständigen, phlegmatischen und/oder leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler, die sich in der Klasse in aller Regel sehr zahlreich finden, sind erfahrungsgemäß hochgradig darauf angewiesen, dass die grundlegenden methodischen Skills ganz korrekt und kleinschrittig eingeübt werden. Aber auch die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler profitieren durchaus davon, wenn das methodenzentrierte Arbeiten und Üben im Unterricht forciert wird.“ (Klippert, 1999, S. 73)

Eine gelegentliche, appellative Methodenbelehrung als Lehrer*innen-Vortrag allenfalls in einer Supplierstunde bewirkt kaum etwas. Klippert sieht dieses Methodentraining von zwei Säulen getragen. Einerseits muss durch einen mehrtägigen Intensivkurs, einem sogenannten *Crashkurs* ein massiver Anstoß erfolgen. Bei solch einem Training werden von einem kleinen Lehrer*innen-Team unter Ausschaltung der Stundentafel und des Fachunterrichts methodenzentrierte Trainingssequenzen mit den Kindern durchgearbeitet. Ist das Lernziel zum Beispiel das Entwickeln von Fragekompetenz, so kann man mit Schüler*innen in einer ersten Phase eine Fragelandschaft entstehen lassen. Dazu werden auf ein Plakat alle W-Fragewörter notiert (WAS, WO, WARUM, WER, ...). Nun bilden die Kinder reihum beliebige Fragesätze mit diesen W-Wörtern.

In einer weiteren Phase sind Arbeitsblätter in Partner- beziehungsweise Gruppenarbeit zu lösen. Hierbei ist es die Aufgabe, zu vorgegebenen Antworten entsprechende Fragen zu entwickeln. An dieser Stelle ist es auch möglich, Frage-Antwort-Puzzle zu lösen (Fragen und Antworten zusammenfinden). Abschließend wird den Kindern ein geeigneter Text vorgelegt, aus dem heraus mehrschrittig (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit) Fragestellungen entwickelt werden, die am Ende in allen Gruppen zu lösen sind (Klippert, 1996, S. 128ff).

Die grundsätzlichen Inhalte solch eines *Socketrainings* umfassen das Nachdenken über den eigenen Lernprozess, Methoden der Informationserfassung, -bearbeitung und -aufbereitung und die Arbeits- und Lernplanung. Die schulart-, schulstufen- und klassenspezifische Planung obliegt dem Team, in Kenntnis des speziellen Profils der Stärken und Schwächen ihrer Schüler*innen.

„Fächerübergreifende Intensivkurse der skizzierten Art allein genügen freilich nicht, hinzukommen muss zwingend die bereits erwähnte Methodenpflege im Fachunterricht. Ansonsten besteht die Gefahr, dass Schülerinnen und Schüler das erworbene Methodenrepertoire sehr schnell wieder vergessen. Kennzeichnend für die anvisierte Methodenpflege ist, dass die zuständigen Fachlehrerinnen und Fachlehrer verstärktes Augenmerk auf die spezifischen Lern- und Arbeitstechniken richten, die sich in Verbindung mit den jeweiligen Fachthemen üben und festigen lassen“ (Klippert, 1999, S. 77). Auch hier sind individuelle Lösungen im Team der Unterrichtenden zu finden. Manche Lehrkräfte entscheiden sich für einen fixen Methodentag in der Woche, an dem sie ganz speziell ihren Fokus auf die Schüler*innen-Methoden richten. Manche sprechen sich gezielt ab, um alle notwendigen Methoden variiert zu üben und zu wiederholen, wieder andere arbeiten auch im Methodentraining nach verbindlichen Jahresplänen.

Kommunikationstraining

Herkömmlicher Unterricht ist von einer sprachlichen Dominanz der Lehrer*innen geprägt, sprachliche Äußerungen von Kindern werden oft immer noch als Störung empfunden. Schon im Jahre 2000 merkte Klippert (S. 220) an: „Wenn erwiesenermaßen 60-90 Prozent der im Unterricht gesprochenen Worte von Lehrerseite stammen, dann ist es kein Wunder, dass SchülerInnen ihr Sprachpotential nicht hinreichend entwickeln können. Die allseits beklagte Passivität und sprachliche Unbedarftheit vieler SchülerInnen ist vor diesem Hintergrund nur mehr ein Anzeichen dafür, dass sie von ihren Lehrern [sic!] möglicherweise »totgeredet« werden“ (Klippert, 2000, S. 220). Einer mangelnden Gesprächsbereitschaft und -disziplin kann nur mit vielfältigen Sprech-anlässen, dem Reflektieren und Analysieren von Gesprächssituationen begegnet werden. Sprechängsten und Sprechhemmungen kann man nur kleinschrittig, durch positives Anbahnen von Sprechsituationen entgegenkommen und so Erfolgserlebnisse schaffen. Dazu ist es aber notwendig, einerseits auf die notwendige Gesprächskultur in der Klasse hinzuarbeiten, und andererseits den jungen Menschen das notwendige Know-how für erfolgreiches Sprechen und Überzeugen mitzugeben. Ist es beispielsweise Unterrichtsziel, freies Sprechen und Erzählen zu fördern, so lassen sich mit der Kugellagermethode (Klippert, 1996, S. 89) vielfältige Sprechanlässe setzen:

Die Schüler*innen werden mit zwei unterschiedlichen Bildgeschichten konfrontiert, wobei je eine Hälfte der Kinder die Geschichte A, beziehungsweise die Geschichte B zu bearbeiten hat. Der Auftrag ist das Ordnen der Bildfolge und das Fortsetzen der Story. Nachfolgend setzen sich die Lernenden solcherart in einem Doppelkreis auf, dass alle Kinder mit der Geschichte A innen im Kreis mit Blick nach außen, diejenigen mit der Geschichte B im äußeren Kreis mit dem Blick nach

innen sitzen. Nun dürfen beispielsweise alle ‚A‘ ihrem Gegenüber im Doppelkreis ihre Geschichte erzählen (Die Kinder der halben Klasse sprechen gleichzeitig!). Durch das Weiterrücken im Kreis werden die Gesprächspartner*innen immer wieder gewechselt, auch die andere Gruppe erhält das Wort. Jedes Kind hat nun seine Geschichte mehrmals erzählt und dementsprechend Routine aufgebaut. Abschließend wird die Gelegenheit geboten, die persönliche Geschichte im Plenum, vor allen Kindern zu erzählen.

Kommunikationstraining versteht sich laut Klippert aber auch als Fundament für die erfolgreiche Implementierung des eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens in den Regelunterricht. „Ganz grundsätzlich lässt sich feststellen, dass die Einführung Offener Lernformen wie Projektarbeit, Wochenplanarbeit und Stationenarbeit in hohem Maße mit Gruppen- und Partnerarbeit verbunden ist und daher sensibles, konstruktives Kommunizieren verlangt.“ (Klippert, 2000, S. 217) Das konkretisiert Klippert (1996, S. 18) folgendermaßen: „So gesehen geht es bei dem hier anvisierten Kommunikationstraining um zweierlei: zum einen um die Verbesserung der sprachlichen und rhetorischen Kompetenz der Schüler [sic!], zum anderen um das Bewusstmachen grundlegender nichtsprachlicher Elemente wie Gestik, Mimik und Körpersprache.“

Die Nützlichkeit von Kommunikationstraining, geht in seiner Bedeutsamkeit weit über Schule und Wirtschaft hinaus. Viel wichtiger erscheint die Bedeutung der Kommunikationskompetenz für alle Bereiche der menschlichen Lebensgestaltung von der individuellen Sinnerfüllung bis zur aktiven Mitwirkung an unserer Demokratie. Denn Kinder sind zu „Einhaltung der Menschenrechte (...), sowie demokratischer Prinzipien“ (bmb, 2024, S. 11) zu befähigen. Demokratielernen und demokratisches sowie solidarisches inklusives Handeln wird damit zu einem fixen Bildungsziel.

Teamentwicklung

Hierbei steht die systematische Kultivierung von Teamfähigkeit und Gruppenunterricht im Fokus unterrichtlichen Handelns. Denn der obig skizzierte EVA-Unterricht ist nur dann erfolgreich, wenn die Kinder konstruktiv miteinander umgehen und auf einen breiten Fundus von positiven Lernerfahrungen in der Gruppe zurückgreifen können. Da sich die gewünschte Teamkompetenz bei den Schüler*innen nur selten von selbst einstellt, und Routinen nicht durch Informationsvorgaben entwickeln, setzt auch hier Klippert auf das Prinzip ‚learning by doing‘. „Wenn Gruppenarbeit tatsächlich zur Teamarbeit werden soll, dann müssen die SchülerInnen möglichst systematisch üben und lernen, in kleineren oder größeren Zirkeln zielstrebig und konstruktiv zusammenarbeiten und die je geltenden/vereinbarten Regelsysteme zu beachten.“ (Klippert, 2000, S. 229) Soll der EVA-Unterricht wirklich produktiv sein, „dann müssen die Schülerinnen und Schüler nachhaltig qualifiziert werden, sensibel, rücksichtsvoll und regelkundig zusammenzuarbeiten und die jeweiligen Aufgaben in konzentrierter Weise zu lösen“ (Klippert, 1999, S. 100). Die Jugendlichen müssen merken, aufeinander angewiesen zu sein, sie müssen spüren, diese Verantwortung auch tragen zu können, sie müssen erlebt haben, dass Zusammenarbeit ein Mehr für alle Beteiligten bringt. Erst wenn Gruppen- beziehungsweise Teamarbeit von den Lernenden nicht als Last im schulischen Alltag, sondern als Hilfe zur Bewältigung konkreter Lernaufgaben gesehen wird, ist das Ziel erreicht. „Teamarbeit in diesem Sinne ist also nicht allein durch gruppendynamische Übungen und aufwendige Befindlichkeitserklärungen sicherzustellen, sondern sie verlangt zuallererst eingespielte Regeln, Abläufe und Interaktionsroutinen.“ (Klippert, 2000, S. 230)

So ist die Lernerfahrung, dass zwischen einer inhaltlich produktiven Zusammenarbeit mit Gruppenmitgliedern und persönlicher Freundschaft zu unterscheiden ist, eine durchaus wichtige, im Besonderen mit Sicht auf ihre berufliche Zukunft.

Was sind nun die Basisinstrumente der Teamentwicklung? Bauer nennt hier Feed-back, Prozessanalyse und Normenvereinbarung. „Eine Aufgabe der Teamentwicklung besteht darin, Teams dabei zu unterstützen, eine Kultur der Zusammenarbeit zu entwickeln, in der Feed-back üblich ist, in der der Gruppenprozess selbst von der Gruppe beobachtet und gesteuert wird.“ (Bauer, 2000, S. 21)

Konkret sollen im Teamentwicklungstraining nach Klippert Vorzüge der Gruppenarbeit erläutert, Reflexionen über gelungene Gruppenarbeitsprozesse angeregt, auftretende Probleme ausgesprochen und verhandelt, Regeln für eine produktive Zusammenarbeit in der Gruppe gesammelt, diskutiert und beschlossen, Konfliktlösungsstrategien ausgehend von Simultanspielen besprochen, regelmäßige Reflexionsphasen gesetzt und vielfältig in wechselnden Paar- beziehungsweise Gruppenkonstellationen Erfahrungen gesammelt werden. Grundlegend ist hierbei, dass Gruppen- und Paarbildungen meist nach dem Zufallsprinzip erfolgen sollen, dies hat sich von der Einteilung der Tandems (Zweiertteams) bis hin zur Bestimmung des Gruppensprechers/der Gruppensprecherin bewährt. Der Zufall ist ein guter und gerechter Regisseur und wird von den Kindern problemlos akzeptiert.

Zur erfolgreichen Implementierung ist auch hier wieder von einem *Socketraining*, das sich zusammenhängend über mehrere Tage erstreckt, auszugehen. Solche *Crashkurse* sollten, wenn möglich, abseits des gewöhnlichen Schulalltages räumlich und zeitlich getrennt abgehalten werden. Es hat sich bewährt, den üblichen Klassenraum zu verlassen und sich zum Beispiel im Festsaal oder Zeichensaal der Schule oder auch in einer externen Räumlichkeit einer anderen (Bildungs-)Einrichtung (Kirche, Gemeinde, Jugendorganisation) einzumieten, um jeglicher Störung durch Pausenzeichen oder administrative Notwendigkeiten zu entgehen. So kann in diesen Tagen ein Fundus von Plakaten und Lernprodukten entstehen und visuell präsent bleiben. Eine solch entstandene Ausstellung lässt immer wieder ein Bezugnehmen auf Erarbeitetes zu.

„Doch ein Trainingskurs allein reicht erfahrungsgemäß nicht aus, um auf Schülerseite nachhaltige Teamkompetenz entstehen zu lassen. Hinzukommen muss zwingend die möglichst regelmäßige Auffrischung und Festigung der im Intensivkurs erarbeiteten Regeln und Verhaltensmaximen im alltäglichen Fachunterricht. Fehlen diese auffrischenden und vertiefenden Übungen und Reflexionen, so geht das im Zuge des Intensivtrainings erworbene Repertoire sehr schnell wieder verloren“ (Klippert 1999, S. 103). Diese *Teampflege* sichert den Erfolg und zeigt den Lernenden auch die Bedeutung dieser Methoden.

Literatur

Bauer, K. (2000). Teamunterricht. In W. Böttcher, & E. Phillip (Hrsg.), *Mit Schülern Unterricht und Schule entwickeln* (S. 17-38). Beltz Verlag.,

Bohl, T. (2017). *Umgang mit Heterogenität im Unterricht: Forschungsbefunde und didaktische Implikationen*. In T. Bohl, J. Budde, & M. Rieger-Ladich, (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 257-273). Verlag Julius Klinkhardt.

bmb (2024). *Lehrplan der Volksschule*. Wien.

<https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=>

Freund, J. (2012). Aspekte von Lerntheorien und schulischem Lernen. In W. Wolf, J. Freund, & L. Boyer, (Hrsg.), *Beiträge zur Pädagogik und Didaktik der Grundschule* (S. 257-264). Jug. & Volk.

Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett/Kallinger.

Jank, W. & Meyer, H. (2011). *Didaktische Modelle*. Cornelsen Verlag Scriptor.

Klippert, H. (1996). *Kommunikationstraining, Übungsbausteine für den Unterricht II* (3. Aufl.). Beltz Verlag.

Klippert, H. (2000). *Pädagogische Schulentwicklung – Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur*. Beltz Verlag.

Klippert, H. (2001). *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen*. Beltz Verlag.

Klippert, H. (2002). Das Neue Haus des Lernens. In Erziehungswissenschaftliches Fort- und Weiterbildungsinstitut der Evangelischen Kirchen in Rheinland-Pfalz (Hrsg.), *Neue Lernkultur, Netzwerkzeitung für pädagogische Schulentwicklung 1/2002* (S. 7-8). Weinheim.

Klippert, H. (2010). *Teamentwicklung im Klassenraum – Übungsbausteine für den Unterricht*. Beltz Verlag.

Klippert, H. (2022). *Selbstständiges Lernen fördern – Strategien für Schule, Unterricht und Elternarbeit*. Beltz Verlag.

Klippert, H. & Lohre, W. (1999). *Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Pädagogische Schulentwicklung in der Region Herford und Leverkusen*. Gütersloh.

Kral, P. (1997). Anlässe für „Einsicht und Freude“ schaffen. *ZV LehrerInnen Zeitung 4/1997*, Wien. 18-19.

Kuhn, T.S. (1978). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Surkamp.

Meyer, H. (2010). *Was ist guter Unterricht*. Cornelsen Verlag Scriptor.

Olechowski, R & Garnitschnig, K. (1999). *Humane Schule*. Peter Lang GmbH.

Richter, S. (1997). Methode „Kippert“. *ZV LehrerInnen Zeitung 4/1997*, Wien. 22-23.

Wiater, W. (2007). *Unterrichten und Lernen in der Schule*. Auer

Wiater, W. (2015). *Unterrichtsplanung. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik*. Auer.

Zum Autor/Zur Autorin

Priv.-Doz. Mag. Dr. Rudolf BEER, BEd, Lehramtsstudium für Haupt-, Volks- und Polytechnische Schulen, Moderatorenausbildung (EVA bei Heinz Klippert), Diplom- und Doktoratsstudium: Bildungswissenschaft (UNI Wien), Habilitation: Schulpädagogik (KU Eichstätt/Ingolstadt).

Beruflicher Werdegang: Hauptschullehrer in Wien, Bereichsleiter am Päd. Institut der Stadt Wien, Lehrbeauftragter der UNI Wien, Leiter des Päd. Instituts der Erzdiözese Wien, Institutsleiter an der KPH Wien, Vizerektor an der KPH Wien/Krems, derzeit Hochschulprofessor für vergleichende Erziehungswissenschaft an der KPH Wien/Niederösterreich.

Carina Polly

Erziehung zur Selbstständigkeit nach Montessori

Prinzipien und Umsetzbarkeit im Rahmen des kompetenzorientierten Unterrichts in der Volksschule

Zusammenfassung

Selbstständigkeit ist ein zentrales Bildungsziel der Volksschule und angesichts gesellschaftlicher Veränderungen von besonderer Bedeutung. Ausgehend von Maria Montessoris Verständnis von Selbstständigkeit als innerem Entwicklungsbedürfnis wird gezeigt, dass diese nicht durch offene Lernformen allein entsteht, sondern durch bewusst gestaltete Rahmenbedingungen ermöglicht wird. Zentrale Elemente sind die vorbereitete Umgebung, strukturierte Materialien mit Selbstkontrolle, eine begleitende pädagogische Haltung sowie die Verbindung von Freiheit und Verantwortung. Selbstständigkeit wird dabei als fortlaufender Entwicklungsprozess verstanden, der auf Selbsttätigkeit und wachsender Selbstregulation basiert.

Montessoris Prinzipien können schrittweise in der heutigen Volksschule umgesetzt werden. Bereits einzelne Elemente können wesentlich zur Förderung selbstständigen Lernens beitragen.

Selbstständigkeit als pädagogische Leitkategorie

Selbstständigkeit ist ein zentraler Begriff, der als eine gewichtete Kompetenz für und als Anforderung im Bildungsprozess steht. Im österreichischen Lehrplan der Volksschule wird formuliert, dass Schülerinnen und Schüler befähigt werden sollen, „kritisch zu urteilen und selbstständig weiter zu lernen“ (BMBWF, 2023, S. 3). Lernen wird explizit als „aktiver, selbstgesteuerter, reflexiver Prozess“ beschrieben (BMBWF, 2023, S. 2). Damit wird Selbstständigkeit nicht als ergänzendes Erziehungsziel verstanden, sondern als integraler Bestandteil schulischer Bildung.

Diese normative Setzung korrespondiert mit gesellschaftlichen Entwicklungen. Die Verfügbarkeit digitaler Informationsquellen, die Dynamik beruflicher Anforderungen und die Pluralisierung von Lebensformen verlangen zunehmend nach Kompetenzen der Selbststeuerung. Kinder benötigen Fähigkeiten zur Planung, zur eigenständigen Informationsverarbeitung, zur Selbstregulation und zur kritischen Reflexion.

Gleichzeitig zeigt die schulische Praxis, dass Selbstständigkeit keineswegs selbstverständlich entsteht. Offene Lernformen allein garantieren noch keine selbstständige Lernhaltung. Vielmehr bedarf es strukturierter Lernarrangements, klarer Erwartungen und professioneller Begleitung. Eine zentrale Frage für unser Unterrichtssetting lautet daher: Wie kann Selbstständigkeit systematisch gefördert werden, ohne Kinder zu überfordern oder pädagogische Verantwortung zu relativieren?

Die Montessori-Pädagogik bietet in dieser Hinsicht einen konsistenten theoretischen und praktischen Zugang. Sie begreift Selbstständigkeit nicht als methodisches Ziel, sondern als Grundprinzip von Erziehung.

Selbstständigkeit als Entwicklungsprinzip bei Maria Montessori

Maria Montessori versteht Selbstständigkeit an sich in erster Linie als inneres Entwicklungsbedürfnis des Kindes und nicht als pädagogisches Leitprinzip für Wissensvermittlung. Selbstständigkeit kann laut ihr unterstützt werden, indem man dem Kind die Möglichkeit gibt, sich durch eigene Tätigkeiten körperlich, geistig und seelisch zu entwickeln. Holtstiege beschreibt den Zugang Montessoris zu diesem Thema mit folgender Absicht: „Das Ziel aller Erziehungsbemühungen ist für Montessori die aktive Förderung kindlicher Unabhängigkeit und Selbstständigkeit durch Selbsttätigkeit.“ (Holtstiege, 1995, S.16)

Montessori will diese Entwicklung unterstützen, weil sie im Kind eine schöpferische Kraft sieht, die sich durch aktive Auseinandersetzung in der vorbereiteten Umgebung entfaltet. Wenn Erwachsene dem Kind Handlungen abnehmen, behindern sie seinen inneren Aufbau; wenn sie ihm hingegen zutrauen, selbst zu handeln, stärken sie Würde, Konzentration, Selbstvertrauen und Verantwortungsgefühl. Die Lehrkraft wird im Sinne Montessoris aufgerufen „das Kind zum eigenen Denken zu führen“ (Montessori, 1995, S. 21). Die Erziehung zur Selbstständigkeit dient im Weiteren nicht nur der praktischen Alltagskompetenz, sondern dem Aufbau einer innerlich freien Persönlichkeit – und nach Montessori letztlich einer verantwortungsbewussten und friedensorientierten Gesellschaft.

Selbstständigkeit kann demnach auch nicht als exakt definierter Zustand, der einmal erreicht wird, gesehen werden, sondern als fortlaufender Prozess der Aneignung. Entwicklung vollzieht sich in aufeinanderfolgenden Stufen zunehmender Unabhängigkeit.

Rüdiger fasst diese Stufen als „eine Kette von Handlungskonsequenzen“ (Rüdiger, 1997, S. 96) aus pädagogisch-psychologischer Sicht zusammen. So muss das Kind zuerst die Erlaubnis haben, etwas tun zu dürfen, und dieses Tun innerhalb einer vorbereiteten Umgebung auch tun können. Nur so kann es durch Erproben einer Sache zur Selbst-Erprobung kommen. Diese Folge an Schritten führt im Weiteren zu den Erfolgserlebnissen, mit denen das eigene Selbst gestärkt werden kann. Dadurch wiederum kann es zur Steigerung der intrinsischen Motivation kommen, die sich dann auch auf die Aufmerksamkeit auswirkt.

Diesen Prozess stellt Rüdiger auch jenen pädagogischen Ansätzen gegenüber, die auf extrinsischer Motivation basieren. Das Modell Montessoris impliziert hier nicht nur die veränderte Rolle der Lehrpersonen, sondern die Gestaltung einer förderlichen Umgebung als Ganzes.

Konstitutive Elemente der Selbstständigkeitserziehung im Montessori-Modell

Aus diesen Überlegungen ergibt sich, dass Selbstständigkeit im Sinne Montessoris nicht durch Appelle oder äußere Steuerung entsteht, sondern durch bewusst gestaltete Rahmenbedingungen ermöglicht wird. Wenn Entwicklung als Prozess zunehmender Unabhängigkeit verstanden wird, stellt sich folgerichtig die Frage, welche strukturellen und pädagogischen Voraussetzungen diesen Prozess tragen. Montessori beantwortet diese Frage nicht abstrakt, sondern konkret: durch die Haltung der Lehrkraft, die Gestaltung einer vorbereiteten Umgebung sowie durch spezifische Materialprinzipien, die Selbsttätigkeit und Selbstkontrolle ermöglichen.

Im Folgenden werden diese zentralen Elemente des Montessorimodells näher dargestellt, um aufzuzeigen, wie Selbstständigkeit pädagogisch vorbereitet, begleitet und gesichert werden kann.

Die vorbereitete Umgebung – Ordnung als Entwicklungsrahmen

Ein zentrales Element der Montessori-Pädagogik im Hinblick auf die Entwicklung von Selbstständigkeit ist die vorbereitete Umgebung. Für Maria Montessori ist, wie bereits genannt, die Kompetenz der Selbstständigkeit kein isoliertes Erziehungsziel, sondern das Ergebnis eines Zusammenspiels von innerer Entwicklung und äußeren Bedingungen. Das Kind kann nur dann unabhängig handeln, wenn es eine äußere Umgebung vorfindet, die ihm eigenständiges Tun tatsächlich ermöglicht.

Montessori betont, dass die Umgebung dem Kind angepasst sein muss (vgl. *Montessori*, 1969, S. 54). Diese Anpassung betrifft nicht nur Möbelgröße oder Materialhöhe, sondern die gesamte räumliche Gestaltung. Tische, Regale und Arbeitsflächen sind so proportioniert, dass das Kind sie selbstständig erreichen und benutzen kann. Materialien stehen offen sichtbar in niedrigen Regalen, übersichtlich geordnet und vollständig vorbereitet. Dadurch wird Selbstständigkeit nicht eingefordert, sondern strukturell ermöglicht.

Ordnung ist dabei ein zentrales Prinzip. „Von Beginn seines Lebens an sucht das Kind in der Vielfalt der Eindrücke nach Ordnung und Orientierung.“ (*Stein*, 1998, S. 15) Ordnung bedeutet hier Verlässlichkeit und Orientierung. Jedes Material hat seinen festen Platz, jedes Arbeitsmittel ist vollständig und funktionsfähig. Diese Beständigkeit schafft Sicherheit. Das Kind weiß, wo es etwas findet und wohin es gehört. In dieser wiederkehrenden Struktur kann es sich frei bewegen, ohne sich im Raum zu verlieren. Äußere Ordnung unterstützt so den Aufbau innerer Ordnung.

Auch die ästhetische Gestaltung spielt eine wesentliche Rolle. Montessori legt Wert auf eine ruhige, harmonische Umgebung. Farben sind zurückhaltend, Materialien aus natürlichen Stoffen gefertigt, Licht und Raum wirken klar und aufgeräumt. Überflüssige Reize werden vermieden. Die Umgebung soll nicht überfordern, sondern zur konzentrierten Tätigkeit einladen. Schönheit wird dabei nicht als dekoratives Element verstanden, sondern als Ausdruck von Wertschätzung gegenüber dem Kind. Eine ästhetisch gestaltete Umgebung vermittelt Respekt und lädt zu achtsamem Umgang ein.

Die Übersichtlichkeit des Raumes ist eng mit seiner Funktionalität verbunden. Materialien sind so angeordnet, dass das Kind selbst wählen kann. Es sieht auf einen Blick, welche Möglichkeiten vorhanden sind. Diese Transparenz unterstützt Entscheidungsfähigkeit und Eigenverantwortung. Gleichzeitig bleibt die Anzahl der Materialien begrenzt, um Überforderung zu vermeiden. Struktur und Reduktion fördern Konzentration.

Freiheit erhält in diesem Zusammenhang eine klare Bedeutung. „Sie holen sich selbst die Arbeitsmittel, räumen sie wieder fort, arbeiten an ihrem Platz, auf dem Boden oder im Flur.“ (*Stein*, 1998, S. 96) Diese Freiheit verwirklicht sich innerhalb eines klar geordneten Rahmens. Das Kind darf wählen, womit es arbeitet, wie lange es sich einer Tätigkeit widmet und in welchem Tempo es vorgeht. Diese Möglichkeit des selbstständigen Handelns ist getragen von der Verlässlichkeit der Umgebung. Gerade die feste Struktur ermöglicht eigenständiges Handeln.

Die Ordnung in der vorbereiteten Umgebung setzt sich dann im Aufbau und in der Systematik des Materials fort.

Das Unterrichtsmaterial – Strukturierte Selbsttätigkeit und Selbstkontrolle

Neben der vorbereiteten Umgebung kommt dem Unterrichtsmaterial eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung von Selbstständigkeit zu. Für Maria Montessori ist das Material wiederum kein bloßes Hilfsmittel zur Wissensvermittlung, sondern ein bewusst gestaltetes Entwicklungsinstrument. Es soll das Kind zur eigenständigen Tätigkeit anregen und ihm ermöglichen, Lernprozesse ohne permanente Anleitung durch Erwachsene zu vollziehen. (Vgl. *Stein*, 1998, S. 76f)

Das Material soll dem Kind eine aktive Auseinandersetzung mit einem klar umrissenen Lerninhalt ermöglichen. Ein zentrales Prinzip ist dabei die Isolation der Schwierigkeit. So isolieren beispielsweise die Rosa Türme ausschließlich die Dimension Größe, während bei den Braunen Treppen die Dicke im Mittelpunkt steht. Bei den Sandpapierbuchstaben wiederum wird die Form des Buchstabens durch taktilen Nachspuren erfahrbar gemacht, während andere Anforderungen reduziert bleiben. Das Kind kann sich dadurch jeweils auf einen Lernaspekt konzentrieren, ohne von weiteren Anforderungen überfordert zu werden.

Ein weiteres wesentliches Merkmal ist die eingebaute Fehlerkontrolle. Beim Zylinderblock etwa zeigt sich ein Fehler unmittelbar, wenn ein Zylinder nicht in die passende Öffnung passt. Beim Zahlenmaterial wird eine falsche Zuordnung sichtbar, weil die Mengen nicht übereinstimmen. Das Kind erhält damit eine unmittelbare Rückmeldung durch das Material selbst. Es ist nicht dauerhaft auf Bewertung durch die Lehrkraft angewiesen. Lernen wird so zu einem selbstregulierten Prozess.

Das Material dient diesem inneren Aufbau. Es ist konkret, sinnlich erfahrbar und klar strukturiert. Gerade im Bereich der Mathematik zeigt sich dies deutlich: Perlenmaterial macht Zahlbeziehungen sichtbar und begreifbar, bevor sie symbolisch notiert werden. Abstrakte Inhalte werden zunächst handelnd erschlossen. Das Material bildet damit eine Brücke vom konkreten Tun zum abstrakten Denken: „Es bringt die Hilfe der Analyse und bereitet eine bewusster Wahrnehmung und das Interesse an Genauigkeit vor.“ (*Helming*, 1977/1992, S. 48)

Charakteristisch ist zudem die ästhetische Klarheit der Materialien. Sie bestehen häufig aus Holz oder anderen natürlichen Materialien, sind farblich bewusst gestaltet und in ihrer Form reduziert. Farben dienen nicht dekorativen Zwecken, sondern strukturieren Inhalte – etwa bei den farbigen Perlenstäbchen oder den Grammatik-Symbolen. Diese bewusste Gestaltung fördert Übersichtlichkeit und Konzentration. Schönheit wird hier als Ausdruck von Wertschätzung verstanden und unterstützt einen achtsamen Umgang.

Darüber hinaus beschränkt sich das Montessori-Material nicht ausschließlich auf industriell gefertigte Lernmittel. Auch selbst hergestellte Materialien – etwa Wortkarten, Zuordnungsmaterialien oder Forscherhefte – können dem Prinzip der Isolation der Schwierigkeit und der Selbstkontrolle folgen. In der Praxis können Kinder zunehmend an der Gestaltung von Lernmaterial beteiligt werden, etwa indem sie eigene Lernkartei-Systeme erstellen, mathematische Übungskarten entwickeln oder Sachthemen in strukturierter Form aufbereiten. Dadurch erweitert sich Selbstständigkeit von der Nutzung hin zur Mitgestaltung von Lernprozessen.

Die Materialien sind stets frei zugänglich und vollständig vorbereitet. Das Kind nimmt sie selbstständig aus dem Regal, arbeitet damit und stellt sie anschließend wieder zurück. Dieser Ablauf stärkt nicht nur fachliche Kompetenzen, sondern auch Organisation, Verantwortung und Sorgfalt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Montessori-Material Selbstständigkeit nicht nur unterstützt, sondern systematisch ermöglicht. Durch den hohen Aufforderungscharakter, die Isolation der Schwierigkeit, eingebaute Fehlerkontrolle, sinnliche Erfahrbarkeit und ästhetische Klarheit wird eigenständiges Lernen strukturell abgesichert. Indem Kinder Materialien eigenverantwortlich nutzen und zunehmend mitgestalten, erfahren sie sich als kompetente und wirksame Akteure ihres eigenen Lernprozesses.

Die besondere Gestaltung des Montessori-Materials zeigt, dass Selbstständigkeit nicht dem Zufall überlassen wird, sondern strukturell vorbereitet ist. Dennoch entfalten weder Material noch Umgebung ihre Wirkung unabhängig von den Erwachsenen. Sie benötigen eine pädagogische Haltung, die dem Kind zutraut, eigenständig zu handeln, Fehler zu machen und eigene Lösungswege zu finden. Das Material kann Selbstkontrolle ermöglichen – es kann jedoch nicht die innere Haltung ersetzen, mit der Erwachsene dem Lernprozess begegnen.

Damit rückt die Rolle der Lehrkraft in den Mittelpunkt. Wenn Selbstständigkeit nicht durch direkte Instruktion, sondern durch vorbereitete Bedingungen wachsen soll, verändert sich auch das professionelle Selbstverständnis der Pädagogin bzw. des Pädagogen. Nicht das Vormachen und Korrigieren steht im Zentrum, sondern Beobachten, Zurücknehmen und gezieltes Impulse-Setzen.

Im folgenden Abschnitt wird daher die Haltung der Lehrkraft als tragendes Element der Selbstständigkeitserziehung im Montessori-Modell näher betrachtet.

Die Haltung der Lehrkraft

Im Montessoriverständnis ist Selbstständigkeit nicht allein das Ergebnis geeigneter Materialien oder einer strukturierten Umgebung. Entscheidend ist ebenso die Haltung der Lehrkraft. Für Maria Montessori verändert sich die Rolle der/des Erwachsenen grundlegend: Sie/Er ist nicht primär Wissensvermittler:in, sondern Begleiter:in eines eigenständigen Entwicklungs- und Lernprozesses.

Montessori beschreibt die Aufgabe der Lehrkraft als eine Haltung des Zurücktretens und Beobachtens. Sie betont, dass die/die Erwachsene lernen müsse, das Kind in seiner Eigenaktivität nicht zu stören. Ziel sei es, Bedingungen zu schaffen, unter denen das Kind selbst tätig werden kann. (Vgl. *Montessori*, 1969, S. 167)

Auch wenn dieser Ansatz eher als zusammenfassende Leitformel gilt, bringt er das pädagogische Selbstverständnis prägnant zum Ausdruck. Hilfe bedeutet hier nicht Übernahme der Handlung, sondern Unterstützung zur eigenen Tätigkeit. Die Lehrkraft greift nur dort ein, wo es notwendig ist, und zieht sich zurück, sobald das Kind selbstständig weiterarbeiten kann. Dieser begleitende Ansatz erfordert eine hohe Reflexionsfähigkeit: „Die Lehrpersonen müssen also unterscheiden können, wann sie den Kindern die Entscheidungsfreiheit überlassen und wann sie diese eingrenzen.“ (Stein, 1998, S. 99)

Beobachtung nimmt dabei eine zentrale Stellung ein. Durch aufmerksames Wahrnehmen erkennt die Lehrkraft Interessen, sensible Phasen und Entwicklungsbedürfnisse des Kindes. Intervention erfolgt nicht pauschal, sondern individuell und situativ. Diese Zurückhaltung erfordert professionelles Bewusstsein und Selbstdisziplin. Montessori beschreibt die Lehrkraft daher als jemanden, der nicht nur das Kind, sondern auch sich selbst erziehen müsse.

Diese Haltung ist von Vertrauen geprägt. Das Kind wird als kompetentes Wesen verstanden, das aus eigener Kraft lernen möchte. An die Stelle von ständiger Kontrolle tritt Zutrauen. Fehler werden

nicht sofort korrigiert, sondern als notwendiger Bestandteil des Lernprozesses akzeptiert. Durch diese Haltung kann das Kind Selbstwirksamkeit erfahren. Es erlebt, dass sein Handeln Bedeutung hat und Konsequenzen trägt.

Gleichzeitig bedeutet Zurückhaltung nicht Passivität. Die Lehrkraft bereitet die Umgebung sorgfältig vor, führt Materialien ein und sorgt für klare Strukturen. Sie ist präsent, aufmerksam und verfügbar. Ihre Autorität gründet sich nicht auf äußere Machtausübung, sondern auf Klarheit, Verlässlichkeit und innere Ruhe. Freiheit wird durch klare Regeln und respektvolle Kommunikation abgesichert.

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Achtung vor dem individuellen Lerntempo. Montessori geht davon aus, dass Entwicklung nicht linear verläuft. Die Lehrkraft vermeidet daher unnötigen Leistungsdruck und vergleicht Kinder nicht miteinander. Selbstständigkeit kann nur dort wachsen, wo das Kind sich in seinem eigenen Rhythmus entfalten darf.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Haltung der Lehrkraft in der Montessoripädagogik eine tragende Säule der Selbstständigkeitserziehung bildet. Sie verbindet Vertrauen mit Struktur, Zurückhaltung mit bewusster Gestaltung und Freiheit mit Verantwortung. Indem die/der Erwachsene nicht im Mittelpunkt steht, sondern das Kind in seiner Eigenaktivität unterstützt, entsteht ein pädagogischer Raum, in dem Selbstständigkeit nicht angeleitet, sondern ermöglicht wird.

Möglichkeiten sozialer Prozesse zur Selbstständigkeit

Selbstständigkeit im Montessoriverständnis bedeutet nicht isolierte Individualentwicklung, sondern ist von Beginn an sozial eingebettet. Für Maria Montessori ist Freiheit stets an Verantwortung gebunden, sie entsteht durch die gesetzten Rahmenbedingungen.

Diese Grenze wird nicht primär durch äußere Autorität gesetzt, sondern durch die Struktur der Umgebung selbst. Ein zentrales Beispiel hierfür ist die bewusste Entscheidung, viele Materialien nur einmal im Raum bereitzustellen. Möchte ein Kind mit einem bestimmten Material arbeiten, das bereits genutzt wird, muss es warten oder eine Alternative wählen. Dadurch entstehen soziale Prozesse ganz selbstverständlich aus sich heraus: Rücksichtnahme, Geduld, Abwägen von Bedürfnissen und nonverbale Aushandlung. Stein schreibt dazu: „Regeln, die die existenziellen Bedürfnisse des einzelnen Menschen nach Liebe und Geborgenheit, Nähe und Abgrenzung, Arbeit und Muße, Bewegungs- und Wahlfreiheit seiner Arbeit achten, sind Gesetzmäßigkeiten, die dem Menschen gemäß sind und das Wohlbefinden des einzelnen wie der Gruppe sichern.“ (Stein, 1998, S. 67f)

Das Kind erfährt, dass sein Wunsch berechtigt ist – aber nicht absolut. Es lernt, die Bedürfnisse anderer wahrzunehmen und eigene Impulse zu regulieren. Gesellschaftliches Handeln wird hier nicht theoretisch erklärt, sondern praktisch erlebt. Die Begrenzung des Materials wird so zu einem Lernfeld für demokratische Grundhaltungen.

Ein weiteres Beispiel liegt im gemeinsamen Umgang mit Raum und Ordnung. Da jedes Material seinen festen Platz hat, ist jedes Kind dafür verantwortlich, es vollständig und ordentlich zurückzustellen. Wird dies versäumt, betrifft es nicht nur das einzelne Kind, sondern die gesamte Gruppe. Verantwortung wird somit als gemeinschaftliche Aufgabe erfahrbar. Ordnung ist nicht Selbstzweck, sondern Voraussetzung für das Funktionieren des sozialen Ganzen.

Auch die freie Wahl des Arbeitsplatzes erzeugt soziale Dynamiken. Kinder entscheiden selbst, wo sie arbeiten – am Tisch, am Boden, allein oder in Partnerarbeit. Gleichzeitig gilt die Regel, andere

nicht zu stören. Diese Kombination aus Freiheit und klarer Grenze führt dazu, dass Kinder Rücksichtnahme aktiv einüben. Sie entwickeln ein Gespür für Lautstärke, Abstand und Konzentrationsphasen anderer. Innere Disziplin entsteht so nicht durch äußeren Zwang, sondern durch die Erfahrung, dass das eigene Verhalten Auswirkungen auf die Gemeinschaft hat. Die Struktur der Umgebung – begrenztes Material, klare Abläufe, feste Plätze – wirkt dabei wie ein soziales Übungsfeld. Auch kooperative Prozesse ergeben sich aus der Materialarbeit selbst. Einige Materialien laden zur Zusammenarbeit ein, etwa größere Rechenkettens oder grammatische Analysen, die gemeinsam durchgeführt werden können. Kinder helfen einander freiwillig, erklären Arbeitsschritte oder präsentieren Ergebnisse. So entstehen Formen gegenseitiger Unterstützung, ohne dass diese explizit eingefordert werden müssen.

Selbstständigkeit zeigt sich hier nicht als Abgrenzung von anderen, sondern als verantwortliche Teilhabe. Das Kind lernt, dass Freiheit immer in Beziehung steht – zur Umgebung, zu Regeln und zur Gemeinschaft. Gesellschaftliche Prozesse wie Aushandlung, Kooperation, Rücksichtnahme und Verantwortungsübernahme entwickeln sich aus der Struktur des pädagogischen Settings heraus.

Damit wird deutlich: Die Montessori-Pädagogik versteht Selbstständigkeit nicht als individualistisches Ideal, sondern als sozial verantwortete Freiheit. Indem Umgebung, Material und Regeln bewusst gestaltet sind, entsteht ein Raum, in dem gesellschaftliches Handeln im Kleinen eingeübt wird – als Grundlage für verantwortliches Handeln im Großen.

Prinzipien Montessoris in der heutigen Volksschule – Herausforderungen und schrittweise Übertragung

Die Übertragung Montessoris Grundgedanken auf die heutige Volksschule stellt keine einfache Übernahme eines bestehenden Systems dar, sondern erfordert eine kontextbezogene Anpassung. Die gegenwärtige Schulpraxis ist geprägt von curricularen Vorgaben, Leistungsbeurteilung, zeitlicher Taktung... Organisatorische Rahmenbedingungen und institutionelle Erwartungen setzen dem pädagogischen Handlungsspielraum Grenzen. Eine vollständige Implementierung eines Montessorisettings mit umfassender Freiarbeit, speziell ausgestattetem Material und durchgängig vorbereiteter Umgebung ist daher nicht in jedem schulischen Kontext realistisch.

Gleichzeitig zeigen sich zahlreiche Anknüpfungspunkte. Die Förderung von Selbstständigkeit, Selbstregulation und Eigenverantwortung gehört heute ausdrücklich zu den Bildungszielen der Volksschule. Kompetenzorientierung, Individualisierung und Differenzierung sind zentrale Begriffe aktueller Bildungsdiskurse. In diesem Spannungsfeld können reformpädagogische Prinzipien nicht als Gegenmodell, sondern als Impulsgeber verstanden werden.

Eine schrittweise Umsetzung kann zunächst bei der Struktur des Klassenraumes ansetzen. Auch ohne vollständige Umgestaltung lässt sich durch feste Materialplätze, klare Beschriftungen und reduzierte Reizgestaltung eine übersichtliche Lernumgebung schaffen. Wenn Materialien verlässlich an ihrem Platz stehen und Arbeitsabläufe ritualisiert sind, etwa durch feste Start- und Abschlussrituale, entsteht Orientierung. Bereits diese äußere Ordnung unterstützt selbstständiges Handeln, da Kinder weniger auf direkte Anleitung angewiesen sind.

Ein weiterer Schritt besteht in der Einführung klarer, weniger, aber verbindlicher Grundregeln, die Freiheit und Verantwortung verbinden. Solche Regelstrukturen schaffen Sicherheit und bilden den Rahmen, innerhalb dessen individuelle Freiheit möglich wird. Auch das bewusste

Bereitstellen bestimmter Materialien in begrenzter Anzahl kann soziale Lernprozesse fördern. Wenn ein Material nur einmal vorhanden ist, entstehen Warte- und Aushandlungsprozesse, die Rücksichtnahme und andere soziale Fertigkeiten trainieren. Gesellschaftliche Kompetenzen entwickeln sich hier nicht theoretisch, sondern situativ und erfahrungsbasiert.

Im Bereich der Unterrichtsgestaltung lassen sich Ansätze Montessoris insbesondere durch Phasen selbstständiger Arbeit integrieren. Wochenpläne, Lernbüros oder Werkstattarbeit bieten Möglichkeiten, Kindern Verantwortung für ihre Lernorganisation zu übertragen. Entscheidend ist dabei die Strukturierung: Aufgaben sollten klar formuliert, in ihrem Anspruch abgestuft und möglichst mit Elementen der Selbstkontrolle versehen sein. Lösungstreifen, Kontrollkarten oder digitale Rückmeldesysteme ermöglichen es den Kindern, ihre Arbeit eigenständig zu überprüfen. Dadurch wird die Lehrkraft entlastet und kann stärker beobachtend begleiten.

Auch die Idee der Isolation der Schwierigkeit lässt sich adaptieren. Aufgaben können so gestaltet werden, dass jeweils ein klar definierter Kompetenzbereich im Vordergrund steht. Differenzierte Materialien mit ansteigendem Schwierigkeitsgrad ermöglichen individuelle Progression. Selbstständigkeit entsteht nicht durch Überforderung, sondern durch überschaubare, strukturierte Lernschritte.

Ein weiterer bedeutsamer Ansatz liegt in der Mitgestaltung von Lernmaterial durch die Kinder selbst. Wenn Kinder Wortschatzkarten, Übungskarteien oder Forscheraufträge mitentwickeln, erweitern sie ihre Rolle vom Konsumenten zum Produzenten von Lernmaterial. Diese Beteiligung stärkt nicht nur fachliche Kompetenzen, sondern auch Verantwortungsbewusstsein und Identifikation mit dem Lernprozess. Selbstständigkeit wird hier als aktive Mitverantwortung erfahrbar.

Langfristig kann die feste Verankerung regelmäßiger Freiarbeitsphasen im Stundenplan eine nachhaltige Wirkung entfalten. Entscheidend ist dabei die Verlässlichkeit der Struktur. Selbstständigkeit entwickelt sich nicht punktuell, sondern durch kontinuierliche Erfahrung. Wenn Kinder regelmäßig planen, arbeiten und reflektieren, entsteht schrittweise Selbstregulation.

Gleichzeitig dürfen bestehende Herausforderungen nicht ausgeblendet werden. Leistungsbewertungen, standardisierte Tests und enge Zeitvorgaben können Druck erzeugen, der selbstständige Lernprozesse erschwert. Hier bedarf es einer bewussten Balance zwischen curricularer Verpflichtung und pädagogischer Freiheit. Prinzipien der Montessoripädagogik können nicht unreflektiert übertragen werden, sondern müssen mit institutionellen Anforderungen in Einklang gebracht werden.

Die zentrale Erkenntnis besteht darin, dass die Wirksamkeit der Ansätze Montessoris nicht an ihre vollständige Implementierung gebunden ist. Bereits einzelne Elemente – klare Raumstruktur, verlässliche Regeln, selbstkontrollierende Aufgabenformate und die Haltung durch die begleitenden Lehrpersonen – können Selbstständigkeit im schulischen Alltag stärken. Entscheidend ist weniger die formale Zugehörigkeit zu einem bestimmten pädagogischen System als vielmehr die konsequente Ausrichtung auf selbsttätiges Lernen in Verantwortung.

Damit zeigt sich, dass die Montessori-Pädagogik auch in der heutigen Volksschule keine nostalgische Alternative darstellt, sondern ein praxisnahes Orientierungsmodell. Ihre Prinzipien bieten konkrete Ansatzpunkte, um Selbstständigkeit nicht nur als Bildungsziel zu formulieren, sondern im schulischen Alltag erfahrbar zu machen – schrittweise, kontextsensibel und realistisch umsetzbar.

Schlussfolgerung

Selbstständigkeit ist ein zentrales Bildungsziel der Volksschule und zugleich Voraussetzung lebenslangen Lernens. Die Montessoripädagogik bietet ein kohärentes Modell, das didaktische Strukturprinzipien und praktische Umsetzung verbindet. Ihre Leitidee bleibt hochaktuell: Erziehung ist Hilfe zur Selbsthilfe. In einer Zeit wachsender Komplexität bedeutet dies, Kindern nicht möglichst viel abzunehmen, sondern ihnen im vorgegebenen Rahmen schrittweise zuzutrauen, Verantwortung für ihr Lernen und Handeln zu übernehmen.

So erweist sich Montessori nicht als Reformansatz vergangener Zeiten, sondern als zeitgemäße Antwort auf die Bildungsanforderungen von heute – indem sie Kindern zutraut, die aktive Gestaltung ihres Lernens und ihrer Zukunft selbsttätig umzusetzen.

Literatur

- BMWF. (2023). *Lehrplan der Volksschule – Allgemeiner Teil*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Helming, H. (1997/1992). *Montessori-Pädagogik – Ein moderner Bildungsweg in konkreter Darstellung* (17. Auflage). Herder
- Holtstiege, H. (1995). *Modell Montessori – Grundsätze und aktuelle Geltung der Montessori-Pädagogik*. Herder.
- Montessori, M. (1995). *Lernen ohne Druck: Schöpferisches Lernen in Familie und Schule* (6. Aufl.). Herder.
- Montessori, M. (1969). *Die Entdeckung des Kindes* (19. Aufl.; P. Oswald & G. Schulz-Benesch, Hrsg.). Herder
- Rüdiger, D. (1997). *Postulate und Prinzipien der Montessori-Pädagogik – beispielhaft dargestellt in ihren Bezügen zu klassischen und aktuellen Konzepten der Pädagogik und Psychologie*. In W. Harth-Peter (Hrsg.) *Kinder sind anders: Maria Montessoris Bild vom Kinde auf dem Prüfstand* (S. 85 – 102). Ergon.
- Stein, B. (1998). *Theorie und Praxis der Montessori-Grundschule*. Herder.

Zur Autorin

Mag. Carina POLLY, BEd studierte Kommunikationswissenschaften an der Universität Wien, sowie Lehramt Primarstufe an der PH NÖ. Seit über 20 Jahren arbeitet sie im Bildungsbereich als pädagogische Leitung eines reformpädagogischen Bildungscampus (Krippe bis Sekundarstufe), sowie eines Eltern-, Kind- und Jugendzentrums und bringt ebenso Erfahrung aus der aufsuchenden Intensivbetreuung mit. Sie lehrt in der Aus- und Fortbildung Primarstufe an der KPH Wien/Niederösterreich, sowie als Dozentin des österreichischen Montessori Bundesverbands. Im Rahmen der Sozialinitiative Work On Progress beschäftigt sie sich mit Chancengerechtigkeit und Partizipation, sowie Konzepterstellung für Herausforderungen bei Schul- und Systemabbruch.

Susanne Herker

Jenaplan Pädagogik – Qualitätsvolle Harmonie zwischen Instruktion und Eigenverantwortung

Zusammenfassung

Die Jenaplan-Pädagogik als „Ausgangsform“ für Schulentwicklung rückt im 21. Jahrhundert wieder in das Blickfeld zeitgemäßer Schulentwicklung. Sie ermöglicht sozusagen einen Gestaltungsrahmen durch pädagogische Grundprinzipien ohne fixe Vorgaben für den unterrichtlichen Alltag. Eine sinnvolle Rhythmisierung von Instruktion und selbstständig gestalteten Lern- und Arbeitszeiten sind neben den Bildungsgrundformen Arbeit, Gespräch, Spiel und Feier und dem Selbstauftrag, den Kindern eine Weltorientierung zu geben, sozusagen Programm. Die Ausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, eigenes Lernen zu organisieren, werden durch eine Balance von Instruktionen, der dazu notwendigen Arbeitsmethoden und von eigenverantwortlichen Recherchen- und Präsentationsphasen unterstützt. Die Letztverantwortung für gelingende Prozesse liegt dabei aber zur Gänze bei der Lehrperson.

Skills zur Lebenstüchtigkeit – allumfassender Bildungsauftrag

Bei aller Diskussionen um pädagogische Konzepte, Bildungsideologien, Lehrpläne oder gesellschaftliche Meinungen haben Kinder ungeachtet ihrer kulturbeeinflussten Umgebung Entwicklungsbedürfnisse, die Pädagog:innen nicht laut genug geduldig verbreiten und somit bewusstmachen sollten.

Die Entwicklung eines Menschen ist ein lebenslanger Prozess, mehrdimensional und eingebettet in unterschiedliche epochale, strukturelle und räumliche Entwicklungskontexte. Dieser Prozess verläuft manchmal mehr oder weniger kontinuierlich bzw. diskontinuierlich. Auf jeden Fall ganz individuell und ad personam. Die Entwicklung ist immer ein ENT-WICKELN in einer Zwiesprache von persönlichem Potential und vielen Umweltfaktoren (Berk, 2005). Gepflastert ist dieser Weg von Herausforderungen, stetem Agieren und Reagieren in veränderten Gegebenheiten. Unumgänglich ist für eine gedeihliche menschliche Entwicklung das MITEINANDER, denn der Mensch ist ein soziales Wesen, wodurch sich ein gedeihliches ALLEINE ausschließt. Für ein Heranwachsen in gefühlter Sicherheit ist Beziehung durch Bindung mittlerweile unwidersprochen die Basis aller Bewältigungsstrategien für ein erfülltes Leben. Die dazu notwendige Kommunikationsfähigkeit verbal als auch nonverbal ist wiederum unumgänglicher Bildungsauftrag.

Die Entwicklungsaufgaben für kind- bzw. jugendorientierte Begleitpersonen nach Hurrelmann/Quenzel (Quenzel & Hurrelmann, 2020) setzen sich aus „Binden“, „Qualifizieren“, „Konsumieren“ und „Partizipieren“ zusammen. Wobei an dieser Stelle vor allem das „Qualifizieren“ herausgestrichen werden soll. Dazu zählen die Schulung der Wahrnehmung, der intellektuellen und sozialen Kompetenzen und das Bewusstsein für einen Nutzen für das Gemeinwohl zu erlangen neben dem „Partizipieren“ innerhalb eines Werte- und Normensystems.

Als summatives Ziel aller Entwicklungs- und Bildungsaufträge steht die „Lebenstüchtigkeit“, welche sich wiederum aus verschiedensten skills zusammensetzt. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO 1994) hat die sogenannten Lebenskompetenzen des 21. Jahrhunderts festgeschrieben: kognitive-, kollaborative-, soziale-, kreative-, emotionale und leadership Skills sowie die Fähigkeit, sich im öffentlichen Raum zu engagieren. Lebenskompetenzen befähigen also Menschen, ihr Leben auszurichten und zu steuern, ihre Fähigkeiten zu entwickeln, mit den Veränderungen in ihrer Umwelt zu leben und selbst Veränderungen bewirken zu können.

Bricht man diese Lebensskills noch weiter in die einzelnen Handlungsebenen als Zielformulierung herunter, wird der komplexe und gleichzeitig enorm herausfordernde Auftrag an die Begleitpersonen und Bildungsinstitutionen umso deutlicher: Selbstwahrnehmung, kritisches und kreatives Denken, Entscheidungsfähigkeit, Selbstmanagement, Leistungswille, Problemlösefähigkeit, effektive Kommunikationsfähigkeit, Gefühlsbewältigung, Stressbewältigung und nicht zuletzt der Wille und die Fähigkeit zur Selbstwirksamkeit.

Keine Gesellschaft und deren Bildungssystem darf/dürfte es daher zulassen, dass nicht jede Anstrengung zur Aufbereitung gedeihlicher Gegebenheiten und somit Voraussetzungen für die Ausbildung dieser Lebensskills für jeden jungen Menschen unternommen wird.

Dies sollte die Überleitung zu Peter Petersen und seiner Jenaplan-Pädagogik sein. Denn er hat schon vor 100 Jahren, als engagierter Erziehungswissenschaftler und nicht zuletzt Lehrer, die Bedürfnisse von Kindern erkannt und die Notwendigkeiten für ein erfülltes Leben den Heranwachsenden zukommen lassen wollen. Er hat seine „Führungslehre des Unterrichts“ als „... Einheit von Forschungsergebnissen, wissenschaftlicher Erkenntnis und praktischer Erprobung ... für eine humane Schule kaum zu überschätzen“ (Petersen, 1937/1984) geschrieben (Herker, 2024, S. 447-460).

Instruktion und selbstständiges Lernen – (k)ein Spannungsverhältnis

Die Allgemeine Didaktik als Wissenschaft vom Lehren und Lernen steht in den letzten Jahrzehnten in vielseitiger Diskussion – um nicht zu sagen in einem herausfordernden Spannungsverhältnis zwischen zwei Tatsachen: Einerseits ist ohne Instruktion das Erfahrungs- und Erkenntnisgefälle zwischen den (lernenden) Generationen nicht zu meistern und andererseits ist kompetenzorientiertes Lernen keinesfalls ohne Selbsterfahrungen im Planen, Strukturieren und ausführendem Handeln möglich. D.h. die Dosis beider Komponenten muss als Qualitätsmerkmal herangezogen werden.

Dazu haben sich schon vor hundertfünfundzwanzig Jahren die sogenannten Reformpädagogen und -pädagoginnen Informationen aus der Beobachtung von Lernenden geholt. Varianten wie die von der Lehrperson verantwortete vorbereitete Umgebung (Maria Montessori), die instruierten Aufgabenstellungen zur Lösung der Aufgaben nach freier Wahl des Ortes, des/der Lernpartners/Lernpartnerin und der freien Zeiteinteilung von Helen Parkhurst in ihrem Daltonplan oder der Herausforderung der selbstgewählten sprachlichen Ausführung bis zur eigenständigen Werkbegutachtung bei C. Freinet. Peter Petersen unterstrich bei der Vorstellung seiner Jenaplan-Pädagogik 1927 in Locarno die Wichtigkeit der „Letztverantwortung der Lehrperson – der Autorität in Funktion“ (Petersen, 1937/1984, S. 23), welcher er die Eigenverantwortung für den subjektiven Lernprozess, deren Strukturierung und somit letztendlich die Aufgabenerfüllung jedem/jeder einzelnen Lernenden gegenüberstellte.

Der Wert dieser pädagogischen Querdenker und Querdenkerinnen am Beginn des 20. Jahrhunderts wird erst viele Jahrzehnte später durch die immer vielseitigeren Herausforderungen und diverseren Gesellschaftserwartungen an die Bildungssysteme spruchreif. Die Lehrperson als reine Wissensvermittlerin wird quasi in jedem weiteren Jahrzehnt durch vielseitige Printmedien, technische Entwicklungen wie Radio, Fernsehen, Computer und nicht zuletzt durch Internet, AI und dem damit allorts möglichen Zugang von Erkenntnissen und somit Beantwortung persönlicher Fragestellungen jederart ergänzt, mancherorts sogar abgelöst. Damit einher geht aber wiederum die Herausforderung an jeden Einzelnen/jede Einzelne, diesen „Zugang“ kritisch auf den Wahrheitsgehalt, auf das mögliche Potential der persönlichen Bereicherung aber auch der Verführung bis hin zur Täuschung prüfen zu können.

Die österreichischen Lehrpläne haben mit umfassenden entsprechenden Zielstellungen dieses Bildungsauftrages auf die aktuellen Entwicklungen reagiert: Die Schule „...soll die Individualität der Schülerinnen und Schüler nach ethisch gehaltvollen Werten fördern, für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können vorbereiten und die Fähigkeiten des selbsttätigen Bildungserwerbs verankern...“ (BM, 2023, Lehrplan der Volksschule) Sofort wird dazu „ein erweitertes Rollenverständnis der Lehrenden“ (BM, 2023, Lehrplan der Volksschule) angesprochen. Dazu ergeht der Aufruf an die Lehrpersonen zu moderierendem Unterstützen, lernbegleitende Maßnahmen zu einem gefestigten Kompetenzerwerb zu setzen und auf die Individualisierung der Lernprozesse zu achten. Die weiteren Ausführungen zum „Bildungsauftrag“ (BM, 2023, Lehrplan der Volksschule) verdichten dazu die gesamte Bildungsdiskussion des 21. Jahrhunderts und deren Fachliteratur. Vom 4 K-Modell (Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken) über Problemlösungsverhalten, Teamfähigkeit, Bewältigung von sozialen, gesellschaftlichen, ökonomischen und ökologischen Herausforderungen bis zur Verantwortungsübernahme u.v.m. spannt sich der Bogen der breiten Kompetenzorientierung. Alles klar – möchte man meinen –, nur die Frage nach dem WIE, der pädagogisch praktischen Verwirklichung im herausfordernden Schullalltag bleibt vielerorts unbeantwortet bis unbeleuchtet.

... und da bietet sich die Jenaplan-Pädagogik nachweislich als international erprobtes und mit Schul-Staatspreisen – den letzten 2025 an der Gemeinschaftsschule Weimar – gewürdigtes Konzept an.

Als „offenes“ Schulentwicklungskonzept entfaltet es an jedem einzelnen Schulstandort variantenreich seine pädagogischen Grundsätze, welche sozusagen den Rahmen für eine individualisierende und doch gemeinschaftsfördernde Lerngemeinschaft bietet, in der die Persönlichkeit reifen, die Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess begleitet wird, indem die Methodenkompetenz zur Selbststeuerung und Reflexion eigener Initiativen täglich im Focus sind. Durch die Schärfung der Grenzziehung zwischen Instruktion und selbst angesteuerte Arbeitsphasen wird die Gefahr gebannt, dass die Lehrperson den gesamten Schullalltag manchmal mehr oder weniger durch ihre Anweisungen prägt.

Die Lehrpräsenz der Lehrperson muss nach Petersen klar strukturiert sein. Diesem Gedanken entspringt die Unterscheidung zwischen Kurs- und Kernunterricht. Der Kursunterricht erhält seine Legitimation durch klare lehrerzentrierte Instruktionen, Neubearbeitungen von Stoffeinheiten und Erklärungen durch die Lehrperson. Ist dies absolviert, werden die Schüler und Schülerinnen wieder in das eigenverantwortliche Umsetzen der vorgetragenen Inhalte oder ins Ausprobieren der Erklärungen oder in die Umsetzung des Erfahrenen oder ins Üben sozusagen entlassen. Wesentlich ist die präzise Unterscheidung von Einführungs-, Niveau-, Einschulungs-, Sonder-

oder Wahlkurse (Petersen, 1937/1984, S. 103). Diese Präzisierung prägt den Auftrag an die Lehrperson. Es geht nicht allein um „Lehren“, sondern um einen ausdifferenzierten Bildungsauftrag, der dadurch immer wieder von Neuem ins Bewusstsein treten soll.

Daher kann klar festgehalten werden, dass es **k e i n** Spannungsverhältnis zwischen Instruktion und den von den Lernenden eigenverantwortlich getragene Arbeitsphasen gibt. Der Auftrag, der Inhalt, der Zweck und nicht zuletzt das Ziel der Arbeitsschritte wenden sich einmal selbstredend mehr der Instruktion zu und dann wieder der Eigenverantwortung, der Selbstgestaltung, der Entscheidungsfreiheit der Schüler und Schülerinnen. Dies mag für die traditionelle Lehrerrolle befremdlich sein, wenn man diese als alleinige(!) planende, wissende, strukturierende, verantwortliche für jeden einzelnen Arbeitsschritt definiert. Da aber Handlungskompetenzen nur durch **H A N D E L N** erworben werden können und Lernen als etwas individuelles, subjektiv verantwortbares Geschehen laut Lernpsychologie (Spitzer, 2007, S. 65) definiert ist, müssen Instruktionen von NEUEM – dazu zählen neben sachlichen Fakten auch Funktionserklärungen von Gerätschaften, Erläuterungen zu Arbeitsmethoden oder Vorstellen neuer Medien u.v.m. welche in sogenannten KURSEN vorgestellt werden. Um es noch deutlicher zu formulieren: Direkte Instruktion ist dort unabdingbar, wenn es um das Vermitteln von Prozeduren und Operationen geht, wenn eindeutige Wissensverschränkungen vermittelt werden sollen und Kenntnisse darauf aufbauen bzw. Inhalte zu komplex sind, um diese im Zeitrahmen schulischen Lernens sich in einem angemessenen Zeitrahmen selbst zu erschließen. Spätestens aber dann ist an dieser Stelle die Selbstaktivität, die Eigenverantwortung für das Tun und nicht zuletzt das Selbstmanagement der Schüler und Schülerinnen gefordert, um eben diese Kenntnisse und Erkenntnisse in die eigene Umsetzung und in einen eigenen Erfahrungszusammenhang zu bringen. Das ist dann die Kraft des sogenannten Kernunterrichts (Petersen, 1937/1984, S. 109). Der fließende wie sinnvolle Wechsel von Kurs- und Kernunterricht ist ein wesentliches Qualitätsmerkmal guten Unterrichts im 21. Jahrhundert (Lipowsky, 2025, S. 48-51). Ja, sie bedingen einander.

Qualität stellt sich nicht von alleine ein

Einer schnellen alltagssprachlichen Unterscheidung von „gutem“ und „schlechtem“ Unterricht ist es seriöserweise nicht zuträglich, Begriffe wie „Frontalunterricht“ und „offen gestalteter Unterricht“ oder Ähnliches einfach gegenüberzustellen. Neurobiologische Forschungen geben uns vielseitige Hinweise zu notwendigen feinsinnigen Verzahnungen von kognitiven Herausforderungen, emotionalen Gegebenheiten, Bindungsstrukturen und vielschichtigen Handlungsangeboten, um einem individualisierten konstruktivistischen Ansatz gerecht zu werden. Dem nicht genug, muss die Haltung der Lehrenden und nicht zuletzt auch der Lernenden zum Lernen betrachtet werden. Der Einfluss dieser personenzentrierten Faktoren darf nicht zu gering eingeschätzt werden, noch dazu, wo sich diese wiederum gegenseitig beeinflussen. Diese feinsinnige Verzahnung im Detail an dieser Stelle zu erläutern, würde den Rahmen sprengen. Über folgende Fakten lässt sich nicht mehr streiten: Lernprozesse sind effektiver, wenn sie in sozialen Verbänden eingebunden sind, ein positives angstfreies emotionales Klima geschaffen wird, Interessen der Lernenden berücksichtigt werden, Lernende deren Erfahrungen einbringen können und sich darüber austauschen dürfen, Problemstellungen als kognitive Aktivierung und somit als positive Herausforderungen erlebt werden, Detailkenntnisse in einen größeren Gesamtzusammenhang gebracht werden, die Möglichkeit zur Reflexion von Denk- und Arbeitsprozessen gegeben wird und Arbeitsergebnisse mit Wertschätzung und Kriterien bezogen kommentiert werden (de Jong, 2023; Spitzer, 2007).

Jenaplan-Basisprinzipien geben Orientierung

Die niederländische Jenaplan-Vereinigung definiert 20 Basisprinzipien für die Qualität einer Jenaplanschule, wobei explizit auf die Autonomie jeder Schule hingewiesen wird (Velthausz & Winters, 2020, S. 24.28). In den Basisprinzipien werden Antworten gegeben auf die Frage „Warum tun wir das, was wir tun, wie wir es tun?“ (Velthausz & Winters, 2020, S. 24). Dabei steht zentral das selbstständige Arbeiten, ein entwickelnder Unterricht und spielerisches Lernen in einem rhythmischen Wechsel sowie das Lernen miteinander und voneinander in heterogenen Lerngruppen im Fokus. Dies wird ergänzt durch stärker angeleitete und begleitete Lernaktivitäten. „Erfahrungsorientiert“ in der Jenaplan-Pädagogik heißt, die Erfahrungen der Kinder für den Lernprozess aller zu nutzen. Damit ist eine dynamische Themenbearbeitung, inhaltlich arbeitsteilig und dynamisch im Austausch prolongiert. Das zunehmend selbstständige Arbeiten der Lernenden wird gezielt durch „Methoden-Kurse“ unterstützt, in denen Methoden für das individuelle Lernmanagement vermittelt werden. Im Lauf der Schuljahre erhält jedes Kind ein Repertoire an Techniken, um immer selbstverständlicher sein eigenes Lernen mit mind-maps, Stichwortkarten, Präsentationskärtchen, Pensenbüchern, Reflexionskarten, Präsentationsmethoden etc. zu unterstützen. Regelmäßige Reflexionsgespräche in der Gruppe lassen Selbsterkenntnisse und ein gesundes Selbstbild entwickeln. Die festgehaltenen Lernberichte bestehen vor allem aus dem Sichtbarmachen der Entwicklung (Portfolio). Dies kommt dem geforderten positiven emotionalen Erleben von Schule entgegen. Das heißt, durch das kooperative, gruppendynamische Lernen erfährt jedes einzelne Kind seinen Platz in der Lerngruppe. Authentische Erfahrungen seines persönlichen Stärke-Schwäche-Profiles sind dabei unumgänglich, ja gewollt. Die Qualität des jenaplan-pädagogischen Arbeitens ergibt sich aus dem ehrlichen Anerkennen individueller Begabungen und Interessen und deren Wert für das gemeinschaftliche Lernen und dem gemeinschaftlichen Zusammenhalt. Lipowsky unterstreicht 2025 die Aktualität der Jenaplan-Pädagogik, wenn er schreibt: „Selbstgesteuertes Lernen ist ein anspruchsvoller Prozess, der die gezielte Anwendung von Lernstrategien sowie Lernmotivation und Durchhaltevermögen einschließt.“ (Lipowsky, 2025, S. 49)

Pädagogische Situationen – Aufforderung zur Selbsttätigkeit

Die vielerorts genannte Aufforderung, das schulische Geschehen fächerübergreifend zu gestalten, um eine vertiefte Sicht auf Sachthemen zu bewirken, hat Petersen vor 100 Jahren die Weltorientierung als Herzstück seiner pädagogischen Überlegungen tituiert (Both, 2000, S. 82). „Orientierung“ ist unvergleichlich mehr als „Wissen“. Sich in einem größer abgesteckten Themenbereich inhaltlich, fachlich orientieren zu können, bedeutet nach einer vielseitigen – heute multimedialen – Auseinandersetzung eine Vernetzung von Fakten, Querverbindungen und auch die Ursache-Wirkung-Prinzipien erläutern und in weiterer Folge weiterführende Fragen stellen zu können (Karner, 2018, S. 169-184). Methodisch-didaktisch wird eine solche Auseinandersetzung mit einem Thema durch die sogenannte Pädagogische Situation durch die Lehrperson eingeleitet. „Die pädagogische Situation fordert von allen ihren Gliedern echte Selbsttätigkeit zur Übernahme der Spannungen.“ (Petersen, 1937/1984, S. 31) Dafür werden mit Bildern, Objekten, Texten, Exkursionen impulsgebende Ausgangssituationen zu einem Sachthema gestaltet. Anhand der Fragen der Schüler und Schülerinnen (!) vertiefen diese sich in einem Rechercheprozess, welcher vielseitige Kompetenzebenen herausfordern kann. Nach der Bloom'schen Taxonomie (Bloom, 1956, S. 19-20) wären dies: Wiedergeben von Fakten und

Informationen, Verstehen und Erläutern von Informationen und Ideen, Lösen von Problemen in einem neuen Zusammenhang durch Anwenden des erworbenen Wissens, Analyse, Prüfen und Gliedern von Informationen, Schlussfolgerungen ziehen, Beweise finden, Verallgemeinerungen treffen, Verbinden von Informationen zu einem neuen Zusammenhang, Formulierung alternativer Lösungen, Darstellen und Verteidigen einer Meinung durch Beurteilung von Informationen oder der Qualität einer Arbeit auf der Grundlage eines Kriterienkataloges. Ein Lernen von konkreten selbstgestellten Sachfragen ausgehend entspringt aus der Überzeugungskraft der Diskussion zur Selbsttätigkeit, Eigeninitiative und Selbstständigkeit des Kindes (Herker, 2010, S. 71-80). Ein qualitätsvolles Unterrichtsgeschehen verfolgt seine Ziele in wesentlich größeren Zeiteinheiten und vor allem in einem deklarierten Wechsel von Instruktion und eigenständigem und eigenverantwortlichem Arbeiten. Daran sind unterrichtliche Strukturen, Methoden und Inhalte geknüpft, die es den Schülern und Schülerinnen täglich erlauben, sich selbst mit ihren Lernprozessen aktiv, gestaltend, kritisch, reflektierend oder eben fragend auseinanderzusetzen. Das bedarf wiederum Lernarrangements mit Aufforderungscharakter. Dieses Potential der Weltorientierung ist dahingehend zu bewerten, dass jedes Kind auf seiner Stufe des Wirkungsgrades arbeitet und selbstverständlich auch entwicklungs- und begabungsabhängig gelebt wird. Dabei wird auch NICHT jedes Kind bei jedem Thema auf der gleichen Kompetenzstufe arbeiten. Eine kognitive Aktivierung – wie im österreichischen Lehrplan gefordert (BM, 2023, Lehrplan der Volksschule) – wird durch derlei Ausgangssituationen nicht zuletzt durch individuelle Interessensfragen jedes und jeder Lernenden herausgefordert. Dieses Potential kann nur durch das Loslassen der Lehrperson aus der Frontalsituation ausgeschöpft werden. Die Rolle der Lehrperson ist die einer wachsamten Begleitperson, kundig bei der Hilfestellung, um den Rechercheprozess aus Printmedien oder kindgerechten digitalen Medien am Laufen zu halten. Die Rechercheergebnisse jedes Kindes bzw. einzelner nach Teilthemen zusammengeführten Arbeitsgruppen von Kindern werden gesammelt und in verschiedenen Präsentationsformen wie Plakaten, Ausstellungen, Lapbooks, Power points etc. der gesamten Lerngemeinschaft nahegebracht. Dieses arbeitsteilige Gruppenverfahren ermöglicht auf wunderbare Art eine Interessens- und Begabungsförderung und somit eine gewollte Potentialentfaltung.

Instruktion und Selbsttätigkeit – ein Labyrinth zu sieben Kernaktivitäten

Jenaplan Pädagogen und Pädagoginnen möchten den Mehrwert dieses pädagogischen Konzepts an sieben Kernaktivitäten beschreiben, welche sich rhythmisiert durch den pädagogischen Alltag festschreiben lassen. Lernende sollen „aktiv werden“, in Form von Initiativen setzen, Netzwerken, eigene Begabungen einsetzen und Interessen zeigen, Informationen recherchieren und zielgerichtet denken. Dazu ist unumgänglich „das Planen“ wichtig. Um die Individualität jedes/jeder Einzelnen zu unterstreichen, muss dazu „Zusammenarbeiten“, anderen helfen, sich absprechen, Informationen mit anderen teilen und sich auch in andere hineinversetzen können, gelernt sein. Um vielseitige Leistungen erbringen zu können, ist „kreativ sein“ ein wesentlicher Zielfaktor. Ohne immer wieder Fragen zu stellen, hohes Durchhaltevermögen zu zeigen, auf andere Sichtweisen eingehen zu können oder Alternativen zu finden, wird ein allumfassendes Hinschauen auf manche Aufgabenstellungen nicht möglich sein. „Präsentieren“, „Reflektieren“ und last but not least „Verantwortung übernehmen“ hat etwas mit Ernte-Einfahren in Arbeits- und Lernprozessen zu tun (Velthausz & Winters, 2020, S. 46). Diese Aktivitäten leiten und lenken jede Jenaplan-schule und sollten in logischer Folge jede Schule leiten, um dem österreichischen Lehrplan gerecht zu werden.

Resümee

Das jenaplanpädagogische Konzept definiert sein übergeordnetes Bildungsziel als Befähigung zu einem eigenverantwortlichen selbstbestimmten Lernen, verknüpft mit einem hohen Stellenwert gemeinschaftlichen, arbeitsteiligem Tun. Innerhalb dieser Feinabstimmung von lehrergelenkten Arbeitsformen und eigenverantwortlichem Handeln inklusive Wahlmöglichkeiten zu Methoden, Lernpartnerschaften, Materialien und Präsentationsformen werden über die Schuljahre hinweg – bei konsequenter Ausrichtung – Handlungskompetenzen erworben, welche tragend für eine gedeihliche lebenslange selbstbestimmte Bildungs- und nicht zuletzt Lebensgestaltung prägend sind.

Literatur

- Berk, L. (2005). *Entwicklungspsychologie*. München.
- Bloom (1956): *Blooms Taxonomie*. https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2018/04/Plakatskript_2016-S.19-20-Bloom.pdf
- Both, K. (2000). *Jenaplan 21*. Hohengehren, Schneider Verlag.
- Bundesministerium für Bildung (2023). *Lehrplan der Volksschule*. Wien.
- De Jong, K. (2023). *Nachhaltig Lernen – Aktivierende Lernprozesse. Mit verschiedenen Lernarrangements aktives Lernen*. Wien, Morawa.
- Herker, S. (2010). *Respekt vor der Würde jedes Kindes heißt, es selbst wirksam werden zu lassen*. In: Herker S. & Wiedner, K. (Hrsg.), *Selbstständigkeit durch Selbsttätigkeit*. Graz, Leykam.
- Herker, S. (2024). *Jenaplan-Pädagogik – ein zeitloser Anspruch, Kindern gerecht zu werden*. In *Pädagogische Rundschau*.
- Karner, K. (2018). *Weltorientierung aus dem Blickwinkel des Sachunterrichts*. In: Jacobs, T. & Herker, S. (Hrsg.), *Jenaplan-Pädagogik in Konzeption und Praxis. Perspektiven für eine moderne Schule*. Baltmannsweiler, Schneider.
- Lipowsky, F. (2025). *Schüler lernen selbstgesteuert besser*. *Pädagogik*, 4/2025.
- Petersen, P. (1937/ 1984). *Führungslehre des Unterrichts* (10. Aufl.). Weinheim, Beltz.
- Quenzel G. & Hurrelmann K. (2020). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. (14. Aufl.), Weinheim, Beltz.
- Spitzer, M. (2007) *Lernen. Gehirnforschung und Schule des Lebens*. Spektrum.
- Velthausz, F. & Winters, H. (2020). *Jenaplanschule. Zusammen leben lernen*. Echten, Jenaplan Advies & Scholing (Jas)
- WHO (1994) *lifeskills*. https://www.give.or.at/gv2021/wp-content/uploads/2016/07/FS_LifeSkills_Gesamt_2023.pdf

Zur Autorin

HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Susanne HERKER, Hochschulprofessorin für innovative Pädagogik, Erziehungswissenschaftlerin, Lehramt für Hauptschulen, 2007-2024 Leiterin des Instituts für innovative Pädagogik an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum Graz, Gründerin und Leitung der Jenaplanpädagogik_Österreich, 2000-2024 Leitung des Hochschullehrgangs für Jenaplanpädagogik, seit 2024 Bildungswissenschaftliche Leitung desselben, Schulentwicklungsberatung, Vortragstätigkeit, zahlreiche Publikationen. www.jenaplan.at, www.susanneherker.at, susanne.herker@gmail.com

Katrin Garger

Mediengestützte Individualisierung im jenaplan-orientierten Anfangsunterricht

Digitale und analoge Werkzeuge für personalisierte Lernprozesse

Zusammenfassung

Der Anfangsunterricht ist als pädagogisch besonders sensible Phase zu verstehen, in der sich grundlegende Lernhaltungen, Selbstkonzepte sowie Beziehungsmuster zur Schule ausbilden und zugleich heterogene Entwicklungsstände, Vorerfahrungen und Lernvoraussetzungen der Kinder sichtbar werden. Vor diesem Hintergrund gewinnt die Frage an Bedeutung, wie analoge und digitale Medien im Anfangsunterricht pädagogisch verantwortungsvoll eingesetzt werden können, ohne entwicklungspsychologische und didaktische Grundprinzipien zu unterlaufen. Der vorliegende Beitrag verortet diese Fragestellung innerhalb der Jenaplan-Pädagogik, deren zentrale Leitideen in der Individualisierung von Lernprozessen, der Gemeinschaftsorientierung und dem Lernen in Lebenssituationen liegen. Ziel ist es, digitale und analoge Medien nicht als technische Innovationen, sondern als didaktische Werkzeuge zu analysieren, die in jenaplan-pädagogisch gestalteten Lernumgebungen zur Unterstützung individualisierter Lernprozesse beitragen können.

Anfangsunterricht als sensible Entwicklungsphase

Transitionskonzepte zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule gehen davon aus, dass sowohl übergreifende Basiskompetenzen als auch schulnahe Kompetenzen, insbesondere im Bereich der Literacy und Numeracy, zentrale Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs darstellen. Mit dem Schuleintritt sind Kinder zunehmend gefordert, verbale Informationen und instruktionale Anforderungen zu verstehen und zu verarbeiten. Hierfür bedarf es kommunikativer, sozialer und emotionaler Kompetenzen ebenso wie einer entwickelten phonologischen Bewusstheit und grundlegender Zahlvorstellungen. Der Grundschule kommt in diesem Zusammenhang die Aufgabe zu, diese vorhandenen Kompetenzen weiterzuentwickeln und zugleich sicherzustellen, dass sie im schulischen Kontext nicht entwertet oder durch inadäquate Anforderungen überlagert werden. Vor diesem Hintergrund ist das Schulkind-Sein nicht als vorausgesetzter Zustand zu verstehen, sondern als Ergebnis schulspezifischer Erfahrungen, die erst im Verlauf der schulischen Sozialisation erworben werden (Minsel & Griebel, 2007). Mit dem Eintritt in die Schule beginnt für Kinder eine neue Phase des Lernens im institutionellen Kontext. Sie werden nun als Schulanfänger*innen wahrgenommen und schrittweise aus den bislang besuchten vorschulischen Einrichtungen in die Rolle als Schüler*innen überführt. Damit verbunden ist die Einführung in die spezifischen Anforderungen, Handlungsweisen und Interaktionsformen, die den Unterricht prägen (Heinzel & Storck-Odabasi, 2021).

Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule wird als ein mehrdimensionaler Entwicklungsprozess verstanden, der über den Erwerb schulnaher Kompetenzen hinausgeht und mit der Bewältigung spezifischer Entwicklungsaufgaben auf unterschiedlichen Ebenen verbunden ist. Auf der individuellen Ebene sind insbesondere Veränderungen der kindlichen Identität zu bewältigen, die mit der Regulation teils intensiver Emotionen sowie dem weiteren Erwerb und der Reorganisation von Kompetenzen einhergehen. Auf der interaktionalen Ebene umfasst der Übergang die Aufnahme neuer sozialer Beziehungen, die Umgestaltung oder den teilweisen Verlust bestehender Beziehungen sowie einen Zuwachs an Rollenanforderungen und Verantwortlichkeiten. Auf der kontextuellen Ebene schließlich steht die Integration unterschiedlicher Lebenswelten im Mittelpunkt, insbesondere die Verknüpfung der Familie, des Kindergartens und der Schule, wobei der Schuleintritt zugleich mit weiteren familialen Übergängen verbunden sein kann. Der Übergang in die Grundschule ist somit als komplexes Zusammenspiel individueller, sozialer und kontextueller Anpassungsleistungen zu verstehen, welches durch pädagogische Gestaltung maßgeblich beeinflusst werden kann (Griebel, 2007).

Angesichts der beschriebenen Komplexität des Transitionsprozesses wird deutlich, dass der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule nicht allein als Anpassungsleistung des Kindes zu verstehen ist, sondern eine pädagogische Gestaltung erfordert, die individuelle Entwicklungsverläufe, soziale Beziehungsprozesse und kontextuelle Bedingungen gleichermaßen berücksichtigt. Pädagogische Konzepte im Anfangsunterricht sind daher gefordert, Lern- und Entwicklungsräume bereitzustellen, die sowohl Sicherheit und Orientierung als auch Offenheit für individuelle Lernwege ermöglichen. An dieser Stelle bietet die Jenaplan-Pädagogik einen tragfähigen theoretischen Bezugsrahmen, da sie den Schuleintritt als Teil eines umfassenden Entwicklungs- und Sozialisationsprozesses begreift und Individualisierung, Gemeinschaft sowie Lernen in lebensnahen Situationen als zentrale Gestaltungsprinzipien schulischer Lernumgebungen formuliert. Damit eröffnet sie Perspektiven für einen Anfangsunterricht, der Transitionsprozesse nicht lediglich begleitet, sondern aktiv und entwicklungsorientiert unterstützt (Eichelberger, 2000; Petersen, 1984; Herker, 2018).

Somit erweist sich die Jenaplan-Pädagogik als ein Konzept, das den Übergang in die Schule nicht auf den Erwerb formaler Kompetenzen reduziert, sondern die ganzheitliche Entwicklung des Kindes in den Mittelpunkt stellt. Jenaplan-orientierter Unterricht zielt auf das Zusammenwirken von Fühlen, Denken, Können und Wollen und eröffnet Kindern vielfältige Möglichkeiten, ihre Umwelt aktiv zu befragen, wahrzunehmen und zu erforschen. Dazu zählen das Stellen von Fragen, das Beobachten und Entdecken, der Erwerb kultureller Basistechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen ebenso wie das Äußern von Meinungen, das Treffen von Entscheidungen, die Übernahme von Verantwortung und die Entfaltung motorischer Bedürfnisse (Both, 2010).

Diese Entwicklungsaufgaben beschreibt Both (2010) als zentrale Zielsetzungen des Volksschulunterrichts im Rahmen der Jenaplan-Pädagogik. Im Zentrum Jenaplan-pädagogischer Unterrichtsgestaltung steht die Weltorientierung, die sich durch aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt, soziales Lernen in jahrgangsübergreifenden Gruppen, sinnorientiertes und begegnungsreiches Handeln sowie durch eine nachhaltige Förderung umfassender Kompetenzen auszeichnet (Karner, 2018). Diese wird insbesondere durch die Bildungsgrundformen Arbeit, Gespräch, Spiel und Feier strukturiert, die als tragende Elemente jenaplan-orientierter Lern- und Entwicklungsprozesse fungieren (Petersen, 2007).

Individualisierung in der Jenaplan-Pädagogik

Die Umsetzung der vier Bildungsgrundformen erfolgt in einem ritualisierten Wochenablauf, der den Schulalltag strukturiert und für die Lernenden überschaubar gliedert. Im rhythmisierten Wochenarbeitsplan wird festgelegt, welche Aktivitäten zu welchen Zeitpunkten vorgesehen sind (Petersen, 1984). So beginnt die Woche beispielsweise mit einem gemeinsamen Gespräch im Montagmorgenkreis. Im weiteren Verlauf wechseln sich Arbeits-, Gesprächs-, Spiel- und Feierphasen in einer festgelegten Abfolge ab, wobei kooperative Lernformen, insbesondere die Gruppenarbeit, eine zentrale Bedeutung einnehmen. Der Abschluss der Woche wird durch eine gemeinsame Feier gestaltet. Die Rhythmisierung des Unterrichts zielt darauf ab, fachübergreifende Lernzusammenhänge zu ermöglichen und dabei Offenheit mit verbindlichen Strukturen des lehrer geleiteten Unterrichts zu verbinden. Petersen versteht den Wochenplan in diesem Zusammenhang als konstitutives Element einer Schule, die als Lebensraum begriffen wird (Eichelberger, 2000). Zugleich wird er als Schritt hin zu einer Öffnung des Unterrichts betrachtet und bereitet die Lernenden auf Formen freierer Arbeit vor.

Obwohl die Lehrperson die inhaltliche Planung und Rahmensetzung verantwortet, organisieren die Schüler*innen ihre Arbeit innerhalb eines vorgegebenen Zeitfensters eigenständig. Pflichtaufgaben werden in individueller Reihenfolge bearbeitet und durch freiwillige Wahlaufgaben ergänzt. Der schriftlich fixierte Wochenplan dient dabei als Orientierungsinstrument: Er verweist auf zu nutzende Materialien, legt Sozialformen wie Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit fest und dokumentiert den Arbeitsstand (Heger & Höchtel, 2000). Nach Velthausz und Winters (2020) stellt der Wochenplan ein gemeinsames Planungsinstrument dar, an dessen Gestaltung die Kinder beteiligt sind. Die realistische Einschätzung des eigenen Zeitbedarfs erweist sich zunächst als herausfordernd, wird jedoch mit zunehmender Erfahrung geschult. Insgesamt dient der Wochenplan als Unterstützung selbstgesteuerter Lernprozesse, wobei nicht das bloße Abarbeiten von Aufgaben, sondern das inhaltliche Verständnis der Lerngegenstände im Vordergrund steht.

Das Bildungsvorhaben in der Jenaplan-Pädagogik zielt darauf ab, den Lernenden die Notwendigkeit des lebensbegleitenden Lernens mitzugeben und ihnen bewusst zu machen, dass Lernen als wichtiger Bestandteil ins Leben integriert werden kann. Dazu ist es wichtig, dass sich Lernende selbstständig und in selbsttätiger Arbeit Wissen und Kompetenzen aneignen (Eichelberger, 2000). Dabei tritt der lehrerzentrierte Unterricht in den Hintergrund und die Schüler*innen bearbeiten die Themen selbstständig, in eigenem Lerntempo und helfen sich gegenseitig nach dem Motto: Kinder helfen Kindern (Heger & Höchtel, 2000).

Stehen selbstständiges und selbsttätiges Arbeiten, initiatives Handeln und forschendes, entdeckendes Lernen im Vordergrund der didaktisch-methodischen Orientierung, kann eine positive Lebensführung und -einstellung in Bezug auf das Lernen erzielt werden. Nur, wenn Lernende über das Lernen und die Form und die Inhalte des Lernens selbst bestimmen können, entwickelt sich die Fähigkeit des lebensbegleitenden Lernens. Durch die Individualisierung des Unterrichtes und die Bereitstellung pädagogischer Situationen entwickeln Lernende eine Eigeninitiative, werden zu eigenständigem Handeln erzogen und erfahren ein hohes Maß an Selbstverantwortung. Die Jenaplan-Pädagogik sieht die Schule als einen Ort des gemeinsamen Lernens und Lebens aller Beteiligten: den Eltern, Kindern und Lehrpersonen (vgl. Eichelberger, 2000; Herker, 2018; Petersen, 1984).

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Gestaltung des Schulalltags in der Jenaplan-Pädagogik wird deutlich, dass Individualisierung nicht auf einzelne didaktische Maßnahmen reduziert werden kann. Vielmehr durchzieht sie die gesamte Organisation des Lernens, von der rhythmisierten Struktur des Schulalltags über die Bedeutung kooperativer Arbeitsformen bis hin zur aktiven Mitgestaltung durch die Lernenden. Die pädagogische Konzeption zielt darauf, gemeinschaftliches Leben und individuelles Lernen miteinander zu verbinden und jedem Kind einen eigenen Lernweg innerhalb eines verbindlichen Rahmens zu ermöglichen. Individualisierung ist somit ein Strukturprinzip der Lernumgebung, nicht lediglich eine methodische Variation.

Medien als Lernmittel im jenaplan-orientierten Anfangsunterricht

Mit dem Eintritt in die Schule beginnt für Kinder eine neue Phase des Lernens. Der Anfangsunterricht übernimmt dabei eine Schlüsselfunktion: Er führt in schulische Arbeits- und Interaktionsformen ein, strukturiert Lernprozesse erstmals verbindlich und prägt grundlegende Einstellungen zum Lernen. In jenaplan-orientierten Lernräumen wird dieser Übergang nicht als abrupter Bruch, sondern als pädagogisch gestalteter Prozess verstanden. Durch die Rhythmisierung des Schulalltags, die Verbindung von Gemeinschaft und individueller Förderung sowie die Bedeutung kooperativer Lernformen entsteht eine Lernumgebung, die sowohl Orientierung als auch Freiraum bietet.

Diese Perspektive wird im Lehrplan der Volksschule betont, der die Bedeutung selbstgesteuerten und kompetenzorientierten Lernens hervorhebt. Lernen wird hier als aktiver, reflexiver und situativer Prozess verstanden, bei dem Motivation, Zielsetzungsfähigkeit und die Bereitschaft der Schüler*innen, Verantwortung für ihre Lernprozesse zu übernehmen, zentrale Rollen spielen. Lehrpersonen gestalten Lernumgebungen, die die Entwicklung von Kompetenzen im individuellen Lerntempo und in altersgerechten Lernformen ermöglichen. Die kontinuierliche Dokumentation und Evaluierung der Lernfortschritte sowie die Anpassung der Lernumgebung bei Bedarf stellen sicher, dass alle Kinder die Möglichkeit haben, Wissen und Fähigkeiten zu erwerben, die sie in unterschiedlichen Situationen anwenden können (vgl. BMB, 2023).

Kompetenzorientierter Unterricht integriert diese Prinzipien in konkrete Lernsettings, indem er

- klar und transparent kommuniziert, welche Lernziele verfolgt werden,
- Aufgabenstellungen an den Erfahrungen und der Lebenswelt der Lernenden orientiert,
- aktive kognitive Auseinandersetzung mit den Inhalten fördert,
- handlungs- und anwendungsorientierte Lernmöglichkeiten schafft, die das erworbene Wissen für Problemlösungen nutzbar machen,
- auf die individuellen Vorkenntnisse eingeht und die Lernangebote aufeinander aufbaut (kumulatives Lernen),
- überfachliche Kompetenzen wie Methoden- und Sozialkompetenz implizit entwickelt,
- eine Kultur der Selbstreflexion etabliert, die Motivation und Bewusstsein über die eigenen Kompetenzen stärkt,
- und Lernerfahrungen ermöglicht, die über den Unterricht hinausgehen und für die Lernenden sinnvoll und anschlussfähig sind (vgl. BMB, 2023).

Im Zusammenspiel mit der Jenaplan-Pädagogik ergibt sich so ein integratives Lernkonzept: Individualisierung, selbstgesteuertes Arbeiten, Kompetenzorientierung und gemeinschaftliches

Lernen werden miteinander verknüpft. Medien und andere Lernressourcen werden gezielt eingesetzt, um diese Prozesse zu unterstützen, individuelle Lernwege sichtbar zu machen und kollaborative Lernaktivitäten zu bereichern. Auf diese Weise entsteht eine Lernumgebung, die die im Volksschullehrplan geforderte Kompetenzentwicklung fördert, die Prinzipien des Jenaplan einhält und zugleich den Schüler*innen ermöglicht, selbstständig, reflektiert und zielgerichtet zu lernen.

Innerhalb dieser strukturierten und zugleich offenen Lernkultur nehmen Medien im Anfangsunterricht eine entscheidende Rolle ein. Das Spektrum der verfügbaren Medien reicht von klassischen analogen Materialien bis hin zu modernen digitalen Werkzeugen. Bis ins frühe 20. Jahrhundert hinein prägten vor allem Schulbücher und Wandtafeln den Unterrichtsalltag. Im weiteren Verlauf hielten audiovisuelle Medien wie Film, Dia- und Overheadprojektor Einzug in die Klassenzimmer. Mit dem Aufkommen digitaler Technologien eröffneten sich neue Möglichkeiten zur Unterstützung offener und selbstgesteuerter Lernprozesse. Digitale Medien ermöglichen seither kreatives Arbeiten sowie vernetzte Kooperation und Kommunikation. Die klassische Schreibmaschine wurde durch Textverarbeitungsprogramme ersetzt. Computergestützte Lernsoftware ergänzt traditionelle Arbeitsblätter, Internetrecherchen traten neben die Nutzung von Lexika, Präsentationen erfolgen zunehmend per Beamer statt Overheadprojektor und interaktive Whiteboards haben vielerorts die herkömmliche Wandtafel abgelöst (Petko, 2014).

Der Wandel in der analogen und digitalen Medienwelt bringt sowohl Chancen als auch Herausforderungen mit sich. Ein direktes Gegenüberstellen von klassischen und modernen Medien ist wenig sinnvoll: Analoge Medien sind nicht automatisch überholt, und digitale Medien sind nicht per se überlegen. Wesentlich ist vielmehr, wie jedes Medium didaktisch genutzt und in den Unterrichts- und Lernkontext integriert wird (vgl. Petko, 2014).

Im Kontext des Jenaplan-Unterrichts kommt dieser Aspekt besonders zum Tragen. Die Grundprinzipien des Jenaplan, wie die Förderung selbstgesteuerten Lernens, die Einbindung der Kinder in soziale Lernformen und die ganzheitliche Betrachtung von Lernen und Leben, erfordern eine bewusste Auswahl und sinnvolle Integration von Medien. Medien dienen hier nicht nur der Informationsvermittlung, sondern unterstützen die Kommunikation, Kooperation und kreative Gestaltung innerhalb der unterschiedlichen Lernformen, seien es Gespräche im Klassenkreis, Projektarbeit, Werkstattunterricht oder individuelle Lernzeiten. Entscheidend ist, dass die eingesetzten Medien den Prinzipien des Jenaplan entsprechen und die Lernenden in ihrer Selbsttätigkeit und Mitgestaltung fördern. Analoge und digitale Medien sind dabei nicht isoliert zu betrachten, sondern in das pädagogische Gesamtkonzept eingebunden. Sie erweitern die Möglichkeiten der Darstellung, Kommunikation und Reflexion, unterstützen individuelle Lernwege und können gemeinschaftliche Lernprozesse sichtbar machen. In jenaplan-orientierten Anfangsklassen werden Medien somit als Bestandteil der Lernumgebung verstanden, die Erfahrungsräume eröffnen und Lernprozesse begleiten, ohne die grundlegenden Prinzipien von Gemeinschaft, Entwicklungsgemäßheit und Lebensnähe zu ersetzen.

Diese Perspektive deckt sich mit den Vorgaben des Lehrplans der Volksschule, der die Bedeutung von Medien für ein zeitgemäßes und lebensweltbezogenes Lernen hervorhebt. Medien werden darin als selbstverständlicher Bestandteil der Erfahrungswelt von Kindern beschrieben und sollen daher reflektiert in den Unterricht eingebunden werden. Durch ihren gezielten Einsatz können unterschiedliche Lernzugänge geschaffen, individuelle Begabungen berücksichtigt und verschiedene Lerngeschwindigkeiten unterstützt werden. Zugleich ermöglichen Medien

kooperative Arbeitsformen, kreative Gestaltungsprozesse sowie einen erweiterten Zugang zu Informationen und Lernmaterialien (vgl. BMB, 2023).

Für den Jenaplan-Unterricht bedeutet dies, dass Medien nicht als Zusatz oder technisches Hilfsmittel verstanden werden, sondern als integrativer Bestandteil einer Lernkultur, die Selbstständigkeit, Verantwortung und Gemeinschaft fördert. Sie bereichern die pädagogische Arbeit, indem sie Differenzierung erleichtern, Lernprozesse dokumentierbar machen und neue Ausdrucks- und Kommunikationsformen eröffnen. Gleichzeitig bleibt maßgeblich, dass ihr Einsatz pädagogisch begründet ist und im Einklang mit den jenaplan-pädagogischen Leitideen steht.

Im Folgenden werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie analoge und digitale Medien konkret zur Unterstützung des Anfangsunterrichts in jenaplan-orientierten Klassen eingesetzt werden können.

Medien dienen der Gestaltung von Lernaufgaben

Lernaufgaben können mithilfe analoger und digitaler Medien sowohl der Erarbeitung neuer Inhalte als auch der Wiederholung, Übung und Vertiefung bereits bekannter Inhalte dienen. Dabei wird es möglich, Unterrichtsaufgaben in einer Weise zu gestalten, die den Entwicklungsbedürfnissen der Kinder in jenaplan-orientierten Lernumgebungen entspricht. Die Verbindung von Lernaufgaben mit multimedialen Materialien unterstützt die Schüler*innen dabei, kognitive, soziale und emotionale Kompetenzen gleichzeitig zu fördern. Zudem ermöglichen digitale Strukturen, Aufgaben zu größeren Aufgabenszenarien zusammenzuführen, diese individuell anzupassen sowie Lernprozesse zu organisieren, zu kommunizieren und zu dokumentieren, wodurch die Selbstständigkeit und die eigenverantwortliche Gestaltung des Lernens in der sensiblen Anfangsphase besonders unterstützt werden.

Medien dienen als Werkzeug und Arbeitsmittel

Analoge und digitale Medien unterstützen die Schüler*innen bei der Entfaltung ihrer kreativen und produktiven Möglichkeiten. Sie dienen als kognitive Werkzeuge, die ein tieferes Verständnis und eine nachhaltige Verankerung von Lerninhalten ermöglichen. In jenaplan-orientierten Lernumgebungen tragen sie insbesondere dazu bei, dass Schüler*innen im Anfangsunterricht, aber auch weit darüber hinaus, eigenständig lernen, ihre Ideen umsetzen und Lernprozesse aktiv gestalten können. Durch die flexible Nutzung von analogen und digitalen Arbeitsmitteln wird die Selbsttätigkeit der Kinder gefördert, gleichzeitig werden individuelle Entwicklungsstände berücksichtigt und die Integration in kooperative Lernformen unterstützt. Medien wie Hefte, Tafeln, Modelle, Materialien zur Darstellung von Mengenverhältnissen und Experimentiergeräte zählen zu wertvollen Arbeitsmitteln und können mittels Computer und entsprechender Software erweitert werden. Dazu zählen Textverarbeitungs- und einfache Präsentationsprogramme und Mindmap-Programme.

Medien dienen als Informations- und Präsentationsmittel

Sie ermöglichen es, Lerninhalte für die Schüler*innen verständlich aufzubereiten, Zusammenhänge herzustellen und Verknüpfungen zu anderen Themenbereichen zu ermöglichen. Schüler*innen nehmen Informationen eigenständig auf und können diese verarbeiten und einordnen. Durch die Nutzung unterschiedlicher Informationskanäle wird die individuelle Lernentwicklung unterstützt, und die Kinder können in ihrem eigenen Tempo lernen, Zusammenhänge erkennen sowie ihre kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten erweitern. Auf diese Weise fördern Medien sowohl die Selbstständigkeit als auch die aktive Auseinandersetzung

mit Lerninhalten in der sensiblen Anfangsphase. Es können dabei verschiedene multimediale Informationskanäle wie Texte, Bilder, Audio, Video oder Interaktivität miteinander kombiniert werden. Besonders im Sachunterricht bietet die themenorientierte Arbeit den Kindern die Chance, Wissen selbstständig zu recherchieren, aufzubereiten und zu präsentieren. Auf diese Weise werden nicht nur fachliche Kompetenzen gestärkt, sondern auch selbstständiges Lernen, eigenverantwortliches Arbeiten und die aktive Auseinandersetzung mit Inhalten gefördert (Garger, 2022).

Medien zur Lernberatung und Kommunikation

Medien unterstützen im Anfangsunterricht die Lernberatung sowie die Kommunikation. Sie fördern sowohl den Austausch und die Interaktion zwischen den Kindern als auch die Zusammenarbeit mit der Lehrperson. In jenaplan-orientierten Lernumgebungen, in denen die Bildungsgrundform *Gespräch* eine zentrale Rolle spielt, tragen sie dazu bei, dass Schulanfänger*innen kommunikative Fähigkeiten entwickeln, ihre Gedanken strukturieren und kooperative Lernprozesse aktiv gestalten können. Gleichzeitig ermöglichen Medien die Dokumentation von Lernprozessen und bieten den Kindern Gelegenheiten zur gemeinsamen Reflexion von Inhalten. Auf diese Weise werden Lernende von Beginn an in eine kooperative Wissensgemeinschaft eingebunden, in der sowohl fachliche als auch soziale Kompetenzen gefördert werden.

Medien zur Prüfung und Beurteilung

Medien können auch zur Prüfung und Beurteilung von Lernprozessen eingesetzt werden. In Anfangsklassen bieten sie die Möglichkeit, Lernfortschritte der Schüler*innen individuell zu beobachten, zu dokumentieren und gemeinsam zu reflektieren. Offene Dokumentationsformen, wie analoge oder digitale Lerntagebücher, Lernportfolios oder E-Portfolios, unterstützen dabei, die Entwicklungsstände der Kinder differenziert sichtbar zu machen und ihre Selbstwahrnehmung zu fördern. Gleichzeitig ermöglichen Medien eine Rückmeldung und Kommunikation über Lernfortschritte, wodurch die Kinder in den kooperativen und dialogischen Prozessen aktiv eingebunden werden. Auf diese Weise tragen Medien zur kontinuierlichen Lernbegleitung bei und verbinden die Erfassung von Lernleistungen mit der Förderung von Selbstständigkeit, Reflexionsfähigkeit und kooperativem Lernen.

Es wird deutlich, dass sowohl analoge als auch digitale Medien einen wichtigen Beitrag zur Selbstorganisation der Schüler*innen im Anfangsunterricht leisten können. Die gezielte Einbindung von Medien in den Unterricht, verbunden mit der Möglichkeit, Lerninhalte im Rahmen der Planarbeit individuell zu vertiefen, eröffnet differenzierte Zugänge zu den Lerninhalten. Der Wechsel zwischen Einzelarbeit, Gruppenarbeit und Klassenunterricht erscheint in diesem Zusammenhang ebenso sinnvoll wie der Einsatz eines vielfältigen Medienangebots. Dabei ist hervorzuheben, dass digitale und analoge Medien einander ergänzen und sich gegenseitig unterstützen sollen. Sie sollten didaktisch eingebettet und in den Lernprozess integriert werden, sodass ein ausgewogener Medienmix entsteht, in dem jedes Medium seine spezifischen Stärken entfalten kann und gleichzeitig die Prinzipien des Jenaplans unterstützt werden.

Resümee

Digitale und analoge Medien eröffnen im Anfangsunterricht vielfältige Möglichkeiten zur Individualisierung des Lernens. Sie erlauben es den Kindern, in ihrem eigenen Lerntempo vorzugehen und Inhalte auf unterschiedliche Weise zu erschließen, etwa durch visuelle, auditive

oder haptische Zugänge. Gleichzeitig bieten sie die Gelegenheit, Lernprozesse systematisch zu dokumentieren, zu reflektieren und daraus eigene Schlüsse für das weitere Lernen zu ziehen. In jenaplan-orientierten Lernumgebungen geschieht diese Individualisierung stets eingebettet in gemeinschaftliche Strukturen, wie die Stammgruppe oder den Gesprächskreis, sodass selbstständiges Arbeiten und kooperative Lernformen eng miteinander verwoben sind und die Kinder sowohl in ihrer Eigenständigkeit als auch in ihrer sozialen Kompetenz gestärkt werden.

Literatur

Both, K. (2010). *Jenaplan 21 – Schulentwicklung als pädagogisch orientierte Konzeptentwicklung* (2. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bundesministerium für Bildung (2023). *Lehrplan der Volksschule*. Wien.

Eichelberger, H. (2000). Peter Petersen und der Jenaplan. In H. Eichelberger & M. Wilhelm (Hrsg.). *Der Jenaplan heute: eine Pädagogik für die Schule von morgen* (S. 18-61). Innsbruck, Wien, München: Studien Verlag.

Garger, K. (2022). Der Einsatz digitaler Medien in der Jenaplan-Pädagogik. Eine Design-Based Research-Studie. In: *KINDERLEBEN, Zeitschrift für Jenaplan-Pädagogik*, Nr. 46, S. 29-35

Griebel, W. (2007). *Bedeutung der Schnittstellen – gemeinsam schaffen wir es leichter: Kooperation der Beteiligten beim Übergang zum Schulkind zu Eltern eines Schulkindes*. Abgerufen von http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16668/sp_griebel.pdf

Heger, I. & Höchtel, S. (2000). Arbeit. In H. Eichelberger & M. Wilhelm (Hrsg.). *Der Jenaplan heute: eine Pädagogik für die Schule von morgen* (S. 161-175). Innsbruck, Wien, München: Studien Verlag.

Heinzel, F. & Storck-Odabasi, J. (2021): 100 Jahre Grundschule – Konzepte des Anfangsunterrichts. In: F. Thole, S. Wedde & A. Kather (Hrsg.): *Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung. Wegbegleiter*innenschrift für Edith Glaser* (S. 139–149). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Herker, S. (2018). Ich habe so viele Fragen – aber wen soll ich fragen? Die Bedeutung der Frage für die Weltorientierung in der Jenaplan-Pädagogik. In T. Jacobs, & S. Herker (Hrsg.). *Jenaplan-Pädagogik in Konzeption und Praxis. Perspektiven für eine moderne Schule* (S. 185-196). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Karner, K. (2018). Weltorientierung aus dem Blickwinkel des Sachunterrichts. In T. Jacobs & S. Herker. *Jenaplan-Pädagogik in Konzeption und Praxis: Perspektiven für eine moderne Schule. Ein Werkbuch* (S. 169-184). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Minsel, B., & Griebel, W. (2007). *Schulfähigkeit - ein Begriff im Wandel*. TPS, (3), S. 16–20.

Petersen, P. (2007). *Der Kleine Jena-Plan* (63. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Petersen, P. (1984). *Führungslehre des Unterrichts* (10. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Velthausz, F., Winters, H., Traxler, B., Schröder, H. P. & Draeger, H. (2020). *Jenaplanschule. Zusammenleben lernen*. CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Zur Autorin

Katrin GARGER, BEd MA MEd, Lehrerin in der Primarstufe, Lehramt Primarstufe, Studium für angewandtes Wissensmanagement, Studium für Mentoring im Berufseinstieg, Absolventin des Hochschullehrgangs für Jenaplan-Pädagogik, Vortragende an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum Graz, Vortragende im Hochschullehrgang Jenaplan-Pädagogik an der PPH Augustinum, Social-Media Koordinatorin für Jenaplan_Österreich

katrin.garger@pph-augustinum.at

www.jenaplan.at

<https://pph-augustinum.at/>

Ilse Bleier & Irene Bleier

Waldpädagogik bei Kindern und Jugendlichen mit körperlicher und kognitiver Beeinträchtigung

Die Bedeutung der Sinne

Zusammenfassung

Im folgenden Artikel soll das Thema Waldpädagogik bei Schüler*innen mit körperlicher und kognitiver Beeinträchtigung im Vordergrund stehen. Ausgehend von der Waldpädagogik gehen die Verfasserinnen auf die Sinne ein, welche in diesem Bereich eine große Relevanz einnehmen. Anhand von Beispielen aus der Praxis wird aufgezeigt, welche Sinne aktiviert werden können, und dass Waldpädagogik eine multisensorische Erfahrung für Kinder und Jugendliche ermöglicht. Auch die waldpädagogische Relevanz als Bestandteil moderner Schulbildung wird aufgezeigt.

Einleitung

Waldpädagogiktage sind bekannt und werden vielfach im schulischen Alltag genutzt. Die Schüler*innen gehen mit den Waldpädagog*innen und Pädagog*innen in den Wald und lernen von Bäumen, Pflanzen sowie Tieren (vgl. Warum Waldpädagogik?, am 01.02.2026). Dies ist generell die Idee hinter der Waldpädagogik. In diesem Artikel zeigen die Verfasserinnen auf, dass es nicht nur um Wissensvermittlung geht, sondern auch die Wahrnehmung ein zentrales Thema ist. Gerade bei Schüler*innen mit körperlicher und kognitiver Beeinträchtigung steht dies im Vordergrund. Wie kann Waldpädagogik gestaltet werden, sodass Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen den Wald spüren und wahrnehmen und so über den Wald lernen?

Waldpädagogik

Es folgt nun ein fiktiver Ausflug in den Wald mit Schüler*innen mit körperlicher und kognitiver Beeinträchtigung, Pädagog*innen und Waldpädagog*innen. Ein Kind sitzt im Rollstuhl und wird von der Lehrperson geschoben, ein anderes Kind braucht zur Unterstützung beim Gehen den Arm der Lehrperson, ein Jugendlicher benötigt für die Fortbewegung einen Rollator und die restlichen Schüler*innen schaffen es allein, den Waldweg zu gehen. Die Gruppe marschiert einen Forstweg entlang, der für den Rollstuhl und den Rollator geeignet ist. Kaum sind ein paar Schritte in den Wald gemacht, wird ein Vogelgezwitscher sowie ein sanftes Rauschen der Bäume und Sträucher, die durch den Wind bewegt werden, wahrgenommen. Auch auf der Haut ist der sanfte Wind zu spüren. Die Sonne scheint und verwöhnt die Nase mit feinem Waldgeruch. Geführt wird die Klasse von Waldpädagog*innen, die Spiele und Aufgaben ausgewählt haben, um den Kindern und Jugendlichen den Wald näher zu bringen.

In dem obigen Beispiel wird das Motto der Waldpädagogik ersichtlich: „Im Wald vom Wald lernen“ (ebd.).

Dieser Lebensraum wird auf spielerische Art und Weise kennengelernt und erforscht (vgl. ebd.).

Neben dem Wissen über den Wald, die Tiere und Pflanzen, trainieren die Kinder ihre Sinne, denn der Wald wird in der Waldpädagogik als ein Raum für Sinnesschulungen genutzt, da er mannigfache Erfahrungsmöglichkeiten bietet. Durch das Einbeziehen der verschiedensten Sinne können Kinder sowohl ihre Umwelt als auch sich erleben (vgl. Reiter 2012, S. 7).

Zimmer macht darauf aufmerksam, dass die sinnliche Wahrnehmung als Fundament der kindlichen Entwicklung gilt. Über ihre Sinne sammeln Kinder und Jugendliche grundlegende Erfahrungen, die es ihnen ermöglichen, sich ein eigenes Bild von der Realität zu machen und Zusammenhänge eigenständig zu erschließen (vgl. Zimmer 1995, S. 15). Die Autorin weist darauf hin, dass das Wahrnehmen stets einen aktiven Prozess darstellt. Die Kinder erschließen die Umwelt mit all ihren Sinnen (vgl. ebd., S. 15). „Waldpädagogik soll unter anderem Freude und Interesse am Wald wecken, sowie Informationen auf spielerische Weise vermitteln. Kein noch so perfekter Naturfilm vermittelt Erlebnisse im Ökosystem Wald so, als wenn Kinder die Natur direkt erleben können“ (Waldpädagogik in Österreich, am 07.02.2026). Mit diesen Worten formuliert das Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Klima- und Umweltschutz, Regionen und Wasserwirtschaft die Wichtigkeit des Waldes als Erlebnis- und Lernraum. Weiters wird betont, dass alle Sinne sowohl gefördert als auch sensibilisiert werden sollen, indem Kinder und Jugendliche forschen, erproben, experimentieren, lachen, lernen und spielen. Dies regt die Kreativität, das soziale Lernen sowie die Selbstständigkeit der Schüler*innen an (vgl. ebd.).

„Die Waldpädagogik soll folgende Punkte bewusst und erfahrbar machen: die Vielfalt der Funktionen eines Waldes, das Eingebundensein des Menschen in die natürlichen Abläufe, die Vernetztheit aller Lebensvorgänge und Kreisläufe, die Mitverantwortung jedes einzelnen im Umgang mit der Natur, die Vielfalt der Sinneseindrücke, die vom Wald und der Natur ausgehen, die nachhaltige Forstwirtschaft und nicht zuletzt die Achtung vor der Schöpfung“ (ebd.).

Als Ziel setzt sich das Forstwirtschaftsministerium, dass Schüler*innen mindestens einmal an einer waldpädagogischen Führung teilhaben (vgl. ebd.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Waldpädagogik zeigt, wie wichtig der Wald für die Menschen ist und wie alle Abläufe in der Natur zusammenhängen. Dabei wird deutlich, dass auch die Menschen ein Teil dieser Natur sind und die Verantwortung tragen, sie zu schützen. Vom praktischen Wissen über die Forstwirtschaft bis hin zur Achtung vor der gesamten Schöpfung – der Wald lehrt einen wertschätzenden Umgang mit der Umwelt. Der Wald fungiert dabei als multisensorischer Lernraum.

Die Sinne und Waldpädagogik

Zimmer weist darauf hin, dass die Umwelt von Kindern oft „sinnesarm“ gestaltet ist. Echte körperliche und sinnliche Erfahrungen kommen im Alltag immer kürzer, während Kinder stattdessen vielfach über das Hören und Sehen angesprochen werden. Damit die Sinne sich jedoch gesund entwickeln und scharf bleiben, müssen sie aktiv genutzt werden (vgl. Zimmer 1995, S. 9). Nur durch das Zusammenspiel aller Sinne lernen Kinder, ihre Welt ganzheitlich zu begreifen und Gelerntes dauerhaft zu verankern (vgl. ebd., S. 15). „Die Sinne liefern dem Kind viele Eindrücke über seine Umwelt und über sich selbst im Zusammenhang mit ihr“ (ebd., S. 15).

Um der sensorischen Verarmung entgegenzuwirken, plädiert Zimmer für eine anregungsreiche Lernumwelt. Dazu ist der Wald bestens geeignet, um den Schüler*innen eine fundierte Aufforderungsstruktur zu bieten. Das Ziel ist eine multisensorische Erziehung, die alle

Wahrnehmungsbereiche gleichermaßen anspricht: So ist es essenziell, dass die Schüler*innen mannigfache Möglichkeiten erhalten, ihre Sinne einzusetzen. Beim Sehen steht das Unterscheiden von Farben sowie Formen und Dingen im Fokus (vgl. ebd., S. 17). Neben dem Sehen werden auch die anderen Sinne wie das Hören, Riechen, Schmecken und Fühlen im Wald wichtig (vgl. Warum Waldpädagogik?, am 01.02.2026). Der auditiven Wahrnehmungswelt wird in der Waldpädagogik vor allem beim Lauschen von Naturgeräuschen Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Zimmer 1995, S. 17). Wer sich leise durch den Wald bewegt, kann verschiedene Geräusche wahrnehmen: Vogelstimmen, das Rauschen von Blättern, verschiedenste Tiere. Der Geruchssinn wird aktiviert bei dem Duft von Blumen, Harz oder Moos. Haselnüsse, Beeren, Wildkräuter – hier gilt es vorsichtig zu sein wegen möglicher Allergien bzw. Krankheiten – fördern den Geschmackssinn (vgl. Warum Waldpädagogik?, am 01.02.2026). Beim Fühlen wollen Kinder Gegenstände anfassen, warm und kalt unterscheiden, glatt und rau differenzieren sowie hart und weich erkennen (vgl. Zimmer 1995, S. 17). Mit der Haut werden Rinde, Moos, Blätter, Gräser etc. gefühlt (vgl. Warum Waldpädagogik?, am 01.02.2026). Auch das Berührt-Werden mit verschiedenen Gegenständen ist wichtig, z.B. mit Gräsern oder Federn (vgl. Zimmer 1995, S. 17). Durch das Ansprechen möglichst vieler Sinnesorgane können Kinder und Jugendliche ein Wissen über den Wald aufbauen (vgl. Warum Waldpädagogik?, am 01.02.2026). Das Wahrnehmen mit allen Sinnen bekommt bei Kindern und Jugendlichen mit körperlichen und kognitiven Behinderungen noch einmal mehr an Bedeutung.

Ayres geht nicht nur von den fünf Sinnen aus, sondern erweitert auf sieben Sinne. Neben dem visuellen System, dem auditiven System, dem olfaktorischen Sinn, dem gustatorischen Sinn und dem taktilen Sinn, nennt Ayres noch den propriozeptiven Sinn und den vestibulären Sinn (vgl. Ayres 2013, S. 50-56). Die letzten drei genannten Sinne – die Nahsinne – sind eher unbekannt, aber sehr wichtig. Sie sind bereits im Mutterleib wesentlich für die Entwicklung (vgl. Unsere Sinne - Kinder Erfolgreich Stärken, am 03.02.2026). Der Gleichgewichtssinn wird auch vestibulärer Sinn genannt. Er wird nicht nur gebraucht, um Balance halten zu können, sondern dieser Sinn gibt auch Aufschluss darüber, ob sich der eigene Körper in Ruhe befindet oder in Bewegung ist und auch um wahrzunehmen, welche Position der Körper einnimmt, d.h., ob der Körper aufrecht ist oder kopfüber (vgl. Sensorische Integration - was ist das? - Sensorische Integration - Sensory Integration, am 28.02.2026, vgl. Ayres 2013, S. 55). Laut Zimmer informiert der Gleichgewichtssinn darüber „in welcher Lage sich unser Körper im Raum befindet“ (Zimmer 1995, S. 133), aber auch „wie sich die Schwerkraft auf die Lage des Körpers im Raum auswirkt (ebd., S. 133) und „wie schnell wir uns bewegen“ (ebd., S. 133). Der propriozeptive Sinn wird auch das kinästhetische System genannt. Zimmer unterteilt diesen Bereich in den Stellungssinn, den Bewegungssinn, den Kraftsinn und den Spannungssinn. Der Stellungssinn gibt Aufschluss darüber, „wie sich unser Körper im Raum befindet“ (ebd., S. 118). Der Bewegungssinn nimmt bei einer Änderung der Gelenkstellung einerseits die Richtung und andererseits die Geschwindigkeit einer Bewegung wahr (vgl. ebd., S. 119). Der Kraftsinn wiederum bewertet welche Intensität an Muskelkraft notwendig ist, damit eine Bewegung durchgeführt werden kann. Als nächstes sei der Spannungssinn genannt, „der Informationen über den Grad der Muskelspannung gibt und damit die Voraussetzung schafft für die willentliche Beeinflussung des Spannungsgrades der Muskulatur“ (ebd., S. 119). Der dritte der Nahsinne ist der Tastsinn. Er ermöglicht es, Berührungen wahrzunehmen und zur gleichen Zeit finden Erkundungswahrnehmungen statt (vgl. ebd., S. 104). Mit Hilfe des Tastsinnes werden sowohl Informationen über die Oberfläche, etwa eines Stockes,

erhalten. Der Stock kann auch aufgehoben, festgehalten, weggeschoben oder weggeworfen werden (vgl. ebd., S. 104).

Die Sinne werden im Wald nicht einzeln trainiert. Bei einer Aktivität spielen immer mehrere Sinne zusammen. Zimmer beschreibt das Wahrnehmen mit allen Sinnen eindrucksstark mit folgenden Worten: „Kinder balancieren über einen Baumstamm. Um darauf gehen zu können, müssen sie – über den Gleichgewichtssinn hinaus – Informationen von vielen anderen Sinnen aufnehmen: Die im Körper liegenden Sinnessysteme sagen ihnen, wie stark ihre Muskeln angespannt sind und wie die Arme zur Seite gestreckt werden. Der Tastsinn erfühlt, ob die Baumrinde glatt oder rau ist, der Bewegungssinn registriert, welche Stellen rutschig sind und wo die Füße festen Halt haben. Das Ohr registriert Geräusche in der Umgebung. Die Augen geben Hinweise, wenn der Baumstamm uneben ist, wie breit die Auflagefläche für die Füße ist, indem der Stamm schmaler wird und wann er zu Ende ist“ (Zimmer 1995, S. 26). Waldpädagogik ist somit ein ganzheitliches Lernen, nach Pestalozzi ein „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ (ebd., S. 22).

Aus der Praxis kann gesagt werden, dass – je nach Grad der Beeinträchtigung – die Kinder individuelle Unterstützung brauchen. Manche Erfahrungen können eventuell aufgrund der Beeinträchtigung nicht gemacht werden. So kann ein Kind im Rollstuhl nicht über den Baumstamm balancieren, jedoch kann es das vestibuläre System bei einem unebenen Weg trainieren. Es müssen eben Alternativen oder differenzierte Aufgaben gesucht werden.

Folglich lässt sich festhalten, dass der Wald als multidimensionaler Erfahrungsraum eine einzigartige pädagogische Kulisse bietet. Besonders für Kinder mit körperlichen und geistigen Behinderungen fungiert die Waldpädagogik nicht nur als Bildungskonzept, sondern auch als hocheffektives Interventionsmedium zur Förderung der Sinneswahrnehmungen.

Herausforderungen beim Ausflug in den Wald

Die Interaktion mit dem Naturraum kann für Menschen mit kognitiven und körperlichen Beeinträchtigungen ein essentielles Feld der Selbstwirksamkeitserfahrung darstellen. Der Wald bietet Möglichkeiten, die eigene Wirksamkeit zu erfahren (vgl. Lernpsychologie in der Waldpädagogik - waldwissen.net, am 25.2.2026), aber der Zugang zur Natur ist oft erschwert (vgl. Menschen mit Beeinträchtigungen - NV-Austria, am 02.02.2026). Dies gilt vor allem für Menschen im Rollstuhl bzw. Menschen, die eine Gehhilfe verwenden. Für sie stellt die Beschaffenheit des Waldbodens oftmals eine Herausforderung dar. Deshalb ist vor dem Waldbesuch an einige Vorbereitungen zu denken, damit der Ausflug gelingt und die Schüler*innen viele positive Erfahrungen machen können. Nun folgen einige Rahmenbedingungen, die sich im Schulalltag bewährt haben, damit der Ausflug in den Wald gelingt:

- barrierearme Wegstrecke aussuchen und vorab prüfen
- Ersatztermin bei Schlechtwetter
- Erste-Hilfe-Set
- visuelle Unterstützung für Arbeitsaufträge
- begreifbare Gegenstände für die Tiere des Waldes, Bäume und Pflanzen z.B. Marienkäfer als Stofftier
- genügend Begleitpersonen

Werden diese Punkte berücksichtigt, steht dem Lernen im Wald nichts mehr entgegen.

Waldpädagogische Relevanz für den Schulalltag

Wie in diesem Artikel dargelegt, bietet der Lernraum Wald viele Anreize, um die Sinne der Schüler*innen zu schulen. Dies ist jedoch nicht das Einzige, denn bei einem waldpädagogischen Ausflug üben und lernen die Schüler*innen wesentlich mehr als es auf den ersten Blick scheint: Ein Ausflug in den Wald bietet den Lernenden nicht nur Wissen über den Wald und die Förderung der Sinne, sondern sie haben einen wesentlichen Mehrwert. Dieser wird im Folgenden aufgezeigt: Durch das Erleben des Waldes mit allen Sinnen sammeln die Schüler*innen natürliche Erfahrungen, wodurch eine persönliche Beziehung zur Natur hergestellt wird. Waldpädagogik bringt frischen Wind in den Schulalltag. Durch den Wechsel in den Lernraum Wald können Motivation und Interesse der Lernenden deutlich steigen, denn der Wald setzt auf den Entdeckergeist der Schüler*innen. Durch die praxisnahen Erlebnisse wird die Neugierde geweckt, sodass es den Lernenden gelingt, sich Wissen aktiv anzueignen. Das aktive Handeln fördert die ganzheitliche Entwicklung – die sozialen, emotionalen, kognitiven sowie die körperlichen Fähigkeiten. „Die Bewegung im Freien, das Erkunden der Natur und das Lösen von Aufgaben im Team stärken ihre physische Gesundheit, ihr Selbstvertrauen, ihre sozialen Kompetenzen und ihre kognitive Flexibilität“ (Wie kann man Waldpädagogik in der Schule integrieren – Wald Quest, am 17.02.2026). Die Tatsache, dass Lernen dort stattfindet, wo das Leben wächst, macht Ökologie für die Lernenden begreifbarer. Durch das Beobachten und Erforschen des Waldes lernen die Schüler*innen nicht nur wie der Wald funktioniert, sondern auch warum der Schutz dieses Lebensraumes entscheidend ist (vgl. ebd.). Waldpädagogik schlägt die Brücke zwischen Theorie und Praxis. Sie nutzt den Wald als lebendiges Klassenzimmer, um Umweltbewusstsein und persönliche Entwicklung Hand in Hand zu fördern. So entstehen Bildungserlebnisse, die weit über den klassischen Unterricht hinauswirken und nachhaltiges Lernen ermöglichen (vgl. ebd.).

Aus der Praxis für die Praxis

Bei Ausflügen in den Wald mit Waldpädagog*innen haben sich folgende Aktivitäten bei Kindern und Jugendlichen mit körperlichen und kognitiven Beeinträchtigungen bereits bestens bewährt. Durch individuelle Unterstützung können alle Schüler*innen aktiv am Geschehen teilnehmen. Die Übungen sind hürdenfrei umsetzbar und zeigen somit, dass der Wald ein Lernort für absolut jeden ist.

Tastspiel: Kinder ertasten blind diverse Gegenstände aus dem Wald: Tannenzapfen, Moos, Steine, Baumrinde, Nüsse etc. und sollen diese – wenn möglich – benennen. Wenn die Schüler*innen den Gegenstand nicht erkennen, ist es zu empfehlen anschließend den Gegenstand genau anzuschauen, nochmals zu fühlen und den Namen zu wiederholen. Differenziert werden kann diese Übung, indem jedes Kind nicht nur ein Objekt erhält, sondern zwei oder mehrere in einem Säckchen, und alle sich darin befindlichen Gegenstände ertastet und benannt werden.

Waldbild: Die Schüler*innen sammeln Waldmaterialien und kleben diese auf eine zuvor vorbereitete – passepartout gestaltete – Klebefolie. Die Lernenden gestalten mit Waldgegenständen, die sie am Wegesrand finden, ein Bild: Gräser, Klee, Blumen (die gepflückt werden dürfen), kleine Moosteilchen, kleine Steinchen etc. Die Waldpädagogin bzw. der Waldpädagoge unterstützt die Kinder dabei, dass sie keine giftigen oder geschützten Pflanzen nehmen. Die Schüler*innen lernen den respektvollen Umgang mit den Geschenken der Natur, in dem nur das gesammelt wird, was gebraucht und verwendet wird.

Aufbau eines Baumes sowie die Lebensräume der Tiere einfach dargestellt: Die Kinder und Jugendlichen suchen am Boden einen dünnen Ast, der als „Baumstamm“ dient. Gemeinsam wird der etwas größere Ast getragen. Nun suchen die Schüler*innen am Boden liegende Zweige, welche als Äste an den Baumstamm angelegt werden. Hier wird gleich besprochen, dass die Äste vom Baumstamm weggehen. Ein bisschen Moos kann als Boden verwendet werden und die Wurzeln des Baumes können mit Stöckchen dargestellt werden. Wenn der Baum gestaltet ist, werden Spielzeugtiere oder Bilder von Tieren benannt und am Baum der richtigen Höhe zugeordnet. Der Wurm etwa befindet sich im Boden, der Schmetterling fliegt in der Luft, der Käfer krabbelt am Baum, der Fuchs läuft am Boden usw.

Mandala legen mit Naturmaterial: Die Schüler*innen sammeln Naturmaterialien (Blätter, Steine, Zapfen etc.) und legen damit ein gemeinsames Mandala oder Bild. Hier erleben die Lernenden, dass jeder ein Stück zum Gesamtkunstwerk beiträgt.

Betrachten von Rinden mit Borkenkäfer-Gang: Rindenstücke von Bäumen, die vom Borkenkäfer befallen sind, finden die Kinder häufig am Waldboden. Auf der Innenseite der Rinde bzw. auch am Baum direkt befinden sich die Fraßgänge. Die Kinder betrachten die Gänge und erkennen, dass es auch Schädlinge im Wald gibt.

Literatur

Ayres, J. (2013⁵). *Bausteine der kindlichen Entwicklung. – Sensorische Integration verstehen und anwenden*. Springer.

Reiter, U. (2012). *Lernwege im Wald. – Multisensorisches Lernen unter besonderer Berücksichtigung der Waldpädagogik*. Bachelorarbeit. PH Steiermark.

Zimmer, R. (1995). *Handbuch der Sinneswahrnehmung – Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung*. Herder.

Lernpsychologie in der Waldpädagogik - waldwissen.net
(<https://www.waldwissen.net/de/lernen-und-vermitteln/waldpaedagogik/lernpsychologie-in-der-waldpaedagogik>), am 25.2.2026.

Menschen mit Beeinträchtigungen - NV-Austria (<https://naturvermittlung-austria.at/angebote-services/angebote/menschen-mit-beeintraechtigungen>), am 02.02.2026.

Sensorische Integration - was ist das? - Sensorische Integration - Sensory Integration
(<https://www.sensorische-integration.org/sensorische-integration/>), am 28.02.2026.

Unsere Sinne - Kinder Erfolgreich Stärken (<https://kinder-erfolgreich-staerken.de/unsere-sinne/>), am 28.02.2026.

Waldpädagogik in Österreich (<https://www.bmluk.gv.at/im-fokus/bildung/wissensangebote/wald/waldpaedagogik.html>), am 07.02.2026.

Warum Waldpädagogik? (https://www.waldpaedagogik.at/waldpaedagogik/warum-waldpaedagogik/?no_cache=1), am 01.02.2026.

Wie kann man Waldpädagogik in der Schule integrieren - Wald Quest,
(<https://waldquest.com/blog/wie-kann-man-waldpaedagogik-in-der-schule-integrieren/>), am 17.02.2026.

Zu den Autorinnen

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Ilse Bleier, Doktorat in Pädagogik an der Universität Wien, Diplomstudium der Pädagogik sowie Sonder- und Heilpädagogik an der Universität Wien, Lehramt für Volksschule und Sonderschule, im Schuldienst tätig.

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Irene Bleier, Doktorat in Pädagogik an der Universität Wien, Diplomstudium der Pädagogik sowie Sonder- und Heilpädagogik an der Universität Wien, Lehramt für Volksschule und Sonderschule, im Schuldienst tätig.

Rainer Grubich

Gemeinsam statt einsam – Lernen in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand

Zusammenfassung

Das Lernen in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand versteht sich als entwicklungsorientiertes Konzept, das die individuellen Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigt und sie zugleich in gemeinsamen Erkenntnisprozessen verbindet. Feusers entwicklungslogische Didaktik bildet dafür den theoretischen Rahmen, indem sie die Analyse von Sach-, Handlungs- und Tätigkeitsstrukturen miteinander verknüpft. Der Gemeinsame Gegenstand dient dabei als zentraler Fokus, an dem alle Lernenden auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau arbeiten können und der eine doppelseitige Erschließung im Sinne Klafkis elementarer und fundamentaler Bildung ermöglicht. Kooperation gilt als zentrale Bedingung für Lern- und Entwicklungsprozesse, wie Wygotski und Feuser betonen. Modelle wie der Feuserbaum oder das Universal Design for Learning zeigen, wie gemeinsame Lernprozesse trotz Heterogenität gelingen können. Insgesamt erweist sich das Konzept als tragfähige Grundlage für inklusiven Unterricht, da es individuelles Lernen und gemeinsames Arbeiten produktiv verbindet.

Einleitung

Gemeinsamer Gegenstand: Füße hat (fast) jeder Mensch und haben auch viele Tiere. Füße unterscheiden sich in Größe und Aussehen. Füße tragen den Körper und lassen sich bewegen. Füße bestehen aus verschiedenen Teilen, Elementen, die in einer bestimmten Ordnung miteinander verbunden sind. Haben auch Engel Füße?

Lernen in einem universellen Design: Je nach motorischen Möglichkeiten der Lernenden werden mit den Füßen und den Zehen diverse Dinge ausprobiert: Sie werden in verschiedene Richtungen gedreht, mit ihnen wird etwas angestoßen, erfasst oder gehoben. Eventuell wird eine bestimmte Kompetenz geübt, auf einem Fuß zu stehen oder etwas zu berühren. Die Lernenden entwickeln Fragen zu den Füßen und bearbeiten diese in gemeinschaftlichen oder individuellen Projekten. Autonomie wird gewährt. Eventuell werden die Füße massiert, bemalt, oder Abdrücke werden hergestellt. Die Fußbilder werden zu Kunstbildern. In Design und Technik erfolgt der Bezug zu Kunstobjekten. Oder die Anordnung der einzelnen Elemente des Fußes wird am eigenen oder fremden Fuß untersucht, markiert, beschrieben oder gezeichnet und nachgebaut. Einige Kinder schreiben, andere legen die entsprechenden Begriffskarten dazu. Die Regel dieser anatomischen Anordnung kann in einem Sachbuch nachgeschlagen oder in einem Video angeschaut und erkannt werden. Thematisch steht die Biologie im Zentrum, genutzt wird dabei die (Fach-) Sprache, und die Sprachkompetenz wird aufgebaut. Das Erkunden und Erforschen des Fußes führt vom Konkreten zum Abstrakten, hin und zurück, je nach Erkenntnisinteresse, Ziel und individuellen Entwicklungsmöglichkeiten. Ebenso lassen sich die Füße mit einer mathematischen Brille untersuchen: Messen der Länge und Breite und Analysieren der Form. Weiter

kann die physikalische Belastbarkeit getestet und berechnet werden. Ein oder mehrere Lernende entscheiden sich für ein Tier und gehen auf die Suche nach Antworten zu diesem Tier und seinen Füßen. Was finden sie heraus? Welche Funktionen haben die Füße? Was erkennen wir an diesen Füßen? Stellt sich die Frage nach den Engeln, sind wir im Bereich der Religionen, Kulturen und der Ethik. Jedes Kind macht im Laufe der Auseinandersetzung seine individuellen und gemeinschaftlichen Erfahrungen. Sie werden im Reisetagebuch oder im Forscherheft beschrieben oder in einer Audiodatei erklärt. Fotos, Skizzen, Bilder oder Grafiken begleiten den Prozess. Laufend wird ausgetauscht. Das Individuelle wird zum Gemeinsamen, das Gemeinsame hilft dem individuellen Verständnis. Fächerverbindender Unterricht lässt sich beim Lernen am Gemeinsamen Gegenstand besonders gut verwirklichen. (Müller Bösch & Schaffner Menn, 2021, S. 73)

Müller Bösch und Schaffner Menn skizzieren hier anhand des Themas „Füße“ sehr anschaulich, was auf der inhaltlichen Ebene unter „Lernen am Gemeinsamen Gegenstand“ verstanden werden könnte. Um den Begriff „Lernen in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ umfassender zu verstehen, bedarf es jedoch einer tiefergehenden Betrachtung. So gilt es, auch die wissenschaftlichen Grundlagen, die dem Begriff zugrunde liegen, zu erörtern.

Allgemeine Pädagogik und Entwicklungslogische Didaktik – Grundlagen des Lernens in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand (Feuser)

In der Konzeption einer Allgemeinen Pädagogik (Feuser, 1995) wird die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden (und auch der Lehrenden, die zu Lernbegleiter*innen werden), in den Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen gestellt (Grubich, 2009, S. 52-53). In einem Satz zusammengefasst entwirft Feuser „eine Allgemeine (kindzentrierte und basale) Pädagogik, in der alle Kinder und Schüler (sic!) in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen in Orientierung auf die ‚nächste Zone ihrer Entwicklung‘ an und mit einem ‚Gemeinsamen Gegenstand‘ spielen, lernen und arbeiten.“ (Feuser, 1995, S. 173-174)

Traditionell befasst sich die Pädagogik mit Aspekten der Sachstruktur, also mit Theorien und Modellen in Bezug auf den Lehrstoff und die zu vermittelnden Inhalte (Grubich, 2009, S. 54-58; Grubich, 2017, S. 278-279). In der Entwicklungslogischen Didaktik von Georg Feuser wird dieser eindimensionale Ansatz zu einem dreidimensionalen Konzept erweitert (Feuser, 2011). In Orientierung an den Erkenntnissen der Selbstorganisation lebender Systeme im Allgemeinen, und jenen der menschlichen ontogenetischen Entwicklung im Speziellen, werden der Analyse der Sachstruktur jene der Tätigkeitsstruktur und der Handlungsstruktur hinzugestellt, wobei der Analyse der Tätigkeitsstruktur die primäre Funktion zukommt. So ist in der pädagogischen Arbeit zunächst einmal entwicklungsdiagnostisch jeweils das aktuelle Niveau sowie die nächste Zone der Entwicklung (Wygotski, 2003) aller Lernenden abzuklären, aber auch Störfaktoren, die als Randbedingungen Lernen und Entwicklung beeinträchtigen können. Als zweite Dimension lässt sich die Analyse der Handlungsstruktur anführen. Mit ihr werden die Prozesse des Lernens im Sinne der Interiorisation (Galperin, 1980) als Verinnerlichung äußerer materialisierter Handlungen in interne Handlungsabläufe (Denkprozesse) anhand der Sachinhalte erörtert. Als Analyse der Sachstruktur gilt die Überlegung, welche inhaltlichen Momente auf der Sachebene sich den Lernenden in der Auseinandersetzung mit diesen erschließen und ein qualitativ neues und höheres Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsniveau induzieren und festigen können. Der

Lerninhalt dient primär der Entwicklung der Lernenden, deren Emanzipation und einer fortschreitend selbständigeren Realitätskontrolle. Feusers Konzeption manifestiert in ihrer Dreidimensionalität den kulturhistorischen Zusammenhang von „Subjekt – Tätigkeit – Objekt“. Dabei entspricht dem Moment des Subjekts das Pendant der Analyse der Tätigkeitsstruktur, jenem der Tätigkeit das der Analyse der Handlungsstruktur und jenem des Objektes das Gegenstück der Analyse der Sachstruktur. Unter Berücksichtigung dieser Überlegungen ergeben sich daraus die fundamentalen Aspekte einer entwicklungslogischen Didaktik: Für Lernen epochal entscheidend sind die dialektischen, sich wechselseitig bedingenden, Momente der „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ und der „Inneren Differenzierung durch entwicklungs-niveaubezogene-biografische Individualisierung“ (Feuser, 2011, S. 91; Feuser, 2013, S. 282).

Der Gemeinsame Gegenstand

Beim „Gemeinsamen Gegenstand“ handelt es sich um einen feststehenden synthetischen und symbolhaften Begriff und nicht um eine Beifügung des Wortes „gemeinsam“ zu „Gegenstand“ (Feuser, 2013; S. 284-285). Unter Gegenstand werden im unterrichtlichen Kontext ja oft die Unterrichtsfächer verstanden. Mit dem Begriff „Gemeinsamer Gegenstand“ sind aber weder die traditionellen Unterrichtsfächer noch das materiell Fassbare gemeint, sondern der zentrale Prozess, der hinter den Dingen und den beobachtbaren Erscheinungen steht und sie erzeugt. Es geht um die doppelseitige Erschließung des Gemeinsamen Gegenstandes im Sinne von Klafkis Kategorien des „Elementaren“ und „Fundamentalen“. Hier gilt es wiederum diese Erschließung dialektisch zwischen der Objektseite und der Subjektseite aufzuzeigen. Auf der Objektseite kennzeichnet der Gemeinsame Gegenstand das innere Wesen einer äußeren Erscheinung einer Realität oder eines Ereignisses in Bezug auf ein Projekt oder ein Vorhaben. Subjektseitig lässt sich der Gemeinsame Gegenstand als vorerst erfahrungsbedingte Hypothese des Subjekts über eine objektive Realität begreifen. Diese gilt es im Tätigkeitsprozess zu überprüfen, um so zu einer Bestätigung oder einer Neuordnung/-einstufung der erfahrenen objektiven Realität zu kommen (Grubich, 2009, S.56-57).

Müller Bösch und Schaffner Menn beschreiben den Begriff „Gemeinsamer Gegenstand“ als Erkenntnis, einen Kerngedanken, der zur Entwicklung jedes einzelnen Kindes oder Jugendlichen beiträgt. Alle arbeiten an einer gleichen Fragestellung. Im gemeinsamen Tun konstituiert sich der Gemeinsame Gegenstand als Teil der Wirklichkeit in seiner Bedeutsamkeit für alle Beteiligten (Müller Bösch & Schaffner Menn, 2021, S. 70).

Rödler sieht (integrative) Bildung dem Gesamtzusammenhang von sachlicher Funktion, allgemeiner Bedeutung und persönlichem Sinn verpflichtet (Rödler, 2000, S. 89-90). Dabei kommt dem Gemeinsamen Gegenstand die Rolle eines Organisators zu. In diesem repräsentiert sich das letztlich nicht auflösbare Spannungsfeld zwischen der Realität sachlich gegebener Eigenschaften und Bedingungen sowie derer allgemeiner Bedeutung und der je individuellen Sinnhaftigkeiten. Dabei hebt aber gleichzeitig das Arbeiten am Gemeinsamen Gegenstand dieses Spannungsfeld in der Schaffung einer heterogenen und doch sozial-verbindlichen gemeinschaftlichen Lernkultur auf.

Exemplarische Beispiele für den Gemeinsamen Gegenstand

Zur Konkretisierung sollen hier noch Beispiele von möglichen Gemeinsamen Gegenständen erläutert werden. So stellt Feuser z. B. das gemeinsame Kochen einer Gemüsesuppe als Möglichkeit des Lernens am Gemeinsamen Gegenstand dar:

... das Ziel dieses Unterrichts liegt für den einen Schüler [sic!] auf der Ebene der sinnlich-konkreten Erfahrung dieses Vorganges durch Wärmeausstrahlung, Isolierung, Düfte, Geräusche u.v.m., für den anderen auf der Ebene der mathematischen Bewältigung der physikalischen und chemischen Vorgänge oder der dazu bestehenden Theoriebildung. (Feuser, 1989, zitiert nach Berger, 2018, S. 862)

Ernst Berger transponiert den Gedanken des Gemeinsamen Gegenstandes auf einen Ausflug in den Park:

... die Kinder [können] bei der Benützung der Schaukel unterschiedlichste Lernprozesse realisieren, die von den physikalischen Gesetzen der Schwerkraft am einen Ende der Skala bis zu den sinnlichen Erfahrungen der Rotationsbewegungen am anderen Ende reichen. Gleichzeitig können in diesem Rahmen Erfahrungen der Kooperation und gegenseitigen Unterstützung gemacht werden. (Berger 2018, S. 862)

Kerstin Ziemer führt ein Beispiel aus dem Literaturunterricht an:

Grundsätzlich können alle Akteur:innen Ideen für den Gemeinsamen Gegenstand entwickeln, zum einen die Lehrpersonen und das begleitende Team, welches mögliche Erkenntnisprozesse, die sich aus einem Thema ergeben, herausstellen. Zum anderen sind es die Schüler:innen selbst, die auf der Basis eines Themas in differenten Gruppen, in Kooperation miteinander Probleme aufwerfen, welche durch die Lehrpersonen im Vorfeld nicht bestimmt worden sind. So ist z. B. im Literaturunterricht im Rahmen eines Forschungsprojektes die Lektüre von 2084 – Noras Welt (Jostein Gaarder) in einer 7. / 8. Jahrgangsstufe einer inklusiv ausgerichteten Schule Thema. Die Lektüre zielte darauf ab, sich mit den Akteur:innen und der Handlung des Romans auseinanderzusetzen. Für die Schüler:innen waren Umweltfragen, der Klimawandel und insbesondere das damit einhergehende „Artensterben von Tieren“ von besonderem Interesse. In Kooperation miteinander und auf ihrem jeweiligen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsniveau kamen die Schüler:innen zu Erkenntnissen, indem sie sich mit diesem selbst bestimmten „Gemeinsamen Gegenstand“ auseinandersetzten. Auf Basis der unterschiedlichen Tätigkeiten bzw. Handlungen kann die Auseinandersetzung ermöglicht werden. Beispiele dafür sind: das Recherchieren nach Quellen zum „Artensterben“; das Suchen und Betrachten von Bildern bestimmter Tiere; die Arbeit mit Nachbildungen (Tiere); die Recherche nach Lebensbedingungen der Tiere und Veränderungen über die Zeit; das Erstellen von Modellen zur Veränderung der Lebensbedingungen und die geographische Einordnung. An diesem Beispiel ist die gemeinsame Lektüre von 2084 – Noras Welt Ausgangspunkt für einen „Gemeinsamen Gegenstand“. (Ziemer, 2024, S. 16)

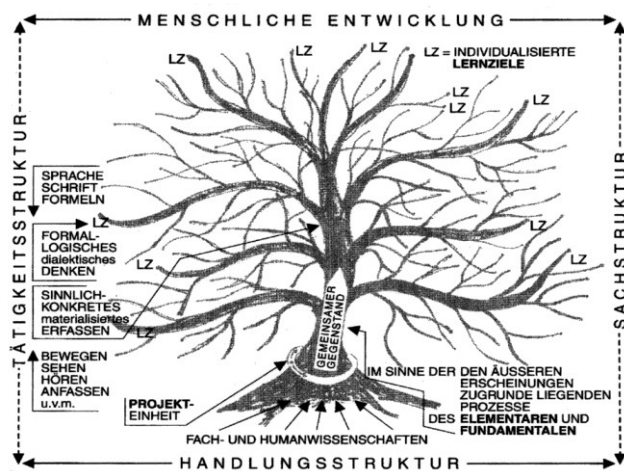
Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand

Die Bedeutung der Kooperation für die menschliche Entwicklung ist unbestritten. „Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge – in gemeinsamer Kooperation.“ (Feuser, 2013, S. 286) Für die Entwicklung des Menschen sind drei Momente grundlegend, die wechselwirkend verknüpft sind (Feuser, 2013, S. 287). Dies ist

einerseits die Tätigkeit des Menschen auf der Basis seiner Sensibilität, die sich in motorischen Aktionen ausdrückt, die ermöglichen, dass psychische Neubildungen entstehen können. Dazu braucht es eine soziale Umwelt, die im wechselseitigen Austausch die Bedürfnisse eines Menschen befriedigt und psychischen Neubildungen vorausgeht. Diese Umwelt eröffnet ein Feld, in dem sich in handelnder Auseinandersetzung gesellschaftliche Bedeutungen ergeben, die wiederum Möglichkeiten der persönlichen Sinnbildung für den Menschen bieten. So beschreibt auch Wygotski den Prozess der Entwicklung der höheren psychischen Funktionen beim Kind folgendermaßen: „In der Entwicklung des Kindes tritt jede höhere psychische Funktion zweimal in Szene – einmal als kollektive, soziale Tätigkeit, das heißt als interpsychische Funktion, das zweite Mal als individuelle Tätigkeit, als innere Denkweise des Kindes, als intrapsychische Funktion“ (Wygotski, 2003, S. 302). Das Erfordernis der Kooperation als Abstimmung individueller Tätigkeiten auf ein gemeinsames Ziel hin hat somit essentielle Bedeutung für die wechselseitig Entwicklung von Kindern, und somit für das Lernen. Martin Buber drückt dies wunderbar mit dem folgenden Satz aus: „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (Buber, 1965, zitiert nach Feuser, 2011, S. 92). Das oben zitierte Grundgesetz für die Entwicklung der höheren psychischen Funktionen im Kindesalter gilt nach Wygotski auch vollinhaltlich für den Unterrichtsprozess beim Kind, und somit für das Lernen (Wygotski, 2003, S. 303). Durch Unterricht (sprich Schaffung von Lernmöglichkeiten) werden viele innere Entwicklungsprozesse initiiert, die aber zunächst nur im Austausch mit der Umwelt, nur in Kooperation, generiert werden können. So gilt es, einen gemeinsamen „Möglichkeitsraum“ (Feuser 2013, S. 289) zu schaffen, in dem Personen miteinander kooperieren können.

Der Feuserbaum als (Lern)Möglichkeitsraum für Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand

Die Kooperation zwischen Lernenden mit ihren unterschiedlichen Ausgangs- und Umfeldbedingungen ermöglicht es, arbeitsteilig an Problemen/Fragestellungen zu lernen, nach Lösungen zu suchen und dies anderen zu präsentieren oder diese zur Verfügung zu stellen (Ziemen, 2024, S. 14). Und wenn Lernen nicht nur in der Gerichtetheit auf die Gegenwart betrachtet wird, sondern vor allem mit dem Fokus auf die Zukunft, dann wird es immer bedeutsamer, Wissen nicht zu parzellieren, sondern an Lösungen von Problemen oder Fragestellungen zu arbeiten und diese auch auszuprobieren. „Damit ist Lernen ein aktiver, (ko)konstruktiver, sozialer und situativer, aber auch emotionaler Prozess, welcher handlungs- bzw. problemorientierte Lernumgebungen mit Bezug zur Lebenswelt erfordert“ (Ziemen, 2024, S. 14).



Das didaktische Feld der Allgemeinen Pädagogik (Feuser)

Das von Feuser entwickelte Baum-Modell bietet eine wissenschaftlich fundierte Grundlage einer Allgemeinen Pädagogik und Entwicklungslogischen Didaktik, in der dem Lernen in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand eine zentrale Rolle zukommt (Feuser, 1995, S. 178-181; Grubich, 2009, S. 56-58; Güttner, 2005, S.138-139).

Abb.: Das Baum-Modell (Feuser, 1995, zitiert nach Grubich, 2009, S. 56)

Dabei stellt der Stamm des Baums die äußere schematische Struktur eines Projekts dar, an dem alle Schüler*innen arbeiten. Das Innere des Stammes ist der Gemeinsame Gegenstand. Es geht um die doppelseitige Erschließung des Gemeinsamen Gegenstandes im Sinne von Klafkis Kategorien des „Elementaren“ und „Fundamentalen“. Hier gilt es wiederum diese Erschließung dialektisch zwischen der Objektseite und der Subjektseite aufzuzeigen. Auf der Objektseite kennzeichnet der Gemeinsame Gegenstand das innere Wesen einer äußeren Erscheinung einer Realität oder eines Ereignisses in Bezug auf ein Projekt oder ein Vorhaben. Subjektseitig lässt sich der Gemeinsame Gegenstand als vorerst erfahrungsbedingte Hypothese des Subjekts über eine objektive Realität begreifen. Diese gilt es im Tätigkeitsprozess zu überprüfen, um so zu einer Bestätigung oder einer Neuordnung/-einstufung der erfahrenen objektiven Realität zu kommen.

Die Äste und Zweige entsprechen den Handlungsmöglichkeiten, mit denen die Inhalte des Projekts von sinnlich konkret (am Astansatz) bis zu abstraktlogisch symbolisch (an der Astspitze) durch Sprache, Schrift, Formeln u. a. fassbar werden. Hilfen greifen dort, wo Schüler*innen, die auf den einzelnen Ästen arbeiten, sie zur Bewältigung von Übergängen in Richtung „Astspitze“ benötigen. Je nach der momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenz einer Schülerin/eines Schülers kann sie/er an „einem Ast oder mehreren Ästen entlang lernen“, muss dies aber nicht in jedem Projekt in Bezug auf jeden Ast und Zweig leisten. Jeder Ast enthält sowohl das Elementare als auch das Fundamentale des Gemeinsamen Gegenstandes. Die Fach- und Humanwissenschaften – als Wurzeln dargestellt – „nähren“ den Gemeinsamen Gegenstand.

Unter Berücksichtigung der aufgezeigten Faktoren ist es in dieser didaktischen Konzeption nun möglich, dass jede Schülerin/jeder Schüler trotz unterschiedlichster Entwicklungsniveaus mit jeder/jedem anderen kooperieren kann. Sie „ermöglicht jedem Kind und Schüler, (mit jedem anderen) (sic!) auch auf jedem Ast zu lernen, ohne in einem Projekt auf jedem Ast lernen zu müssen, denn in jedem der Äste ist in gleicher Weise, aber auf verschiedene Arten der Wahrnehmung, des Denkens und Handelns – also auch mittels der unterschiedlichsten Kulturtechniken i.w.S. zugänglich – das Elementare und Fundamentale [des Gemeinsamen Gegenstandes] repräsentiert“ (Feuser, 1995, S. 182).

Weitere Konzeptionen des Lernens in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand

In Anlehnung an Feuser entwickelten Binting und Wilhelm das Konzept der „Arbeit am Gemeinsamen Vorhaben“ (Bintinger & Wilhelm, 2002, S. 77-84). Sie postulieren hierbei die Notwendigkeit, dass Lehrer*innen neben den didaktischen Kernkompetenzen der Binnendifferenzierung und Individualisierung auch über umfassende entwicklungs- und lernpsychologische Kenntnisse verfügen müssen, um Unterricht entsprechend gestalten zu können. Als mögliche Tätigkeitsformen des „Arbeitens am Gemeinsamen Vorhabens“ werden angeführt:

„.) *Arbeit* (lehrgangsorientierte Arbeit, freie Arbeit, Arbeit nach Plänen, Projektarbeit, Werkstattarbeit);

.) *Gespräch* (Morgenkreis, Klassenrat, Reflexionsrunde, Vortrag, Partnergespräch [sic!]);

.) *Spiel* (Rollenspiel, Freispiel, Regelspiel, Lernspiel);

.) *Feier* (Morgenfeier, Abschlussfeier, Feste und Feiern im Jahreskreis ...)“ (Petersen, 1996, zitiert nach Binting & Wilhelm, 2002, S. 82).

Wocken greift Feusers Konzeption des Lernens in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand auf und entwickelt das Konzept der „Gemeinsamen Lernsituationen“ (Wocken, 1998, S. 37-52). Hierbei unterscheidet Wocken zwischen koexistenten, kommunikativen, subsidiären und kooperativen Lernsituationen. Die letztgenannten entsprechen am ehesten dem Prinzip der Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand. Wocken unterscheidet bei den kooperativen Lernsituationen noch zwischen den komplementären Lernsituationen, bei denen die Protagonist*innen unterschiedliche Ziele verfolgen, aber zur Erfüllung dieser aufeinander angewiesen sind, und den solidarischen Lernsituationen. Hier geht es um arbeitsteilige Vorhaben, die dem Bearbeiten gemeinsamer Inhalte und dem Erreichen gemeinsamer Ziele dienen. Als Beispiele führt Wocken die Produktion einer Schüler*innen-Zeitung, das Anlegen eines ökologischen Teichs im Schulgarten oder das Einrichten einer Fahrradwerkstatt der Schule an. „Die Aufgaben und Ziele sind aufeinander bezogen, die Tätigkeiten und Arbeitsprozesse sind koordiniert und wechselseitig abgestimmt, es gibt einen Fundus an gemeinsamen Erfahrungen und Erlebnissen“ (Wocken, 1998, S. 50).

Interessant sind auch die Ausführungen von Müller Bösch und Schaffner Menn. Sie verknüpfen das Lernen am Gemeinsamen Gegenstand mit dem „Universal Design for Learning“ (UDL) (Müller Bösch & Schaffner Menn, 2021, S. 70-92). Hierbei überlegt sich die Lehrperson ein universelles Design für die Unterrichtsdurchführung, um alle Schüler*innen am Lernen am Gemeinsamen Gegenstand teilhaben lassen zu können. Bei der Planung, Umsetzung und Reflexion von Unterricht bewegt sich die Lehrperson sowohl auf der Oberflächen- als auch der Tiefenstruktur desselben. Die Oberflächenstruktur meint z. B. Methoden und Inszenierungsformen des Unterrichts. Unter Tiefenstruktur wird die erkenntnispsychologische Seite des Unterrichtsgeschehens verstanden. In der folgenden Tabelle sollen beispielhaft die Oberflächen- und Tiefenstrukturen von Unterricht dargestellt werden.

Oberflächenstruktur von Unterricht	Tiefenstrukturen von Unterricht (Mikroebene des Unterrichts)
Organisationsformen von Lernprozessen	Verstehensprozess der Lernenden, individuelles Lernen am Gemeinsamen Gegenstand
Beispiele	
Gruppenarbeit, kooperativ organisierte Lernformen	Die Lernenden beteiligen sich aktiv an den Handlungen mit dem zur Verfügung gestellten Material und/oder am inhaltlichen Dialog. Individuelle Erkenntnisse und Kompetenzentwicklungen sowie Beiträge am Gemeinsamen sind wahrnehmbar.
Offene Lernformen: Werkstatt, Atelier, Projektunterricht	Arbeitsunterlagen sind gut strukturiert und verständlich. Vielfältiges und anregendes Material ist gut zugänglich. Es wird von den Schüler*innen lernunterstützend genutzt. Unterschiedliche Repräsentationen zeigen den Lernprozess auf. Qualitativ gute kompetenzorientierte Aufgaben werden gestellt, an denen die Kinder und Jugendlichen partizipieren und Erkenntnisse generieren können.
Aufgaben	Die Aufgaben sind gehaltvoll, bieten gute Qualität und angemessene Herausforderungen für die Lernenden. Sie ermöglichen individuelle Bearbeitungswege, an das Vorwissen der Lernenden angepasst ist.
Lernbegleitung	Die Lehrperson geht auf die Denkwege der Kinder ein. Sie gibt informatives Feedback. Lernstrategien werden besprochen und reflektiert. Adaptiver Einsatz von Hilfsmitteln. Die Lehrperson erwartet von allen Schülerinnen und Schülern positive Leistungen und Kompetenzaufbau. Die Lehrperson gibt aktivierende Inputs.
Freispiel	Die Rollen beim Spiel sind ausdifferenziert. Das Spiel wird über eine längere Zeit aufrechterhalten. Das Spielmaterial wird vielseitig genutzt.

Tabelle 1: Oberflächen- und Tiefenstrukturen von Unterricht (Müller Bösch & Schaffner Menn, 2021, S. 83), eigene Darstellung

Der Projektunterricht

Mit dem Projektunterricht liegt ein eigenständiges Unterrichtskonzept mit einer genuinen erziehungsphilosophischen Begründung vor (Heimlich, 2011, S. 193-197). Die Wurzeln der Projektbegriffs reichen bereits in das 18. Jahrhundert zurück. Im schulischen Bereich ist erstmals Ende des 19. Jahrhunderts, Anfang des 20. Jahrhunderts die Projektmethode zu finden. Die erstmalige Verwendung des Begriffes „Projekt“ wird Charles R. Richards, damals Direktor der Abteilung für Werkerziehung im Teachers College der Columbia Universität, zugeschrieben (Grubich & Karner, 1985, S. 5). Zu einem umfassenden Unterrichtskonzept wird das Projektlernen von John Dewey (1859-1952) und William Heard Kilpatrick (1871-1965) ausgearbeitet (Heimlich, 2011, S. 194). Entscheidend für den Projektunterricht ist für Kilpatrick die Qualität der Lerntätigkeit der Schüler*innen. Das Unterscheidungsmerkmal zu anderen Konzepten liegt grundsätzlich in der Lernmotivation, die im Projekt intrinsisch vorliegen soll. Ausgehend von einer problemhaltigen Sachlage oder einer Fragestellung sollen sich die Schüler*innen das nötige Wissen zur Lösung des Problems oder der Frage möglichst selbständig aneignen, eine Lösung des Problems oder der Fragestellung gemeinsam entwickeln und die gefundene Lösung an der Praxis überprüfen. Im Grundsatzerlass des Bundesministeriums für Bildung zum Projektunterricht werden folgende Zielsetzungen angeführt:

- Selbstständiges Lernen und Handeln
- Eigene Fähigkeiten und Bedürfnisse erkennen und weiterentwickeln
- Handlungsbereitschaft entwickeln und Verantwortung übernehmen
- Ein weltoffenes, gesellschaftlich-politisches Problembewusstsein entwickeln
- Herausforderungen und Problemlagen erkennen, strukturieren und kreative Lösungsstrategien erarbeiten
- Kommunikative und kooperative Kompetenzen sowie eine konstruktive Konfliktkultur entwickeln
- Organisatorische Zusammenhänge begreifen und gestalten. (BMB, 2017, S. 2)

Im schulischen Zusammenhang darf die Projektmethode nicht bloß als eine andere Technik verstanden werden, die zur Vermittlung von Lerninhalten dient (Grubich & Karner, 1985, S.11-32). Es geht vielmehr um einen umfassenden Bildungsweg, der aus den Inhalten und den vorkommenden Tätigkeiten seinen spezifischen Ablauf herleitet. Karl Frey skizziert hier einen siebenteiligen Projektablauf, der nur ein Grundmuster für ein Projekt liefern soll (Frey, 1984, zitiert nach Grubich & Karner, 1985, S. 15-32). Bei den sieben Komponenten gibt es fünf, die in chronologischer Reihenfolge verlaufen. Diese sind die Projektinitiative, die Projektskizze, der Projektplan, die Projektdurchführung und die Beendigung des Projektes. die Komponenten „Fixpunkt“ und „Metainteraktion“ werden je nach Bedarf ein- oder mehrmals eingefügt. (Für eine intensivere Auseinandersetzung wird die Beschäftigung mit der Literatur zur Projektmethode empfohlen.)

In diesem Sinn bieten nur in Projekten angelegte Lernfelder die Chance, an den jeweiligen Erfahrungen und Bedürfnissen der Schüler*innen anzuknüpfen, sie in kooperativen und offenen Lernformen zusammenzuführen und ihnen ein kooperatives Miteinander zu ermöglichen (Feuser, 1995, S. 178).

An dieser Stelle soll hier noch ein Erfahrungsbericht zum Thema „Einkaufen“ dargestellt werden (Bews, 1992, S. 81-82). Hier besuchen die Schüler*innen kleine Geschäfte, einen Supermarkt und den nahegelegenen Bauernmarkt. Zuvor werden die Kinder in kleinere Gruppen geteilt. Nach dem

Einkauf berichten die Schüler*innen von ihren Erfahrungen und Erkenntnissen. So fügen sich die Einzelthemen wieder zu einem Ganzen. Die Möglichkeit des Austausches der Informationen garantiert, dass die Erfahrungen der einen Gruppe auch zur Erfahrung der anderen Gruppen werden. Dieser Austausch erzeugt eine Gelegenheit des Voneinander-Lernens, wobei sich alle Kinder immer auch in der Rolle des Lehrens erleben können. Die gemachten Erfahrungen und Lernergebnisse werden mittels einer Ausstellung oder einer Projektmappe festgehalten. So wird Lernen zur Aneignung komplexer Fähigkeiten und Fertigkeiten wie z. B. das Erkennen von Zusammenhängen und das Entwickeln von Handlungsstrategien.

Resümee

Abschließend kann festgehalten werden, dass das Lernen in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand ein entwicklungsinduzierendes Konzept im pädagogischen Feld darstellt. Es ist ein sehr potentes Modell, speziell auf die Heterogenität von Lerngruppen einzugehen. Denn in der Konzeption des Lernens am Gemeinsamen Gegenstand wird in wissenschaftlich fundierter Weise und in praktisch erprobten Anwendungen tiefgreifend auf das dialektische Verhältnis zwischen Individualität und Gemeinschaft eingegangen. So wird Lernen am Gemeinsamen Gegenstand zu einem Möglichkeitsraum, in dem Vielfalt nicht trennt, sondern zum Motor gemeinsamen Verstehens wird.

Literatur

- Berger, E. (2018). Mehrstufenklassen – warum brauchen wir die? Gedanken aus der Perspektive der Entwicklungsforschung. In H. Braun & R. Beer (Hrsg.), *Theorie und Praxis in Korrespondenz – Jahrgangsübergreifendes Lernen-JÜL. Erziehung & Unterricht 9 – 10* (S. 860 – 863). ÖBV.
- Bews, S. (1992). *Integrativer Unterricht in der Praxis: Erfahrungen – Probleme – Analysen*. Österreichischer StudienVerlag.
- Bintinger, G., Wilhelm, M. (2002). Einführung in eine Inklusive Didaktik. In M. Wilhelm, G. Bintinger, H. Eichelberger u. a. (Hrsg.), *Eine Schule für dich und mich – Inklusive Unterricht, Inklusive Schule gestalten*. (S. 77-84). StudienVerlag.
- Bundesministerium für Bildung (2017). Grundsatzterlass zum Projektunterricht. *Rundschreiben Nr.: 32/2027*.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche – Zwischen Integration und Aussonderung*. Wiss. Buchges.
- Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel, & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht. Bd. 4 Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation* (S. 86-100). Kohlhammer.
- Feuser, G. (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen. Bd. 7 Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation* (S. 282-293). Kohlhammer.

- Frey, K. (1984). *Die Projektmethode* (2. Aufl.). Beltz.
- Galperin, P. (1980). *Zu Grundfragen der Psychologie*. Pahl-Rugenstein.
- Grubich, R. & Karner, E. (1985). *Projektunterricht in der Grundschule*. Päd. Akad. d. Bundes Wien: Hausarbeit.
- Grubich, R. (2009). *Autismus und Integration – Die Quadratur des Kreises?! – Kinder und Jugendliche mit autistischer Wahrnehmung in der integrativen Beschulung im Wiener Regelschulwesen: Schwerpunkt Sekundarstufe I*. VDM.
- Grubich, R. (2017). Inklusiv unterrichten – was heißt das und wie geht das? In H. Braun & R. Beer (Hrsg.), *Finanzierung in der Grundschule – Inklusiv gedacht-Inklusiv gemacht. Erziehung & Unterricht 3-4* (S. 273-284). ÖBV.
- Güttner, I. (2005). Entwicklungslogische Didaktik. In R. Grubich u. a. (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik – Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration* (S. 133-139). edition innsalz.
- Heimlich, U. (2011). Projektunterricht. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel, & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht. Bd. 4 Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation* (S. 86-100). Kohlhammer.
- Müller Bösch, C. & Schaffner Menn, A. (2021). Inklusiver Unterricht: Lernen in einem universellen Design am gemeinsamen Gegenstand. In A. Kunz, R. Luder, & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 70-92) (2. Aufl.). hep verlag, Ipswich : EBSCO Publishing.
- Rödler, P. (2000). Wie können alle Kinder lernen? Am gemeinsamen Gegenstand! In E. Feyerer & W. Prammer (Hrsg.), *10 Jahre Integration in Oberösterreich – Ein Grund zum Feiern?* (S. 82-90). Trauner.
- Wocken (1998). Gemeinsame Lernsituationen. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik – Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. (S. 37-52). Juventa.
- Wygotski; L. (2003). *Ausgewählte Schriften – Band II*. Lehmanns Media-LOB.de.
- Ziemen, K. (2024). Didaktische Grundorientierung – die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand und die Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik. In T. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow, & S. Granzow (Hrsg.), *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven* (S. 11-21). Julius Klinkhardt.

Zum Autor

HS.-Prof. Mag. Dr. Rainer GRUBICH: Professor an der Pädagogischen Hochschule Wien; Leiter des Arbeitsbereiches Inklusive Bildung am Institut Urban Diversity Education, PH Wien; Lehramt für Volksschulen, Studium Pädagogik / Sonder- und Heilpädagogik an der Universität Wien

Johannes Reitinger & Magdalena Hartl

Forschungsnahes bzw. forschendes Lernen in der Schule – Chance für emanzipatorische Lerngelegenheiten im Rahmen des rechtlich Möglichen

Zusammenfassung

Im Diskurs zum forschenden Lernen sind die Bildungswissenschaften und die Schulpädagogik nach wie vor mit der Frage beschäftigt, ob in schulischen Lerngelegenheiten – also im Vorfeld des tertiären Bildungsbereiches – überhaupt von Forschen gesprochen werden kann. Der vorliegende Beitrag versucht durch eine Ausdifferenzierung in forschungsnahes und forschendes Lernen eine Antwort auf diese Fragestellung zu geben. In einem weiteren Schritt wird aufgezeigt, wie man forschungsnahes bzw. forschendes Lernen in der Schule als emanzipatorische Lerngelegenheit verstehen kann, in welcher Lernende persönlich relevante Fragestellungen mit Unterstützung der Lehrperson partizipativ und authentisch bearbeiten. Inwiefern sich ein solches radikal lernendenorientiertes Verständnis von forschungsnahem bzw. forschendem Lernen angesichts der schulfeldrelevanten rechtlichen Rahmenvorschriften im Unterricht tatsächlich verwirklichen lässt, klärt eine abschließende Analyse der rechtlichen Sachlage.

Einleitung

In Bezug auf schulische Lerngelegenheiten wird forschendes Lernen oft als Stufenkonzept eines Entdeckungsprozesses definiert (Rönnebeck, Bernholt & Ropohl, 2016; Hofer & Puddu, 2020, S. 63–66). Inhaltlich beschreiben solche Konzepte zentrale Prozesselemente bzw. Handlungsschritte eines Forschungsprozesses (z.B. Orientierung, Konzeptualisierung, Untersuchung, Ergebnisfindung, Diskussion; Pedaste et al., 2015, S. 56) in unterschiedlicher Detailliertheit. Stufenkonzepte für forschendes Lernen sind auf theoretischer Ebene griffig und verstehbar. In ihrer Umsetzung in der schulischen Praxis funktionieren sie hingegen mehr oder weniger gut, je nach Komplexitätsgrad und Anspruch.

Forschendes Lernen lediglich auf ein in Stufen gezwängtes Artikulationsschema für Unterricht zu reduzieren, lässt außer Acht, dass es sich hierbei um eine vielschichtige und nicht zwangsläufig lineare Beschäftigung handelt (Hofer & Puddu, 2020, S. 66). Wiesner und Schreiner bringen dies in ihrer 2020 veröffentlichten theoretischen Rahmung auf den Punkt, indem sie dem forschenden Lernen nicht nur eine Sachorientierung (systematischer Erkenntnisgewinn), sondern auch eine Beziehungsorientierung (Lebensbezug; persönliche Relevanz; ebd., S. 76; siehe auch Reitinger, 2013, S. 20–24) zuschreiben und sich in der Modellierung forschenden Lernens damit auch von der bloßen Darstellung einer forschungsprozesstypischen Artikulation des Unterrichts (Stufen des forschenden Lernprozesses) lösen. Forschendes Lernen ist aus ihrer Sicht alles, was der Herausbildung eines so genannten forschenden Habitus zuträglich ist. In diesem Sinne kann forschendes Lernen als ein emanzipatorischer Prozess mit hohen Offenheitsgraden und

unterschiedlichen Zugangsweisen verstanden werden (Wiesner & Schreiner, 2020, S. 74), der einen von außen unterstützten Wissens- und Kompetenzaufbau ebenso involviert, wie die ergebnisorientierte Auseinandersetzung mit persönlich relevanten Fragestellungen. Dies wiederum impliziert lernendenseitig Bereitschaft und Fähigkeit zur Teilhabe an komplexen Prozessen des Identifizierens, Untersuchens und Transformierens. Das Performen solcher Prozesse bindet in seiner eloquentesten Form schließlich auch *Strukturelemente der Forschung im engeren Sinn* ein. Damit gemeint sind die prozessbegleitende Berücksichtigung gesicherten disziplinären Wissens, die wissenschaftliche Reflexion der Methodenwahl, das Einlösen forschungsmethodologischer Gütekriterien, die konsequente Forschungsprozessorientierung sowie die Öffnung in Richtung der wissenschaftlichen Gemeinschaft (Reitinger & Gunzenreiner, 2023, S. 59; Tremp, 2020). So gelangt man im forschenden Lernen schließlich zu Erkenntnissen, die zumindest für die lernende Person und bestenfalls für eine breitere Gruppe an Adressierten oder die Gesellschaft insgesamt neu sind.

Forschendes Lernen ist also mehr als ein angeleitetes Durchschreiten definierter Schritte, was die praktische Umsetzung aber umso herausfordernder gestaltet. Im Bewusstsein dieser Komplexität ist es nicht überraschend, dass im Diskurs zum forschenden Lernen kontinuierlich auch die kritische Frage aufgeworfen wird, ob diese komplexe Form des Lernens nicht dem tertiären Bildungssegment vorbehalten sein sollte.

Differenzierung zwischen forschungsnahem bzw. forschendem Lernen in der Schule

Dem Verfassendenteam des vorliegenden Beitrags erweist sich ein ‚Aufmachen zur Forschung‘ als etwas so Grundlegendes, dass es keinem Menschen im Prozess seiner Entwicklung vorenthalten werden sollte (forschendes Lernen als „Menschenrecht“; Messner, 2009, S. 28). Damit steht es in der Pflicht der Pädagogik, Lerngelegenheiten, die in Richtung Forschung fit machen, so zu modellieren, dass sie trotz ihrer Vielschichtigkeit auch für Lerngelegenheiten außerhalb bzw. im zeitlichen Vorfeld der hochschulischen bzw. universitären Lehre viabel sind.

Das 4-Kriterien-Modell forschenden Lernens

Die Theorie der forschenden Lernarrangements (TILA; Reitinger, 2013) stellt eine Bemühung in diese Richtung dar, indem sie für solche Lerngelegenheiten komplexitätsreduzierend vier basale Merkmale definiert – die so genannten Kriterien forschenden Lernens („4-Kriterien-Modell forschenden Lernens“; ebd.; siehe auch Reitinger, Schude, Cihlars & Bosse, 2020). Diese Kriterien sind vorerst losgelöst vom Anspruch des Erfüllens der oben genannten wesentlichen Strukturelemente von Forschung im engeren Sinn und können daher in ihrer Einfachheit von der Elementarstufe bis hin zu Lerngelegenheiten der Hochschulen lernendenseitig zur Entfaltung kommen. Bei diesen Kriterien, die sich nicht als forschungsprozessuale Phasen, sondern vielmehr als unabhängige, bestenfalls gleichzeitig hoch performende forschungsbezogene Handlungsdimensionen verstehen, handelt es sich um a) das ‚erfahrungsbasierte Hypothesisieren‘, b) das ‚authentische Explorieren‘, c) den ‚kritischen Diskurs‘ und d) den ‚konklusionsbasierten Transfer‘ (ebd.; siehe Tabelle 1).

Kriterium	Beschreibung (forschungsbezogene Handlungsdimension)
Erfahrungsbasiertes Hypothesisieren	Entwicklung von persönlich relevanten Fragestellungen und Vermutungen auf der Grundlage des vorhandenen Vorwissens
Authentisches Explorieren	Handlungen, die dem Entdecken von gangbaren Lösungen bzw. Antworten auf persönlich relevante Fragen dienen
Kritischer Diskurs	Auseinandersetzungen, die den Lernprozess begleiten; gemeinsame Reflexionen über Wege, Erkenntnisse und Bedeutungsgehalte
Konklusionsbasierter Transfer	Verbreitung und Anwendung der gesammelten Erkenntnisse bzw. der erörterten Ergebnisse bzw. Lösungen

Tabelle 1: Kriterien forschenden Lernens (Reitinger, 2013; S. 20-45)

Je umfassender und intensiver diese Kriterien in einer authentisch wahrgenommenen Lerngelegenheit zur Entfaltung kommen, umso mehr kann man von forschungsnahem Lernen sprechen und umso deutlicher nähert man sich dem, was allgemein unter forschendem Lernen verstanden wird. Trotzdem setzt die TILA mit Blick auf die Umsetzung dieser Kriterien im Unterricht nicht voraus, dass diese immer vollständig vorhanden und hinreichend ausgeprägt sein müssten (Reitinger & Gunzenreiner, 2023, S. 74). Sie lässt damit auch offen, dass man sich im Laufe der persönlichen Lernbiografie von Lerngelegenheit zu Lerngelegenheit einer hinreichenden Ausprägung der einzelnen Kriterien sukzessive annähert. Diese Kriterien sind demnach von einem einfach strukturierten sinnlich-erfahrbaren Entdeckungsprozess eines Kleinkindes (Moegling, 2010, S. 100) bis hin zur Forschung im engeren Sinn von Relevanz.

Das Credo der Lerngelegenheiten entsprechend der TILA ist nicht nur, dass die Kriterien forschenden Lernens sukzessive stärker zur Entfaltung kommen, sondern auch, dass früher oder später per se ein Einlösen der weiter oben erwähnten Strukturelemente der Forschung erlernt wird. Vor allem mit Blick auf Lerngelegenheiten im tertiären Bildungsfeld ist dies unabdingbar. Somit braucht das 4-Kriterien-Modell hierzu eine Erweiterung, die im Folgenden vorgestellt wird.

Modell zum Musterwechsel vom forschungsnahen zum forschenden Lernen

Um das 4-Kriterien-Modell der TILA zu den Strukturelementen von Forschung in Relation setzen zu können, ist eine Ausdifferenzierung in forschungsnahes und forschendes Lernen dienlich, welche Reitinger und Gunzenreiner (2023) in Anlehnung an Überlegungen von Huber und Reinmann (2019) begründet und modelliert haben. Als ‚forschungsnah‘ können jene Lernprozesse beschrieben werden, welche „explizit an Forschung als Prozess herantreten“ (ebd., S. 3). Diese Lernprozesse müssen dabei Strukturelemente von Forschung noch nicht zwingend thematisieren bzw. berücksichtigen. Im Fokus stehen vielmehr die Kriterien forschenden Lernens, die man sukzessive stärker entfalten möchte. Von einer ‚practice‘ dieses Lernens kann man so zu einer ‚good-practice‘ bis hin zu einer ‚best-practice‘ kommen, in der es gelingt, die Kriterien forschenden Lernens maximal zu entfalten¹. Jedoch erst ab dem Punkt, ab welchem Strukturelemente von Forschung in den Prozess der Lerngelegenheit hereinspielen, schlagen Reitinger und Gunzenreiner (vgl. auch Tremp, 2019) vor, von forschendem Lernen zu sprechen. Ihr Modell, welches zur theoretischen Rahmung auf das von Schratz (2009, 2020) beschriebene Modell des Musterwechsels referenziert, versteht den Übergang vom forschungsnahen zu

¹ Zur Feststellung des tatsächlichen Entfaltungsgrades der Kriterien forschenden Lernens existieren Inventare, basierend auf Likert-Skalen (z.B. CILI, CILI-D; Reitinger, Schude, Cihlars & Bosse, 2020)

forschenden Lernen als einen „Bruch“ (Reitinger & Gunzenreiner, 2023, S. 74-75), durch den die oben vorgestellten vier Kriterien forschenden Lernens an Relevanz und Ausprägung keinesfalls verlieren, zudem aber Strukturelemente von Forschung zusätzlich in den Lernprozess hereinreichen und damit auch die Qualität des Prozesses in eine neue Dimension heben. Eine Notwendigkeit der Berücksichtigung solcher Strukturelemente ergibt sich z.B. dann, „wenn ein Bewusstsein für die Sinnhaftigkeit präziser Fragestellungen entsteht, die Auseinandersetzung mit disziplinären Wissensaggregaten die Notwendigkeit der theoretischen Basierung von Forschungsprozessen erkennen lässt, gefundene Lösungen unbefriedigend erscheinen, oder schlicht ein Interesse aufkommt, sich Sachverhalte «genauer» anzuschauen.“ (ebd., S. 75). Man kann ab dem Punkt, in dem Strukturelemente von Forschung notwendig und schließlich auch berücksichtigt werden, von einem Musterwechsel in eine so genannte ‚next-practice‘ sprechen (siehe Abbildung 1).

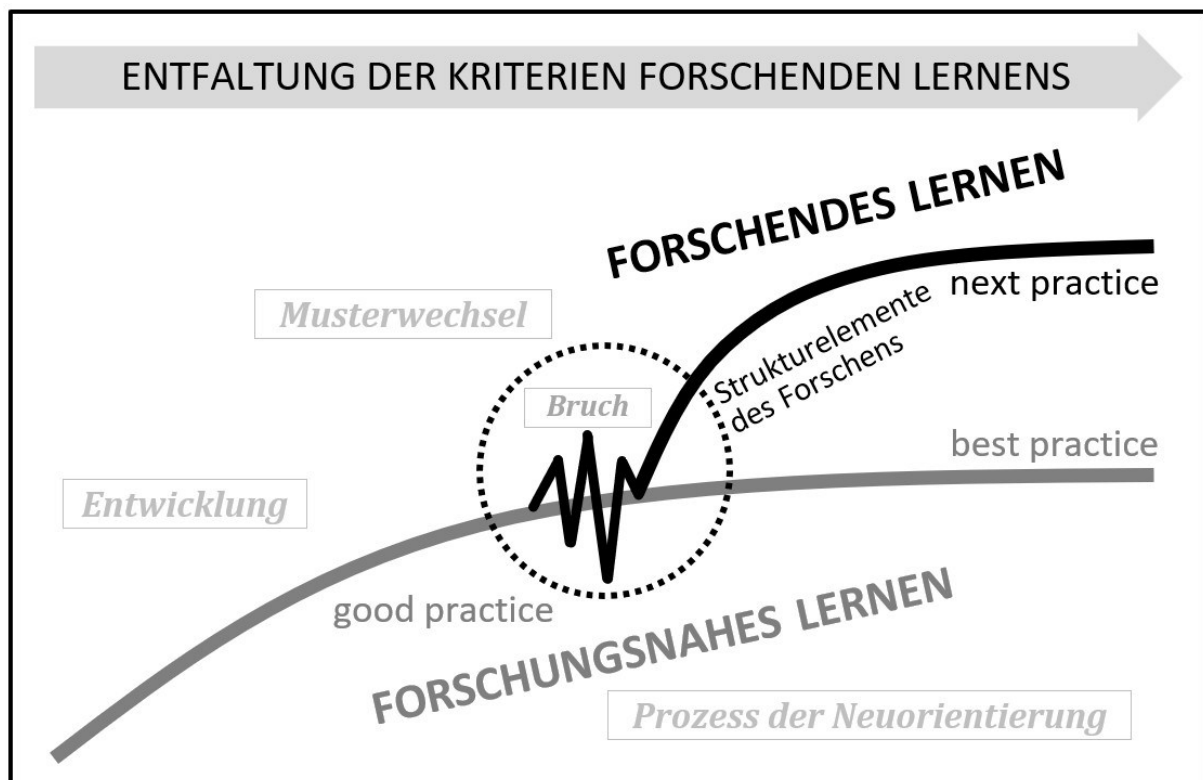


Abb. 3: Forschungsnahes und forschendes Lernen – Musterwechsel (aus Reitinger & Gunzenreiner, 2023; Modell zum Musterwechsel siehe Schratz, 2009, 2020)

Einen für Forschung offenen Unterricht auf Basis dieses Modells zu interpretieren, löst ein zentrales Problem, das im Zusammenhang mit forschendem Lernen diskutiert wird. So wird die Frage obsolet, ob Bemühungen in Richtung des forschenden Lernens exklusiv dem tertiären Bildungssegment vorbehalten sein sollten. Bereits in der Elementarstufe ist es mit sensiblen Bemühen möglich, Lernszenarien so zu arrangieren, dass die vier in Tabelle 1 beschriebenen Kriterien forschenden Lernens für die frühkindlich-jungen Lernenden in feinen Nuancen zur Entfaltung gebracht werden können. Nach der Transition in die Schule können dann Lerngelegenheiten zur Verfügung gestellt werden, die Schüler:innen sukzessive stärker in Momente des erfahrungsbasierten Hypothesisierens, des authentischen Explorierens, des Führens kritischer Diskurse und des erfahrungsbasierten Transferierens gewonnener Erkenntnisse einführen und so – im Sinne *forschungsnahen Lernens* – den Zeitpunkt, an dem persönlich relevante Forschungsfragen inhaltlich und methodologisch komplexer werden, gut

vorbereiten. Spätestens im tertiären Bildungsbereich entstehen dann Raum und Möglichkeit, weitreichende Fragestellungen zu bearbeiten, die – will man solide Erkenntnisse erhalten – auch eine Berücksichtigung der weiter oben genannten Strukturelemente von Forschung einlösen wollen.

Im nächsten Abschnitt wird versucht, das dargelegte Konzept des forschungsnahen bzw. forschenden Lernens in ein übergeordnetes theoretisches Konstrukt – jenes der emanzipatorischen Lerngelegenheit – einzuordnen.

Forschungsnahes bzw. forschendes Lernen als emanzipatorische Lerngelegenheit verstanden

Emanzipatorische Lerngelegenheiten korrespondieren lt. Reitinger, Hoffelner, Paudel, Paljakka, Martin & Pumberger (2021, S. 273ff) mit der bildungstheoretischen Grundidee, dass Lernende – unter der Voraussetzung einer grundsätzlichen Möglichkeit und Bereitschaft der Übernahme von Selbstverantwortung für den persönlichen Lernprozess – in Lerngelegenheiten Selbstermächtigung erfahren sollen. Auf diese Weise werden sie von der lehrenden Person sukzessive unabhängiger (Benner, 2015). Lehrseitig formuliert mag dies wie folgt lauten: Die erfolgreiche Lehrperson macht sich durch das Angebot emanzipatorischer Lerngelegenheiten im Laufe des Lernprozesses selbst überflüssig. Dazu ist es aber notwendig, dass Lernende fortschreitend freier von Vorschriften, Anweisungen und bevormundenden Strukturen lernen können (Biesta, 2010, 2017; Säfström, 2011; Waghid, 2014; Rieß, Mischo & Waltner, 2018).

Wer zum Zwecke persönlicher Selbstermächtigung die Fähigkeiten der Mitbestimmung, der verantwortungsvollen Selbstbestimmung und der Solidarität aufbauen soll, muss in Lerngelegenheiten die Möglichkeit haben, Mitbestimmung, Selbstbestimmung und Solidarität – begleitet und in zugestandener Selbstverantwortlichkeit – zu erleben und zu entwickeln (Klafki, 1999). Dies setzt inhaltliche und methodische Freiräume in der individuellen Gestaltung des persönlichen Lernprozesses voraus, beispielsweise in jener Form, dass lernendenseitig in die Lerngelegenheiten persönlich relevante Anliegen, Fragen, Problemstellungen, Sorgen, Inspirationen, Visionen und Urteile zum Zweck des Aufbaus von „Urteils- und Handlungskompetenz“ (Benner, von Oettingen, Peng & Stepkowski, 2015) eingebracht werden können. Lernende sind nicht mehr bloße Objekte pädagogischer Anleitung, sondern selbsttätige Subjekte, die Ziele, Inhalte und Methoden der Lerngelegenheit teilhabend und demokratisch mitentwickeln und mitentfalten und denen seitens der Lehrenden mit bedingungsloser Wertschätzung, Echtheit und Empathie begegnet wird (Fischer, 2025). Lerngelegenheiten wirken durch die hiermit zugestandene Autonomie insofern motivierend auf die Lernenden ein, als sie sinnstiftend erlebt werden (Ryan & Deci, 2020).

Im Mittelpunkt von emanzipatorischen Lerngelegenheiten steht folglich die ernstgemeinte und radikal zugestandene aktive und von persönlicher Relevanz unterstrichene Beteiligung der Lernenden an der Gestaltung von Lernprozessen bzw. dem Finden von Antworten, und zwar unabhängig von den individuellen Dispositionen und den gegebenen Voraussetzungen der Adressierten. In Anknüpfung an Dewey (1933) kann man solche Lerngelegenheiten als partizipative, forschungsorientierte und selbstermächtigende Erfahrungsräume verstehen. Das hier beschriebene Konstrukt der emanzipatorischen Lerngelegenheit fundiert damit auch das weiter oben beschriebene Konzept des forschungsnahen bzw. forschenden Lernens in theoretischer Warte. Unabhängig von Alter und Entwicklungsstand traut dieses Konzept den

Lernenden die Entfaltung der vier beschriebenen Kriterien (erfahrungsbasiertes Hypothesisieren, authentische Explorieren, kritischer Diskurs, konklusionsbasierter Transfer; Reitinger, 2013) sowie den Aufbau einer forschenden Grundhaltung (Wiesner & Schreiner, 2020, S. 74) zu und bringt dies zum Ausdruck, indem es die Latitüde inhaltlicher und methodischer Partizipation möglichst breit gestaltet und forschungsnahen bzw. forschendes Lernen nicht lediglich anleitet, sondern erleb- und gestaltbar macht. Damit adressiert das Konzept die zentralen Charakteristika einer emanzipatorischen Lerngelegenheit und kann folglich – auf theoretischer Metaebene – als eine solche verstanden werden.

Rechtliche Grundlagen und schulische Optionen zur Ermöglichung emanzipatorischer Lerngelegenheiten

Die Umsetzung des in diesem Beitrag skizzierten forschungsnahen bzw. forschenden Lernens im Sinne schulischer emanzipatorischer Lerngelegenheiten erfordert nicht nur Vertrauen und Mut seitens der Schulpartner:innen, sondern auch einen entsprechend großzügigen Verwirklichungsraum. Hiermit eng in Zusammenhang steht die Frage, ob die vorliegenden rechtlichen Rahmenbedingungen die Verwirklichung des oben Dargestellten überhaupt ermöglichen.

Um diese rechtlichen Möglichkeiten beurteilen zu können, ist zuerst ein Blick in die verfassungs- und einfachgesetzlichen Grundlagen zu werfen. Daran anschließend werden ausgewählte Lehrpläne untersucht, um hieraus rechtliche Schlüsse ziehen und die aufgeworfene Frage beantworten zu können.

Verfassungsrechtliche Grundlage

Das Bundes-Verfassungsgesetz, BGBl 1930/1 sieht in Artikel 14 Absatz 5a ein partnerschaftliches Zusammenwirken von Schüler:innen, Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten vor. Nach dem Duden (online, 17.02.2026)² handelt es sich bei dieser Wortkombination um ein auf Partnerschaft gegründetes Verhältnis des vereinten Wirkens. Hierunter wird also – rein nach Wortlaut und Logik der Norm – in erster Linie zu verstehen sein, dass in den Bereichen Bildung und Erziehung in der Schule eine Zusammenarbeit und Mitwirkung der an der Schulgemeinschaft Beteiligten angestrebt wird. Abs. 5a wurde mit der Novelle BGBl I 2005/31 in Art. 14 des B-VG eingefügt, wobei die Materialien leider keine Rückschlüsse auf den Willen des historischen Gesetzgebers zur Auslegung der Wortfolge des partnerschaftlichen Zusammenwirkens zulassen. Insgesamt kann die Formulierung in Bezug auf das Verhältnis Schüler:innen und Lehrpersonen sehr wohl als Indiz für gewisse Freiheiten im Sinne von Mit- und Selbstbestimmung im Rahmen des Unterrichts interpretiert werden, als klargelegt wird, dass ein Zusammenwirken, also eine Zusammenarbeit im Rahmen des Bildungsverhältnisses gefordert wird. Nachdem diese verfassungsgesetzliche Grundlage eine eher allgemeine Regelung darstellt, ist nunmehr zu untersuchen, ob sich auf einfachgesetzlicher Ebene Bestimmungen finden, die nähere Rückschlüsse auf Partizipationsmöglichkeiten und inhaltlich-methodische Mitbestimmung durch Lernende im Unterricht zulassen.

² Nachdem sich im Gesetz keine Legaldefinition findet, wird von den Verfassenden auf das Sprachlexikon Duden zurückgegriffen, um den allgemeinen Sprachgebrauch zu eruieren.

Aufgaben der Schule

Zu den Aufgaben der Schule zählen gemäß § 2 Abs. 1 SchOG, BGBl 1962/242 nicht nur die Vermittlung des für Leben und Beruf nötigen Wissens, sondern auch die Erziehung zu selbsttätigem Bildungserwerb. Nach allgemeinem Sprachgebrauch (siehe Duden online, 18.02.2026) und auch nach pädagogischem Verständnis (Böhm & Hehlmann, 2006, S. 477) fallen unter den Begriff der Selbsttätigkeit Handlungen aus Eigeninitiative bzw. eigenem Antrieb. Nun könnte an dieser Stelle argumentiert werden, dass diese Kenntnisse insofern von Bedeutung sind, als den Schüler:innen ein Weiterlernen außerhalb bzw. nach der Schulausbildung ermöglicht werden soll. Nach Ansicht der Verfassenden wäre dieses Verständnis jedoch auch aus logischer Sicht zu eng, als § 2 SchOG in Verbindung mit Art. 14 Abs. 5a B-VG die Aufgaben der Schule definieren und deshalb vielmehr auch innerhalb der Schule eine Selbsttätigkeit des Wissenserwerbs gelernt und geübt werden muss, um diese Form der Kenntniserlangung im Anschluss selbständig – auch außerhalb der Schule – umsetzen zu können. Aus den Gesetzesmaterialien (ErläutRV 733 BlgNR 9. GP 23 sowie 25) kann hinsichtlich Auslegung dieser Phrase leider keine Ableitung erfolgen, da sich diese hierzu lediglich insofern äußern, dass erstmalig in der schulrechtlichen Geschichte die Aufgabe der Schule in einer Bestimmung erfasst wird. Eine Erziehung zu selbsttätigem Bildungserwerb ohne Möglichkeit der Erprobung und Erfahrung einer solchen im Rahmen des Unterrichts ist wohl nicht nur aus pädagogischer, sondern auch aus logischer Sicht inkonsequent, sodass hierin nach Ansicht der Verfassenden durchaus das Potential einer Ermöglichung – wenn nicht sogar Unterstreichung – partizipativ emanzipatorischer Lerngelegenheiten gesehen werden kann.

Unterrichts- und Erziehungsarbeit in Relation zur Selbsttätigkeit

Nach §§ 17 i.V.m. 51 SchUG, BGBl 1986/472 liegt die Aufgabe der Unterrichts- und Erziehungsarbeit bei der Lehrperson, wobei diese dabei u.a. dem Lehrplan zu entsprechen hat. In § 17 Abs. 1 SchUG wird aber sehr wohl – teilweise wiederholend, siehe § 2 Abs. 1 SchOG – normiert, dass die Schüler:innen zur Selbsttätigkeit angeleitet werden sollen. Anders als in § 2 SchOG, welcher die Erziehung zu selbsttätigem Bildungserwerb regelt, spricht § 17 SchUG von einer Anleitung zur Selbsttätigkeit. Eine derartige Anleitung kann nach Ansicht der Verfassenden im Rahmen des Unterrichts erfolgen und eine Selbsttätigkeit muss dazu auch erprobt und erfahren werden können. Das im vorherigen Absatz Hergeleitete wird damit durch die Regelung des § 17 SchUG insofern untermauert, als § 17 sprachlich feiner fasst, dass eine Anleitung zu erfolgen hat. Eine Anleitung muss jedenfalls dazu führen, dass eine Erprobung und Erfahrung der Selbsttätigkeit im Unterricht oder zumindest ein Feedback im Rahmen des Unterrichts für autonom zugestandene und selbständig durchgeführte Erprobungen bzw. Erfahrungen stattfindet.

Aus § 17 SchUG lässt sich insgesamt zweierlei ableiten: Erstens zählen die Unterrichts- und die Erziehungsarbeit primär zu den Aufgaben der Lehrperson, wobei diese im Rahmen der pädagogischen Freiheit selbst entscheiden kann, welche Methodik und Didaktik angewandt wird, um die Bildungsziele erreichen zu können (Andergassen, 2023, Rz. 240 mwN). Zweitens sollen sich auch die Lernenden insofern am Unterricht mitgestaltend und orchestrierend beteiligen, als sie nach erhaltener Anleitung zur Selbsttätigkeit im Rahmen des Unterrichts diese im Unterricht üben, reflektieren und individuell ausgestalten.

Rechte und Pflichten der Schüler:innen

§ 43 SchUG normiert in Abs. 1 als Pflicht der Schüler:innen die Mitwirkung an der Erfüllung der Aufgaben der Schule (§ 2 SchOG) und die Förderung der Unterrichtsarbeit der Lehrpersonen (§ 17 SchUG). Weiters haben Schüler:innen nach § 57a SchUG das Recht, sich durch Förderung der Unterrichtsarbeit der Lehrperson (§ 43 SchUG) an der Unterrichtsgestaltung zu beteiligen. Auch aus dieser Pflicht bzw. diesem Recht der Schüler:innen kann abgeleitet werden, dass das Schulrecht eine Mitwirkung der Lernenden vorsieht.

Als Zwischenbilanz wird festgehalten, dass Schüler:innen im Rahmen der schulischen Ausbildung zu selbsttätigem Bildungserwerb erzogen und angeleitet werden sollen. Die Hauptaufgabe der Unterrichtsarbeit ist dabei von Lehrpersonen zu erbringen, während Schüler:innen das Recht und die Pflicht haben, diese Herausforderung anzunehmen und sich an deren Bewältigung zu beteiligen. Der Gesetzgeber stellt also grundsätzlich klar, dass eine Partizipation der Lernenden gewünscht ist. Die leitende Rolle im Rahmen des Unterrichts soll jedoch klar dem Pädagogen bzw. der Pädagogin zukommen. Dabei sind die Lehrpersonen an die jeweiligen Lehrpläne gebunden, sodass in einem weiteren Schritt zu untersuchen ist, ob die Lehrpläne nähere Auskunft über die Möglichkeit der Umsetzung emanzipatorischer Lerngelegenheiten im Unterricht bieten. Auf die Lehrpläne wird erst im zweiten Schritt, also nach vorheriger Prüfung der einschlägigen gesetzlichen Grundlagen eingegangen, als es sich hierbei um Verordnungen (§ 6 SchOG) handelt, welche die gesetzlichen Grundlagen näher ausgestalten und diesen nicht widersprechen dürfen. Aufgrund der Kürze der Darstellung, wird beispielhaft auf die Lehrpläne der Volksschulen und der Mittelschulen eingegangen.

Möglichkeitsräume für emanzipatorischen Lerngelegenheiten in den Lehrplänen

Einleitend wird sowohl im Lehrplan der Volksschulen, BGBl 1963/134, als auch im Lehrplan der Mittelschulen, BGBl II 2012/185 (jeweils Anlage 1) klargestellt, dass diese u.a. der Konkretisierung des schulischen Bildungsauftrags, der Unterrichtsplanung und Unterrichtssteuerung sowohl in methodischer als auch in inhaltlicher Sicht, der Gestaltung schulischer Freiräume und der Berücksichtigung individueller Interessen und persönlicher Lebensrealitäten der Schüler:innen dient.

Die Lehrpläne beschreiben im Rahmen des Auftrags der Volks- bzw. Mittelschulen, dass Lehrpersonen den Schüler:innen „bei der Suche nach Antworten auf ihre Fragen moderierend [...] unterstützen“ sowie bei der Kompetenzentwicklung und Kompetenzfestigung lernbegleitend agieren sollen. Unterrichtsansätze sollen nach dem Lehrplan der Volksschule nach Erfahrungen, Bedürfnissen und Interessen der Schüler:innen situationsbezogen angeboten werden. Lernen wird im Rahmen des kompetenzorientierten Unterrichts nach beiden Lehrplänen als aktiver, reflexiver, selbstgesteuerter und situativer Prozess gesehen.

Lehrer:innen sollen – nach Maßgabe beider Lehrpläne – Rahmen bzw. Lernumgebungen gestalten, welche eine zielorientierte Kompetenzentwicklung der Schüler:innen – nach dem Lehrplan der Volksschule – in individuellem Lerntempo und nach altersgerechten Lernformen möglich machen.

Die oben dargestellten Passagen der Lehrpläne lassen nach Wortlaut und Sinnzusammenhang erkennen, dass die Ziele der Lehrpläne das Erlernen bzw. Erreichen von Kompetenzen sind, wobei die Lehrpersonen situationselastisch auf die Interessen und Bedürfnisse der Schüler:innen eingehen sollen. Auch die Gestaltung eines Rahmens für die Kompetenzentwicklung lässt (Spiel-)

Raum für emanzipatorische Lerngelegenheiten. Vor allem die Formulierung der moderierenden Unterstützung der Lernenden auf der Suche nach Antworten auf ihre Fragen deutet auf ein Bewusstsein der Notwendigkeit forschungsnaher bzw. forschender Zugänge im Unterricht hin.

Beiden Lehrplänen kann nach Grundsatz 4 entnommen werden, dass Lehrpersonen im Rahmen der Unterrichtsplanung kompetenzfördernde Aufgaben einzubeziehen haben, die *eigenständiges, entdeckendes und forschendes Lernen* fördern sollen. Auch in den Beschreibungen der einzelnen Fächer finden sich Bezüge zu Forschung bzw. forschendem Lernen, so führt etwa der Lehrplan der Volksschulen bspw. im Fach Sachunterricht im Bereich des Naturwissenschaftlichen Kompetenzbereichs aus, dass Schüler:innen Naturphänomene erforschen und Methoden des Forschens z.B. Experimentieren und forschendes Lernen erwerben sollen. Im Lehrplan der Mittelschulen findet sich etwa in den Fächern ‚Digitale Grundbildung‘ und ‚Technik und Design‘ die Begrifflichkeit des forschenden Lernens. Insgesamt lässt sich daraus schließen, dass im Zuge des Kompetenzerwerbs durchaus auch eine forschende Haltung erwünscht ist, dies jedoch im Korsett der Vorgaben des Lehrplans, welcher – wie dargestellt – sehr wohl Freiräume für forschendes Lernen bzw. Forschen gewährt.

Zusammenfassend lässt sich daher festhalten, dass weder die einschlägigen gesetzlichen Bestimmungen noch die Lehrpläne konkret vorgeben, wie Kompetenzen bzw. Ziele erreicht werden müssen. Zudem werden auch gewisse Freiheiten ermöglicht, um für Lernende relevante Anliegen, Fragen, Problemstellungen, Sorgen, Inspirationen, Visionen und Urteile partizipativ im Unterricht zu implementieren bzw. zu kontextualisieren. Damit wird auch den emanzipatorischen Lerngelegenheiten der nötige Möglichkeitsraum eröffnet.

Diskussion und Ausblick

Die vorliegende Analyse stellt einen Ansatz vor, der forschungsnahes- bzw. forschendes Lernen von dem Verdacht befreit, ein exklusives Privileg des tertiären Bildungssegments zu sein. Durch die konzeptuelle Ausdifferenzierung in forschungsnahes Lernen (Fokus auf die Entfaltung der vier vorgestellten Kriterien forschenden Lernens) und forschendes Lernen (zusätzlicher Fokus auf die Berücksichtigung der für Forschung zentralen Strukturelemente) sowie durch die Einbettung in ein Musterwechsel-Modell löst sich dieser Lernansatz von der Notwendigkeit einer Orientierung an anspruchsvollen, forschungsbezogenen Unterrichtsartikulationsschemata. Durch diese Loslösung und die damit verbundene Erweiterung der inhaltlich-methodologischen Ausgestaltungslatitude können das Aufnehmen der Anliegen, Fragen, Problemstellungen, Sorgen, Inspirationen, Visionen und Urteile der Lernenden und das Bemühen um Partizipation in den Vordergrund rücken, mit dem Ziel, in eine emanzipatorische Lerngelegenheit einzutauchen, in welcher die Kriterien forschenden Lernens in persönlich relevanten Lernprozessen zur Entfaltung kommen können.

Gleichzeitig berücksichtigt das vorgestellte Konzept, dass für Forschung im engeren Sinn gewisse Strukturelemente einzulösen sind und spezifiziert den Punkt, ab welchem solche Elemente berücksichtigt werden, als ‚Bruch‘, der vom forschungsnahen in das forschende Lernen überführt.

Aus rechtlicher Perspektive zeigt die Darstellung, dass die gesetzlichen Grundlagen Freiräume hinsichtlich der Implementierung solcher emanzipatorischer Lerngelegenheiten im Unterricht durchaus ermöglichen. Auch die in dieser Abhandlung untersuchten Lehrpläne – welche im schulischen Bereich die gesetzlichen Grundlagen näher ausgestalten – untermauern diese

Schlussfolgerung, im Rahmen der Beschreibung einzelner Fächer gehen die Lehrpläne sogar auf die Förderung des forschenden Lernens ein.

Die Verfassenden regen an, die Lehrpläne insofern anzupassen, als die Unterrichtspartizipation der Lernenden in inhaltlicher und methodischer Gestalt sowie hinsichtlich der Anliegen, Fragen, Problemstellungen, Sorgen, Inspirationen, Visionen und Urteile der Schüler:innen vor allem in den allgemeinen Teilen der Lehrpläne klarer zum Ausdruck gebracht werden möge, sodass in den einzelnen Fächern nicht gesondert auf die Ermöglichung dieser Form des Lernens hingewiesen werden muss. Denn forschungsnahes bzw. forschendes Lernen – und im Besonderen das übergeordnete Konstrukt der emanzipatorischen Lerngelegenheiten – sind mehr als nur konzeptuelle Optionen für die Einzelfächer. Es handelt sich hier um Kontextualisierungen eines pädagogischen Paradigmas, welches sich jenseits bloßer, fachbezogener Instruktion für eine authentische und bevormundungsfreie Teilhabe in lernorientierten Bearbeitungsprozessen ausspricht, um so Wege der Bearbeitung persönlich relevanter, umfassender Inhalte und Problemstellungen – mit dem Ziel der Selbstermächtigung – zu ebnen.

Literatur

- Andergassen, A. (2023). Schulrecht 2023/24 (8. Aufl.). Manz.
- Benner, D. (2015). Erziehung und Bildung. Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. Zeitschrift für Pädagogik, 61(4), 481–496.
- Benner, D., von Oettingen, A., Peng, Z. & Stepkowski, D. (2015). Bildung – Moral – Demokratie (transl.: ‚Bildung‘ – morals – democracy). Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik. Paderborn, Germany: Ferdinand Schöningh.
- Biesta, G. (2010). A New Logic of Emancipation. The Methodology of Jaques Rancière. Educational Theory 60(1), 39–59.
- Biesta, G. (2017). Don't be fooled by ignorant schoolmasters. On the role of the teacher in emancipatory education. Policy Futures in Education, 15(1), 52–73.
- Böhm, W. & Hehlmann, W. (2006). Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Kröner Verlag.
- Dewey, J. (1933). How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston, MA: D. C. Heath.
- Dudenredaktion (2026). Duden online. Eingesehen am 17.02.2026 und 18.02.2026. [https://www.duden.de/rechtschreibung/partnerschaftlich; .../zusammenwirken; .../Selbsttaetigkeit](https://www.duden.de/rechtschreibung/partnerschaftlich;.../zusammenwirken;.../Selbsttaetigkeit)
- Fischer, K. (2025). Der Personzentrierte Ansatz im Spiegel einer Pädagogik der Mündigkeit. Person, 29(2), 171–181.
- Hofer, E. & Puddu, S. (2020). Forschendes Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Begrifflichkeiten, Ausprägungen, Zielsetzungen. In A. Eghtessad, T. Kosler & C. Oberhauser (Hrsg.), Forschendes Lernen. Transfer Forschung Schule (S. 72–87), Heft 6, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Klafki, W. (1999). Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktivistischer Erziehungswissenschaft. In R. Gudjons, R. Teske, & R. Winkel (Hrsg.), *Didaktische Theorien* (S. 13–34). Hamburg, Germany: Bermann & Helbig.
- Messner, R. (2009). Forschendes Lernen aus pädagogischer Sicht. In R. Messner (Hrsg.), *Schule forscht. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen* (S. 15–30), Hamburg: Körber Stiftung.
- Moegling, K. (2010). Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht. Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., De Jong, T., Van Riesen, S. A., Kamp, E. T. & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning. Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, S. 47–61.
- Reitinger, J. (2013): *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements*. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Reitinger, J. & Gunzenreiner, J. (2023). Forschungsnahes und forschendes Lernen. Modellierung übergeordneter Kriterien und Darlegung dessen, was diese Kriterien für eine authentische und wissenschaftsorientierte Bildungspraxis leisten können. In P. Tresp (Hrsg.), *Forschendes Lernen – Qualifizierung für Lehre und Unterricht?* (S. 59–63), Tagungsdokumentation, Luzern: PH Luzern.
- Reitinger, J., Hoffelner, A., Paudel, F., Paljakka, A., Martin, A. & Bumberger, B. (2021). Student Teachers' Emancipatory Portfolio (STeEP). Studierendenseitig selbstbestimmte Konzeptentwicklung für Portfolioarbeit in der Lehrer*innenbildung. *Pädagogische Horizonte*, 5(2), 267–292.
- Reitinger, J., Schude, S., Cihlars, D. & Bosse, D. (2020). Forschendes Lernen in der tertiären Bildungslandschaft: Empirische Zugänglichkeit anhand des Criteria of Inquiry Learning Inventory D (CILI-D). In S. Luttenberger & S. Pustak (Hrsg.), *entdecken. forschen. fördern*. (S. 227–245). Graz: Leykam.
- Rieß, W., Mischo, C. & Waltner, E.-M. (2018). Ziele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schule und Hochschule (transl.: Learning objectives in education for sustainable development at schools and tertiary educational institutions). *GAiA*, 27(3), 298–305.
- Rönnebeck, S., Bernholt, S. & Ropohl, M. (2016). Searching for a common ground. A literature review of empirical research on scientific inquiry activities. *Studies in Science Education*, 52(2), 161–197.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective. Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1–11.
- Säfström, C. A. (2011). Rethinking Emancipation, Rethinking Education. *Studies in Philosophy and Education*, 30, 199–209.

Schatz, M. (2009). Lernseits von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? *Lernende Schule*, 46–47, S. 16–21.

Schratz, M. (2020). Den Musterwechsel anbahnen. Die Praxis in Schule und Unterricht forschend erkunden. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (S. 123–140). Wiesbaden: Springer.

Trempp, P. (2019). Von Beginn an! In Mandy Schiefner-Rohs, Gianpiero Favella & Anna-Christin Hermann (Hrsg.), *Forschungsnahes Lernen Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung* (S. 157–171). Frankfurt: Peter Lang.

Trempp, P. (2020). Forschungsorientierung und Berufsrelevanz. *Hochschuldidaktische Überlegungen. journal für lehrerInnenbildung*, 20(2), 16–32.

Waghid, Y. (2014). *Pedagogy Out of Bounds. Untamed Variations of Democratic Education*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Wiesner, C. & Schreiner, C. (2020). Eine theoretische Rahmung für das Forschende Lernen als vielperspektivische Herangehensweise. In A. Eghtessad, T. Kosler & C. Oberhauser (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Transfer Forschung Schule* (S. 72–87), Heft 6, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gesetze und Verordnungen

Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz – SchUG), BGBl 1986/472.

Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz – SchOG, BGBl 1962/242.

Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG), BGBl 1930/1.

Erläuterungen zur Regierungsvorlage 733 BlgNR 9. GP 23 sowie 25.

Novelle zum Bundes-Verfassungsgesetz, BGBl I 2005/31.

Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Lehrpläne der Mittelschulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht, BGBl II 2012/185.

Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung über den Lehrplan der Volksschule, BGBl 1963/134.

Zum Autor/Zur Autorin

HS-Prof. PD Dr. Johannes REITINGER, Rektor an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. Forschungsschwerpunkte: Forschendes Lernen, emanzipatorische Lerngelegenheiten, Professionalisierung

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Magdalena HARTL, Leiterin der Stabsstelle Recht und Compliance. Forschungsschwerpunkt: Rechtliche Fragestellungen im Bildungskontext

Susanne Roßnagl

Adaptiver Unterricht

Wie kann ich als Lehrkraft allen Lernenden gerecht werden, ohne mich zu überfordern?

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird gezeigt, wie Adaptiver Unterricht dabei helfen kann, die Vielfalt in Klassen konstruktiv zu nutzen, ohne dass Lehrkräfte an ihre Grenzen stoßen. Dabei kommen formative Diagnosen sowie Makro- und Mikroadaptationen zum Einsatz, um sowohl die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen als auch den Lernprozess wirksam zu unterstützen. Der Beitrag bietet konkrete Beispiele für die einzelnen Umsetzungsphasen und gibt Anregungen, wie Schulen das Konzept schrittweise in ihren Alltag integrieren können

Adaptiver Unterricht – Begriffsklärung

Das Konzept für adaptiven Unterricht ist ein zentraler Bestandteil der Unterrichtsqualität (Parsons et al., 2018, Praetorius & Charalambous, 2018). Er gilt als „das wissenschaftlich fundierteste und didaktisch aussichtsreichste unterrichtliche Konzept, um auf die großen und stabilen interindividuellen Unterschiede der Schüler in didaktisch angemessener Form zu reagieren“ (Helmke & Weinert, 1997, S. 137). Adaptiver Unterricht umfasst eine Gesamtstrategie, mit deren Hilfe Lernangebote an die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angepasst werden (Corno, 2008; Parsons et al., 2018; Dumont, 2019).

Die Lernenden bringen unterschiedliche kulturelle Erfahrungen, Interessen, Motivationen, Sprach- und Kompetenzniveaus sowie Möglichkeiten mit. Um diese individuelle Vielfalt erfolgreich zu berücksichtigen, benötigen Lehrkräfte ein hohes Maß an Flexibilität und Kreativität für die Anpassung ihres Unterrichts und das Ermöglichen effektiven Lernens (Parsons et al., 2018). Schülerinnen und Schüler mit weniger günstigen Lernvoraussetzungen erhalten mehr Unterstützung als jene mit günstigeren, da diese vermehrt selbstreguliert arbeiten können. (Dumont, Decristan & Fauth, 2024)

Anpassungen können langfristig im Sinne von Makro-Adaptionen erfolgen, wenn etwa Unterrichtsmethoden, Lernmaterialien, Schwierigkeitsgrade oder Lerninhalte für unterschiedliche Gruppen von Lernenden oder für einzelne Schülerinnen und Schüler abgewandelt werden. Daneben gibt es Mikro-Adaptionen, kurzfristige, meist spontane Anpassungen, die im direkten Austausch zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern stattfinden, beispielsweise durch gezielte Fragen, Erklärungen, Rückmeldungen oder Ermutigungen. (Parsons et al., 2018; Dumont, Decristan & Fauth, 2024) Den Lernfortschritt der Lernenden diagnostizieren die Lehrkräfte durch formative Diagnosen, die formell, informell oder standardisiert erfolgen können.

Im Unterschied zum individualisierten Unterricht, bei dem Schülerinnen und Schüler Aufgaben auf ihrem Niveau eigenständig bearbeiten und die Lehrkraft hauptsächlich begleitend wirkt, nutzt

adaptiver Unterricht die Lernvoraussetzungen und Kompetenzen der Lernenden gezielt für das gemeinsame Lernen. So fließen individuelle Stärken in Gruppenprozesse ein. Phasen des selbstständigen Lernens wechseln sich mit gemeinsamen Plenumsphasen ab, und die Lehrkraft steuert den Lernprozess aktiver als im individualisierten Unterricht. (Franke & Schulte, 2025)

Adaptiver Unterricht - Forschungsergebnisse

Empirische Untersuchungen zum adaptiven Unterricht sind methodisch anspruchsvoll und mit verschiedenen Herausforderungen verbunden (Dumont Decristan & Fauth, 2024; Plass & Pawar, 2022; Parsons et al., 2018). Entsprechend beleuchten die meisten Untersuchungen nur bestimmte Teilaspekte oder Perspektiven. Die folgende Auswahl soll einen exemplarischen Einblick in zentrale Forschungsergebnisse geben.

In der Ada*Q-Studie wurden Schulleiterinnen und Schulleiter von 20 Grundschulen interviewt, die den Deutschen Schulpreis „unter anderem für den produktiven Umgang mit Vielfalt“ (Dumont Decristan & Fauth, 2024, S. 292) erhielten. Die Ergebnisse zeigen, dass an diesen Schulen Heterogenität als bereichernd verstanden wird. Jede Schülerin und jeder Schüler arbeitet auf Basis von individualisierten Lern- und Förderplänen, Diagnostik begleitet kontinuierlich den Lernprozess, Lernende übernehmen Verantwortung für ihr Lernen und setzen sich eigene Ziele. Kooperatives und gemeinschaftliches Lernen, insbesondere gegenseitige Unterstützung, wird gezielt gefördert. Darüber hinaus kennzeichnet ein hohes Maß an Flexibilität den Unterricht: Lernende arbeiten an unterschiedlichen Orten, die Zusammensetzung von Lerngruppen ändert sich täglich oder wöchentlich, fächerübergreifender Unterricht ist häufig, feste Stundenpläne treten in den Hintergrund, und Team-Teaching sowie multiprofessionelle Zusammenarbeit sind zentral.

Ähnliche Merkmale adaptiven Unterrichts wurden in der Schweizer PerLen-Studie (Stebler, Pauli & Reusser, 2018) zu personalisierten Lernkonzepten sichtbar, in der 65 Primar- und Sekundarschulen, die sich freiwillig beteiligt hatten, über zwei Jahre hinweg multiperspektivisch und multimethodisch untersucht wurden. Dort zeigten sich nicht nur entsprechende Unterrichtsmerkmale, sondern auch, dass sich Lehrpersonen an diesen Schulen wohl fühlen, ihre Kollegien als innovativ erleben und sich selbstwirksam in ihrem pädagogischen Handeln wahrnehmen.

In beiden Studien wird deutlich, dass sich an diesen Schulen die „grammar of schooling“ – also die organisationale Grundstruktur von Schule und Unterricht – deutlich verändert hat (Dumont, Decristan & Fauth, 2024; Stebler, Pauli & Reusser, 2018). Sie wirkt weiterhin als organisationale Rahmenbedingung für Unterricht, lässt den Lehrkräften aber Spielräume für sehr unterschiedliche „Drehbücher“ der Unterrichtsgestaltung (Tyack & Tobin, 1994 zit. nach Quesel, 2012).

In der TALIS-Studie 2025 wurden Lehrkräfte gebeten, ihr eigenes adaptives Handeln im Unterricht einzuschätzen (Koschmieder & Unterköfler-Klatzer, 2025). Von 248 Schulen der Sekundarstufe I in Österreich gaben diese an, dass sie häufig bzw. immer bei rund 90 % ihrer Planung die Vorkenntnisse und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen. Etwa 54 % der Lehrkräfte berichten, je nach Bedarf unterschiedliche Lernmaterialien zuzuweisen. 89 % passen ihre Erklärungen bei Verständnisschwierigkeiten an, 87 % variieren ihre Unterrichtsmethoden und 76 % nutzen unterschiedlich schwierige Fragen, um den Lernstand zu überprüfen. Insgesamt zeigen sich diese adaptiven Strategien an Mittelschulen häufiger als an allgemeinbildenden höheren Schulen.

Parsons und andere (2018) führten eine umfassende Literaturstudie zu adaptivem Unterricht durch und betrachteten Forschungsergebnisse aus den Jahren 1975 bis 2014. Für den Zeitraum 1975–1984 identifizierten sie fünf Studien im Kontext der kognitiven Wende, für 1985–1994 fünf der soziokulturellen Wende, für 1995–2004 vierzehn aus einer Phase verstärkter Rechenschaftslegung und für 2005–2014 vierzig mit Fokus auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler. Insgesamt fanden sie in 64 Studien 19 verschiedene Begriffe für sehr ähnliche Unterrichtsformen. Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeiten fassten sie in einem Modell zusammen:

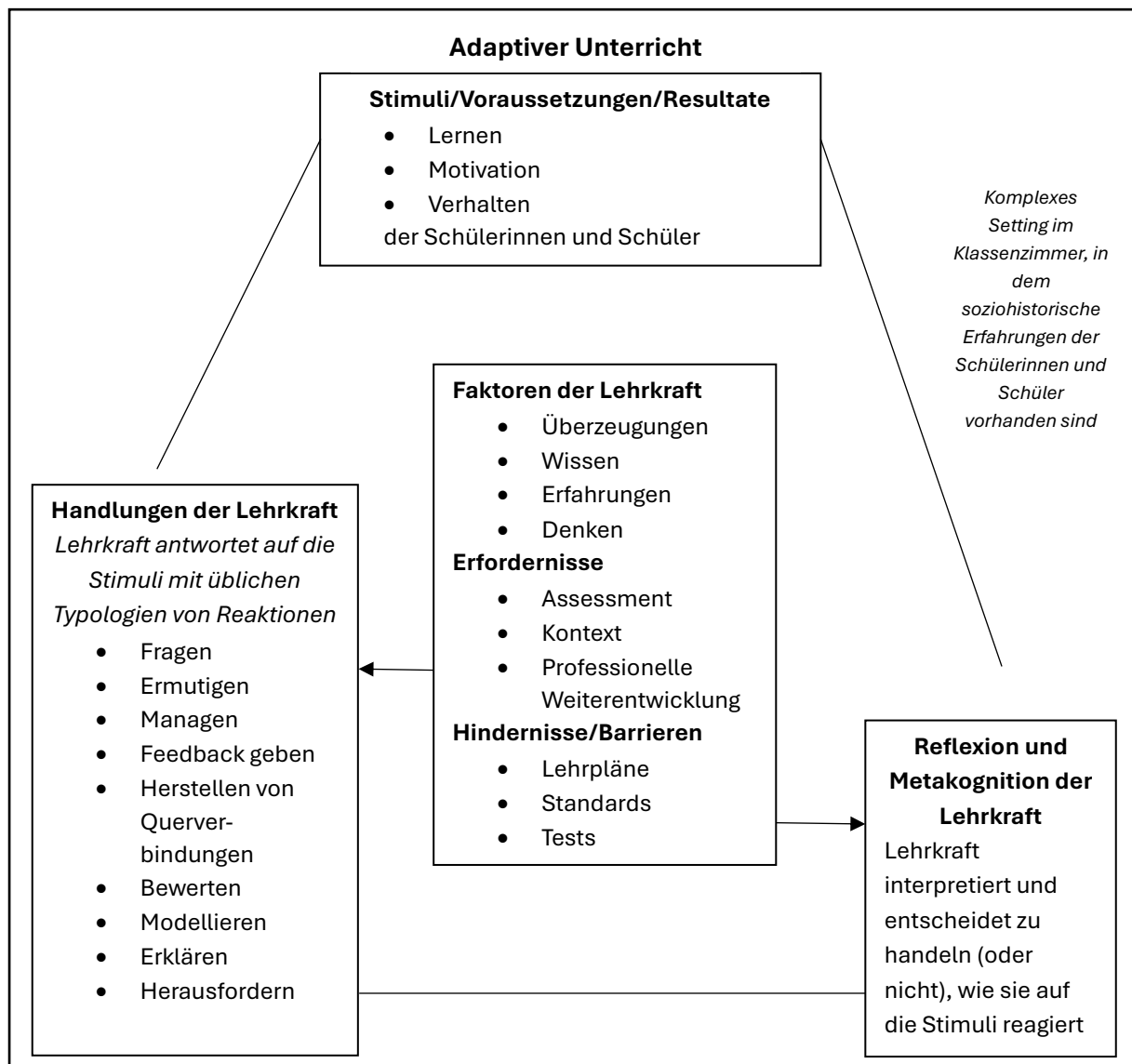


Abb. 1: Modell des adaptiven Unterrichts (eigene Darstellung übersetzt von Parsons et al., 2018, S. 231)

Das Modell beschreibt adaptiven Unterricht als Prozess, der in einem komplexen sozialen Umfeld, das von den soziohistorischen Erfahrungen der Lehrkräfte und Lernenden geprägt ist, stattfindet. Lehrende, die reflektieren und Metakognition nutzen, überwachen das Unterrichtsgeschehen, beobachten kontinuierlich das Lernen, die Motivation und das Verhalten der Schülerinnen und Schüler. Diese Beobachtungen dienen als Reize auf die Lehrkräfte mit Anpassungen ihres Unterrichts reagieren. Faktoren, die die Metakognition und die Reflexion beeinflussen, sind Überzeugungen, Wissen, Erfahrungen und Denkweisen der Lehrenden, die wiederum von den

Assessmentergebnissen (Bewertungen, formative Diagnostik) der Lernenden, dem Unterrichtskontext und der professionellen Weiterentwicklung beeinflusst werden. Der Unterrichtskontext kann förderlich (Autonomie unterstützen) oder hinderlich (zu starke Ausrichtung auf Standards) für adaptives Unterrichten sein. Auf die Reize reagieren die Lehrenden üblicherweise mit verschiedenen Handlungen wie Fragen, Bewerten, Ermutigen, Modellieren, Erklären, Feedback geben, Herausfordern oder Herstellen von Querverbindungen zwischen Inhalten. Durch diese adaptiven Handlungsformen der Lehrkräfte ermöglichen sie besseres Lernen, höhere Motivation und positiveres Verhalten der Schülerinnen und Schüler. (Parsons et al., 2018)

Die dargestellten Studien zeigen, dass die Anpassung des Unterrichts von verschiedenen Faktoren abhängt: von den konkreten Situationen im Klassenraum, vom Fach- und Methodenwissen der Lehrkraft und davon, wie bewusst sie ihr eigenes Handeln wahrnimmt und reflektiert (Duffy et al., 2009 zit. nach Parsons et al., 2018).

Adaptiver Unterricht – Praktische Umsetzungsmöglichkeiten

Für die praktische Umsetzung eines adaptiven Unterrichts haben verschiedene Autorinnen und Autoren (z. B. Corno, 2008; Dumont, 2019) ein auf drei Kernphasen reduziertes Modell entwickelt: formative Diagnose sowie Makro- und Mikroadaptationen.

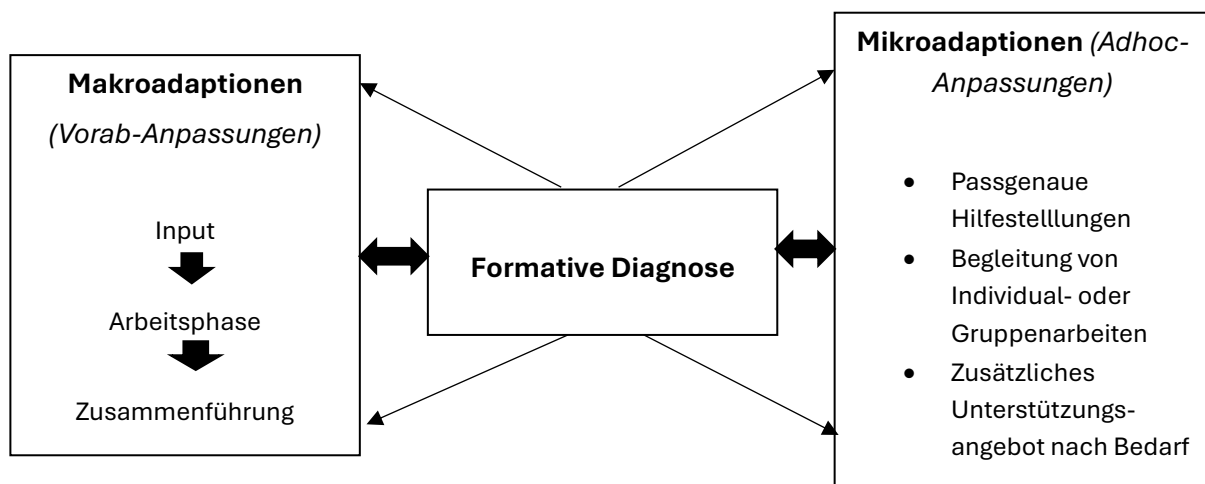


Abb. 2: Adaptives Rahmenmodell (eigene Darstellung nach Sibley et al., 2023)

In den folgenden Ausführungen werden die drei Phasen näher beschrieben und Möglichkeiten für die Umsetzung im Unterricht aufgezeigt.

Formative Diagnose (Lernbegleitende Diagnostik)

Formative Diagnose bildet das „Rückgrad“ von adaptivem Unterricht (Sibley et al., 2024) und „gilt als eines der wirksamsten Rahmenkonzepte zur Förderung schulischen Lernens“ (Schütze, Souvignier & Hasselhorn, 2018, S. 697). Dieses beinhaltet „eine kontinuierliche und den Lernprozess begleitende Beurteilung und Rückmeldung mit dem Ziel, den Unterricht zu verbessern und ihn besser an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anzupassen.“ Nach Schütze, Souvignier und Hasselhorn (2018) sowie Wiliam und Thompson (2008) lassen sich folgende zentrale Merkmale identifizieren:

- *„Lernziele und Erfolgskriterien klären, teilen und verstehen“*: Die Lehrkraft formuliert individuelle und herausfordernde Lernziele und erläutert diese nachvollziehbar.
- *„Lernstand durch Diskussionen, Fragen und Aufgaben erfassen“*: Die Lehrkraft erhebt den individuellen Lernstand und vergleicht diesen mit dem Lernziel auf Basis von diagnostischen Erhebungen.
- *„Lernförderliche Rückmeldung geben“*: Die Lehrkraft nutzt die Diagnoseergebnisse einerseits, um den Unterricht an den Lernstand der Lernenden anzupassen, und andererseits, um individuelle Rückmeldungen zu geben.
- *„Schülerinnen und Schüler als Verantwortliche des eigenen Lernens aktivieren“*: Die Lernenden beurteilen ihre eigenen Ergebnisse selbst und steuern ihren Lernprozess entsprechend.
- *„Schülerinnen und Schüler als instruktionale Ressource füreinander aktivieren“*: Lernende beurteilen sich gegenseitig, geben einander Rückmeldungen, unterstützen sich wechselseitig, führen Diskussionen und arbeiten gemeinsam.

„Leistungsnachweise können und müssen für einen adaptiven Unterricht so gestaltet werden, dass nicht das Erreichen von normierten Erwartungen und Kompetenzen abgefragt wird, sondern das Sichtbarmachen von Verstehenswegen, die zu individuell erreichten Kompetenzen geführt haben“ (von der Groeben & Geist, 2015, S. 46). Dabei ist zu betonen, dass alle Schülerinnen und Schüler eine Basis („basales Fundamentum“) aufweisen sollen, von der aus sie dann individuell unterschiedliche Niveaus erreichen („ein nach oben offenes Additum“), die in Kompetenzprofilen festgehalten werden (ebd., S. 44). Die Lernenden gestalten ihre Lernwege durch immer mehr Verantwortungsübernahme selbst mit und „sollen ihre Leistungen zu einer möglichst optimalen Endform bringen“ (ebd.). Die Lehrkraft berät auf dem Weg dorthin individuell und unterstützt konstruktiv. Aufgabenstellungen sollen derart erfolgen, dass Lern-, Verstehens- und Denkwege ersichtlich werden.

Prozessdiagnostische Leistungsnachweise können durch vielfältige Aufgabenformen erbracht werden. Dazu gehören etwa Aufgaben, in denen Lernende ihre Fähigkeiten präsentieren, Zusammenhänge erkennen und erläutern, Inhalte strukturieren oder ihr Verständnis anderen vermitteln. Auch das Vergleichen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, das Reflektieren des eigenen Vorgehens sowie das Begründen und Verteidigen eigener Positionen zählen dazu. Weitere Möglichkeiten sind das Rechtfertigen von Entscheidungen in Problemsituationen, das gemeinsame Diskutieren und Abstimmen von Lösungswegen, das Erklären und Überprüfen von Begriffen oder Definitionen, das Anwenden und Übertragen erworbenen Wissens sowie kreative Verfremdungen von Sachverhalten oder Personen (siehe Details: von der Groeben & Geist, 2015, S. 45f; weitere Beispiele finden sich auch auf IQES online: Formative Bewertung)

So wird insgesamt der Lernprozess durch beispielsweise Quizzes, Tests und Beobachtungen einem Monitoring unterzogen, wodurch die Lehrkraft datenbasierte Einsichten in den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler gewinnt und davon ausgehend Mikro- und Makroadaptionen im Unterricht vornimmt (Sibley et al., 2025). Formative Diagnosen beeinflussen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler nachweislich positiv, wobei jedoch die Umsetzung eine entscheidende Rolle spielt (Schütze, Souvignier & Hasselhorn, 2018).

Diese Vorgehensweise schafft eine optimale Grundlage für einen adaptiven Unterricht.

Adaption auf Makroebene

Makroadaptionen basieren auf Ergebnissen formativer Diagnosen zu Vorwissen, Motivation und Lernstand und ermöglichen eine gezielte Einteilung der Lernenden in *homogene* oder *heterogene Gruppen*. Die Unterrichtsmaterialien und Lernmethoden können so gezielt auf die Bedarfe von zwei bis drei Gruppen abgestimmt werden und beispielsweise unterschiedliche Komplexitätsstufen beinhalten oder verschiedene Interessen berücksichtigen. (Sibley et al., 2024; Franke & Schulte, 2025)

Die Bildung von *homogenen Gruppen* kann auch auf Grund der Berücksichtigung des Vorwissens erfolgen. So können beispielsweise drei Lerngruppen gebildet werden, die wenig, mittleres oder viel Vorwissen zu einem Thema mitbringen, das anhand eines Vorwissenstests ermittelt worden ist. Bei der Zuteilung ist es wichtig als Lehrkraft sensibel vorzugehen, damit das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler nicht beeinträchtigt wird. Dies erfolgt beispielsweise über unterschiedliche Farbcodierungen für die Aufgabenstellungen, wobei diese von Lerneinheit zu Lerneinheit auch gewechselt werden können: z. B. in der ersten Einheit arbeiten alle Lernenden der Gruppe mit wenig Vorwissen an Aufgaben, die die Farbe Blau haben und in der nächsten an jenen, die die Farbe Gelb aufweisen.

Auf Basis des unterschiedlichen Vorwissens ist es jedoch auch möglich *heterogene Gruppen* zu bilden, in dem sich in jeder Lerngruppe Schülerinnen und Schüler mit niedrigem, mittlerem und hohem Vorwissen befinden. Wenn Lernende in heterogenen Gruppen lernen, dann profitieren sie auch sehr stark davon, wenn sie sich gegenseitig Lerninhalte erläutern. Damit werden tiefe Wissensverarbeitung sowie Kommunikationsfähigkeiten gefördert. Zudem ist es ratsam, den Schülerinnen und Schülern Verantwortlichkeiten in den Gruppen zu übertragen, um Aushandlungsprozesse zu minimieren und die Lernzeit effektiv zu nutzen.

In beiden Fällen ist es jedoch notwendig, die Aufgaben so an die Gruppen anzupassen, dass diese damit weder unter- noch überfordert sind, sondern in „angemessenen Lernschritten“ durch kognitiv aktivierende Aufgabenstellungen „an das jeweils nächsthöhere Lernziel“ (Franke & Schulte, 2025, S. 11) herangeführt werden.

Diese Vorgehensweise wird als wirksam durch den „Expertise-Reversal-Effekt“ (Kalyuga, 2007) bestätigt. Diesem zu Folge sind Instruktionsstrategien vom Vorwissen der Lernenden abhängig: während Schülerinnen und Schüler mit wenig Vorwissen eher anhand von ausgearbeiteten Beispielen oder nochmaligen Erläuterungen von Grundlagen gut lernen, sind Lernende mit viel Vorwissen mit Problemlöseaufgaben erfolgreicher, da ihnen der Wissenstransfer auf neue Kontexte leichter gelingt. (Sibley et al., 2024; Franke & Schulte, 2025)

Im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung ist es zudem wichtig, zu überlegen, wann die Vorwissensabfrage erfolgen soll. Wenn sie zu Beginn einer Unterrichtsstunde eingeplant wird, müssen die Ergebnisse rasch feststehen, um die Lernenden in Gruppen einzuteilen. Alternativ kann so ein Test am Ende einer Lernstunde erfolgen, umso mehr Zeit in die Vorbereitung investieren zu können. Zudem besteht auch die Möglichkeit, dass sich Lernende auf Basis eines Selbsttests einschätzen und anschließend die passenden Lernaufgaben oder die richtige Gruppe wählen. Eine weitere Möglichkeit, das Vorwissen abzufragen, besteht auch durch Hausaufgaben, die digital abgegeben werden. (Franke & Schulte, 2025)

Mit diesen Strategien wird eine Lernumgebung geschaffen, in der alle Schülerinnen und Schüler optimal gefördert werden.

Adaption auf Mikroebene

Mikroadaptionen erfolgen spontan im Unterricht – häufig in Erarbeitungsphasen. Diese können beispielsweise durch zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen bei aufkommenden Schwierigkeiten oder individualisiertes Feedback erfolgen (Sibley et al., 2024; Franke & Schulte, 2025), wobei letzteres den größten Einfluss auf das Erreichen von Lernergebnissen hat (Hattie & Timperley, 2007).

Damit Feedback sich positiv auswirkt, entwickelten Hattie und Timperley (2007) ein Modell. Beabsichtigt wird immer, die Diskrepanz zwischen dem aktuellen Lernstand und dem zu erreichenden Lernziel zu reduzieren. Dies kann einerseits von den Lernenden durch mehr Anstrengung, effizientere Strategien oder der Reduktion des Ziels erreicht werden. Andererseits können Lehrende durch angepasste, herausfordernde und spezifische Ziele oder durch Unterstützung beim Finden von effektiven Lernzielen und Feedback unterstützen.

Wenn Feedback effektiv sein soll, muss es drei Fragen beantworten:

- „Wohin gehe ich?“ („Feed Up“)
- „Wie gelange ich dorthin?“ („Feed Back“)
- „Was soll ich als nächstes tun?“ („Feed Forward“)

Jede dieser Fragen zielt auf vier Ebenen ab:

- *Aufgabenebene*: Wie gut wird die Aufgabe verstanden?
- *Lernprozessebene*: Wie hilfreich sind die aktuellen Lernstrategien für den Lernweg?
- *Selbstregulationsebene*: Welche Fähigkeiten haben Lernende, um sich selbst zu monitoren bzw. zu beobachten?
- *Persönliche Ebene*: Wie können sich Schülerinnen und Schüler selbst evaluieren?

Dieses Modell hilft Feedback handlungsorientiert und zielgerichtet zu geben.

Einsatz digitaler Technologien zur Entlastung

Digitale Tools können für die formative Diagnose sowie für Makro- und Mikroadaptionen eingesetzt werden.

- Für *formative Diagnosen* können beispielsweise Quizzes erstellt werden, um Vorwissen oder Leistungen abzufragen. Die Auswertung erfolgt sofort nach Beendigung und kann für die Einteilung der Lernenden in Gruppen mit verschiedenen Lernniveaus genutzt werden.
- Für *Makroadaptionen* können digitale Technologien (Lernplattformen, Lernmanagementsysteme) für die Erstellung von unterschiedlichen Lernpfaden verwendet werden. Die Zuteilung kann automatisiert erfolgen oder die Schülerinnen und Schüler wählen selbst ihre Lernaufgaben nach Interesse oder Schwierigkeit aus.
- Für *Mikroadaptionen* können digitale Technologien vor allem für Feedbacks oder Abstimmungen genutzt werden. (Franke & Schulte, 2025)

FAZIT

Adaptiver Unterricht bietet Lehrkräften einen machbaren Weg, allen Lernenden gerecht zu werden, ohne sich zu überfordern – durch systematische formative Diagnosen, gezielte Makro-

und Mikroadaptationen sowie digitale Unterstützung, bleibt aber vor der Herausforderung, schulische Realitäten zu transformieren. Wie von der Groeben und Geist (2015) betonen, dominiert im Schulalltag der Widerspruch zwischen pädagogisch erstrebten Zielen und einer normierenden Leistungsmessung – gute Theorien allein reichen hier nicht aus. Die Ausgangsbedingungen vor Ort sind entscheidend: z. B. bestehende Lehrkräftekompetenzen sowie Kooperationsformen im Kollegium. Ermutigend wirken vorhandene Praxisbeispiele, an denen Schulen sich orientieren können. Ein Beispiel ist das Projekt „AdaptUns“ in Baden-Württemberg, wo multiprofessionelle Teams aus Lehrenden, Schulaufsicht und Bildungsforschung iterativ adaptiven Unterricht entwickeln (IBBW, o. J.).

Schulen sollten mit kleinen Pilotprojekten starten. Der Austausch in professionellen Lerngemeinschaften oder mit anderen Schulen schafft Orientierung und unterstützt bei der Umsetzung. So wird adaptiver Unterricht nicht nur theoretisches Ideal, sondern gelebte Unterrichtspraxis.

Literatur

- Corno, L. (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist*, 43(3), 161–173.
<https://doi.org/10.1080/00461520802178466>.
- Dumont, H. (2019). Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 249–277.
<https://doi.org/10.1007/s11618-018-0840-0>.
- Dumont, H., Decristan, J. & Fauth, B. (2024). Adaptiver Unterricht erfordert eine adaptive Unterrichtsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 52, S.199–211.
- Franke, U. & Schulte, R. (2025). *Adaptiver, digital gestützter Unterricht: Wie kann der Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer erfolgreich gestaltet werden?* schule-mal-digital.de.
- von der Groeben, A. & Geist, S. (2015). Lernziel: Pädagogische Diagnostik. Wie können wir individuelle Leistungen sehen und fördern? *Pädagogik*, 5, 42–47.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81–112.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie, Bd. 3), S. 71–176. Hogrefe.
- IBBW (Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg) (o.J.). *AdaptUns - Auf dem Weg zu mehr Adaptivität im Unterricht*. <https://ibbw-bw.de/Lde/Startseite/Empirische-Bildungsforschung/Auf+dem+Weg+zu+mehr+Adaptivitaet+im+Unterricht>
- Kalyuga, S. (2007). Expertise reversal effect and its implications for learner-tailored instruction. *Educational Psychology Review*, 19(4), 509–539.
- Koschmieder, C. & Unterköfler-Klatzer, D. (Hrsg.). (2025). *TALIS 2024: Lehrer*innen im Fokus. Evidenzbasierte Einblicke in Unterricht, Professionalisierung und die schulische Arbeitswelt*. Leykam.

- Lemmrigh, S., Ehmke, T. & Reusser, K. (2024). Adaptive Lernunterstützung durch fachliche Präzision und interaktionale Qualität. Ein Handlungsmodell zu adaptiver Lernunterstützung. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 6(2), 6–23.
- Parsons, S.A., Vaughn, M., Scales, R.Q., Gallagher, M.A., Parsons, A.W., Davis, S.G., Pierczynski, M. & Allen, M. (2018). Teachers' instructional adaptations: a research synthesis. *Review of Educational Research*, 88(2), 205–242.
- Plass, J. L. & Pawar, S. (2020). Toward a taxonomy of adaptivity for learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(3), 275–300.
- Praetorius, A.K. & Charalambous, C.Y. (2018). Classroom observation frameworks for studying instructional quality: looking back and looking forward. *ZDM*, 50, 535–553.
<https://doi.org/10.1007/s11858-018-0946-0>.
- Quesel, C. (2012). Die "Grammar of Schooling" als populistische Ressource. Zum Scheitern von zwei Bildungsreformen in Deutschland und der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 34(1), 97–114.
- Schütze, B., Souvignier, E. & Hasselhorn, M. (2018). Stichwort – Formatives Assessment. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 697–715.
- Sibley, L., Fabian, A., Plicht, C., Pagnano, L., Ehrhardt, N., Wellert, L., Bohl, T. & Lachner, A. (2025). Adaptive teaching with technology enhances lasting learning. *Learning and Instruction*, 99 (Article 102141).
- Sibley, L., Lachner, A., Plicht, C., Fabian, A., Backfsch, I., Scheiter, K. & Bohl, T. (2024). Feasibility of adaptive teaching with technology: Which implementation conditions matter? *Computers & Education*, 219 (Article 105108).
- Stebler, R., Pauli, C. & Reusser, K. (2018). Personalisiertes Lernen. Zur Analyse eines Bildungsschlagwortes und erste Ergebnisse aus der perLen-Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(2), 159–178.
- William, D. & Thompson, M. (2008). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work? In C.A. Dwyer (Hrsg.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (S. 53–82). Lawrence Erlbaum

Zur Autorin

Mag. Dr. Susanne ROßNAGL, Lehramtsstudium an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich, Diplomstudium Pädagogik und Sonder- und Heilpädagogik an der Universität Wien, Promotionsstudium an der Universität Potsdam; Bildungs- und Erziehungswissenschaftlerin, Evaluatorin, Dozentin, Coachin für wissenschaftliches Schreiben; Forschungsschwerpunkte: Unterrichts-, Schul- und Bildungsforschung mit den Schwerpunkten Determinanten pädagogischer Beziehungen, Tiefenstrukturen des Unterrichts, Motivation und Emotionen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe, Transition von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II sowie zur Hochschule, Lesson und Learning Studies, Berufseinstieg von Lehrpersonen.

Bernhard Chabera, Doris Fuchs & Daniel Paasch

Was ist lernwirksamer Unterricht?

Eine Annäherung aus Sicht der externen Schulevaluation am Beispiel der kognitiven Aktivierung von Lernenden

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden erste Erkenntnisse der externen Schulevaluation zur Lernwirksamkeit des Unterrichts an österreichischen Schulen präsentiert sowie anhand eines konkreten Beispiels aus dem Schulalltag praxisnah diskutiert, wie Lehrkräfte über die viel praktizierte Schaffung bestimmter Sozialformen wie z.B. Partnerarbeit hinausgehend tatsächlich lernwirksamen, kognitiv aktivierenden Unterricht gestalten können. Als empirische Grundlage stützt sich der Beitrag auf das weithin anerkannte Modell der drei Basisdimensionen lernwirksamen Unterrichts, auf das sich auch die externe Schulevaluation beim Monitoring der Unterrichtsqualität bezieht.

Zum Einstieg ein Beispiel aus dem Schulalltag

Stellen Sie sich folgende Unterrichtssituation in einem beliebigen Klassenraum vor: Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in einem offenen Lernsetting, jeweils zwei oder drei sitzen an einem Tisch. Alle bearbeiten das Arbeitsblatt, das vor ihnen liegt, hin und wieder wird eine kurze Frage gestellt („Was muss ich da machen?“) oder vielleicht ein Gegenstand („Hast du einen Radiergummi?“) zur Tischnachbarin hinübergereicht. „Aha, Partner- und Gruppenarbeitsphase!“, denken Sie sich vielleicht: „Die Schülerinnen und Schüler kooperieren und kommunizieren, sie unterstützen einander beim Lernen.“ Doch nach näherer Beobachtung bemerken Sie rasch: Die Aufgaben sind alle so gestaltet, dass sie problemlos allein bearbeitet und gelöst werden können, niemand ist auf die anderen angewiesen, um das Lernziel zu erreichen. Echte, lernwirksame Kooperation ist nicht erforderlich und wird durch das Format auch weder begünstigt noch gefördert.

Nicht alles, was vielleicht nach „gutem“ Unterricht aussieht, ist also tatsächlich gut im Sinne von lernwirksam. Beschränkt sich das Steuern des Unterrichtsgeschehens durch die Lehrperson im Wesentlichen auf die Sozialformen (auch Sicht- oder Oberflächenstrukturen genannt), sind vielleicht nötige Vorbedingungen geschaffen. Die Lernwirksamkeit des Unterrichts (deshalb auch Tiefenstrukturen genannt) ist jedoch noch lange nicht sichergestellt.

Die zentrale Fragestellung dieses Beitrags ist, was Unterricht tatsächlich „gut“, also lernwirksam macht. Dies zu erkennen, ist nicht nur Kernkompetenz jeder Pädagogin und jedes Pädagogen, sondern auch Gegenstand der externen Schulevaluation, die durch ihre Analysen den einzelnen Schulstandorten sowie auch der Bildungsverwaltung, Schulaufsicht und den Institutionen der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung entsprechende Erkenntnisse zur Entwicklung der Unterrichtsqualität bereitstellt.

Was ist überhaupt lernwirksamer Unterricht?

Lernwirksam ist jener Unterricht, der nachhaltige Lernprozesse bei Schülerinnen und Schülern fördern und sie befähigen kann, Wissen selbstständig zu erweitern, kritisch zu reflektieren und in neuen Zusammenhängen anzuwenden.

Die wissenschaftliche Literatur hat unterschiedliche Ansätze und Modelle entwickelt, um zu messen oder zu beschreiben, was Unterrichtsqualität ist, bzw. wie lernwirksamer Unterricht gestaltet sein soll (Hattie, 2024; OECD, 2024; Trautwein, Sliwka & Dehmel, 2022).

Im deutschsprachigen Raum hat sich über die Jahre hinweg ein empirisch breit abgesichertes Modell etabliert (Grünkorn, Klieme, Praetorius & Schreyer, 2020; Praetorius, Klieme, Herbert & Pinger, 2018), das drei zentrale Dimensionen oder Tiefenstrukturen von Unterricht in den Mittelpunkt rückt: 1) effiziente Klassenführung, 2) kognitive Aktivierung und 3) Herstellung eines konstruktiven, unterstützenden Lern- und Klassenklimas.

Insbesondere in ihrem Zusammenspiel begünstigen diese Dimensionen einen Unterricht, der über reine Wissensvermittlung hinausgehende Kompetenzentwicklung fördert. Sie sind daher auch in den geltenden österreichischen Lehrplänen fest verankert (siehe „Zweiter Teil – Kompetenzorientierung“ und „Dritter Teil – Allgemeine Didaktische Grundsätze“).

Effiziente Klassenführung zeigt sich u. a. in klaren, strukturierten Abläufen und Übergängen zwischen Lernphasen, hoher aktiv genutzter Lernzeit, kontinuierlichem Monitoring sowie Routinen zur Prävention von Störungen (Praetorius et al., 2018;). Regeln und Rituale unterstützen die Orientierung in unterschiedlichen Unterrichtssituationen und erhöhen die Effektivität der Lernzeit. Diese Merkmale klarer und organisierter Instruktion können Motivation, Fachinteresse und Lernfreude fördern (Praetorius et al., 2018; Albers, 2023). Im TALIS-2024-Rahmenkonzept der OECD wird Klassenführung als zentraler Bestandteil professioneller Unterrichtspraxis beschrieben, der wesentlich dazu beiträgt, ein geordnetes, lernförderliches Klima zu schaffen und Unterrichtszeit effektiv zu nutzen (OECD, 2025). Zugleich wird hervorgehoben, dass solche Formen der Klassenführung eng mit anderen Tiefenstrukturen der Unterrichtsqualität – etwa kognitiver Aktivierung, klarer Instruktion und sozial-emotionaler Unterstützung – verflochten sind und gemeinsam die Lernwirksamkeit von Unterricht maßgeblich beeinflussen (OECD, 2025). Internationale Vergleichsdaten aus TALIS zeigen darüber hinaus, dass Lehrpersonen, die häufiger strukturierende und präventive Strategien der Klassenführung einsetzen, von weniger Störungen, höherer Unterrichtseffizienz und besseren Bedingungen für lernbezogene Schüleraktivitäten berichten (OECD, 2025).

Konstruktive Unterstützung beschreibt die Qualität der Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden sowie die Art und Weise, wie auf Bedürfnisse, Schwierigkeiten und Potenziale eingegangen wird. Zahlreiche Studien zeigen, dass Unterricht nur dann lernwirksam wird, wenn Lernende sich emotional angenommen und fachlich gefördert fühlen (Fauth et al., 2014). Lehrpersonen schaffen eine unterstützende Lernumgebung, wenn sie Lernprozesse aktiv begleiten, verständnisvolle Rückmeldungen geben und auf individuelle Unterschiede eingehen (Praetorius et al., 2018).

Ein konstruktiv unterstützendes Unterrichtsklima entsteht, wenn Lernende erleben, dass Anstrengung gewürdigt und Fehler als Lerngelegenheiten verstanden werden. Auf diese Weise wird Motivation nicht nur aufrechterhalten, sondern sogar weiter gestärkt. Unterstützung umfasst sowohl emotionale Aspekte – etwa Wertschätzung, Geduld und Ermutigung – als auch methodische und inhaltliche Hilfen, z. B. gezielte Hinweise, Strukturierungshilfen oder adaptive

Aufgabenstellungen (Albers, 2022). In der Unterrichtspraxis zeigt sich dies beispielsweise, wenn Lehrpersonen Lernende in Gruppenarbeitsphasen begleiten, bei Verständnisfragen nachhaken oder alternative Lösungswege gemeinsam reflektieren.

Darüber hinaus trägt konstruktive Unterstützung wesentlich zur Qualität der sozialen Beziehungen im Klassenzimmer bei. Lernende, die sich wertgeschätzt und aktiv unterstützt fühlen, beteiligen sich intensiver und übernehmen mehr Verantwortung für die eigene Lernentwicklung. Besonders wirksam ist dabei inhaltlich gehaltvolles Feedback, das über bloßes Lob hinausgeht und Lernprozesse gezielt weiterführt. Lehrpersonen, die Verständnistiefe fördern, indem sie Rückmeldungen mit gezielten Nachfragen oder Denkipulsen verbinden, schaffen so eine Balance zwischen fachlicher Förderung und emotionaler Stabilität (Albers, 2022).

Die **kognitive Aktivierung** könnte man, wenn man die im nächsten Abschnitt dargestellten Daten zum Unterricht an österreichischen Schulen betrachtet, als die herausforderndste Dimension lernwirksamen Unterrichts erachten: Im Kern geht es um Prozesse, die tiefergehendes Verstehen und intensive inhaltliche Auseinandersetzung begünstigen. Dies ist nicht immer direkt beobachtbar und häufig wird daher über das Lernangebot und dessen Nutzung auf das Potenzial zur kognitiven Aktivierung geschlossen. Dies ist besonders dann möglich, wenn herausfordernde, komplexe Aufgaben gestellt werden oder Lernstrategien reflektiert werden (Albers, 2021; Lipowsky & Bleck, 2019; Fauth & Leuders, 2022). Optimal herausfordernde Aufgaben liegen knapp über den bereits vorhandenen Fähigkeiten und weisen Neuigkeitswert auf, um Wissen und Fähigkeiten zu erweitern (Blömeke et al., 2006). Kognitiv aktivierende Aufgaben zeichnen sich u. a. durch Mehrdeutigkeit (mehrere Lösungen), ungewohnte Perspektiven oder die Übertragung von Bekanntem auf neue Situationen aus (Praetorius et al., 2018). Zudem umfasst kognitive Aktivierung das Anknüpfen an Vorwissen, eigenständiges Reflektieren, Diskutieren von Ideen, Problemlösen und Bezüge zur Lebenswelt der Lernenden. Kognitiv aktivierender Unterricht lebt von Fragen, die Denken initiieren statt Antworten abfragen. Er fördert Austausch und Argumentation, indem er Lernende dazu auffordert, Lösungen zu begründen, Positionen zu vertreten und Alternativen abzuwägen. Das reflektierte Sprechen über Lernprozesse, also „Metakognition im Dialog“, bildet hier einen entscheidenden Hebel für nachhaltiges Lernen (Fauth & Leuders, 2022).

Erste Einblicke der externen Schulevaluation in die Lernwirksamkeit des Unterrichts in Österreich

Mit dem expliziten Auftrag, die Qualität an österreichischen Schulen zu monitoren hat die externe Schulevaluation in den Schuljahren 2022/23 bis 2024/25 an insgesamt 48 allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS), 116 Mittelschulen (MS) und 131 Volksschulen (VS) den Unterricht mit einem standardisierten Verfahren evaluiert.

Zur Erfassung der Lernwirksamkeit des Unterrichts werden mehrere Erhebungsinstrumente eingesetzt: Fragebogenerhebungen und Interviews mit Schülerinnen und Schülern sowie mit Lehrkräften und standardisierte Unterrichtsbeobachtungen. Auf Basis aller erhobenen Daten bewerten dann Schulevaluator/innen-Teams entlang festgelegter Qualitätsindikatoren die Unterrichtsqualität. Grundlage ist das oben beschriebene Modell der drei Dimensionen von Unterrichtsqualität. Die Bewertung erfolgt anhand einer vierstufigen Skala (Die Schule „erfüllt die Anforderungen nicht“/ „erfüllt teilweise“/ „erfüllt“/ „erfüllt in besonderem Maße“).

Die im Folgenden dargestellten Daten zeigen deutliche Tendenzen, die jedoch aufgrund der vergleichsweise kleinen Stichprobengröße und auch der bisher häufig freiwilligen Entscheidung von Schulen, sich extern evaluieren zu lassen, nicht vollständig verallgemeinerbar sind.

Im Bereich effiziente Klassenführung wurden standardisierte Qualitätsbewertungen entlang der Indikatoren *„Lehrende gestalten den Unterricht strukturiert.“*, *„Lernende sind über die Lernziele und den geplanten Unterrichtsablauf informiert.“*, *„Die Unterrichtssprache ist eindeutig und adressatengerecht“*, *„In der Klasse sind Regeln für ein gelingendes soziales Miteinander etabliert.“* und *„Es gibt ein hohes Ausmaß an effektiver Lernzeit.“* vorgenommen.

Insgesamt zeigte sich in den bisher extern evaluierten Schulen, aufgeschlüsselt nach Schularten, überwiegend eine effiziente Klassenführung.

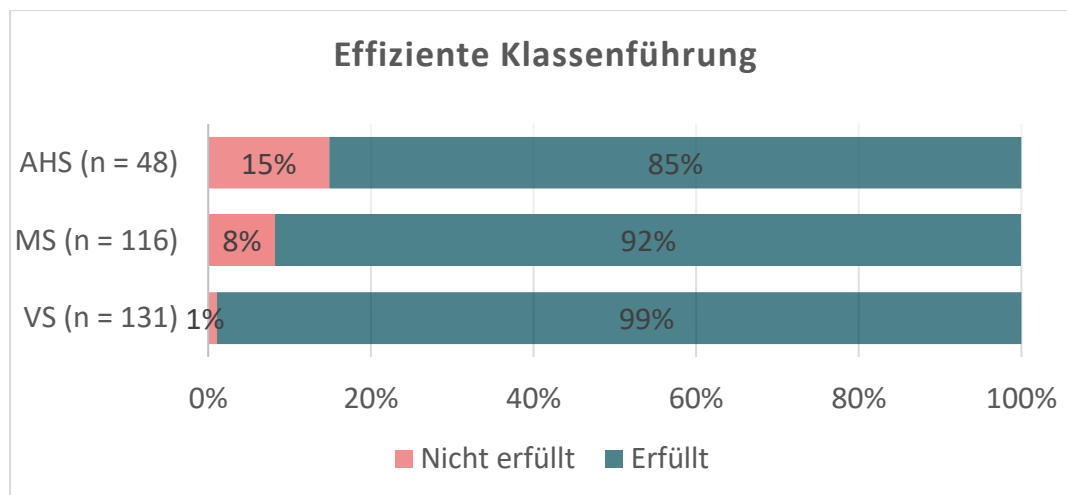


Abb. 4: Bewertungen zur effizienten Klassenführung nach Schulform – Schuljahr 2022/23 bis 2024/25, Quelle: eigene Darstellung. Es wurden jeweils die Bewertungsstufen „nicht erfüllt“/„teilweise erfüllt“ sowie „erfüllt“/„in besonderem Maße erfüllt“ zusammengefasst.

Für die Bewertung der konstruktiven Unterstützung dienten folgende Indikatoren als Grundlage: *„Lehrende begleiten und unterstützen die Lernenden beim Erreichen der Lernziele.“*, *„Die Lernatmosphäre ist motivierend und von Wertschätzung geprägt.“*, *„Lehrende nutzen pädagogische Diagnostik zur Begleitung von Lernprozessen.“*, *„Lehrende schaffen differenzierte Lernangebote und bieten individuell gestaltete Lernprozesse.“* und *„Lernende erhalten individuelle, lernförderliche Rückmeldungen.“*. Hier zeigte sich vor allem an den evaluierten Schulen der Sekundarstufe noch Entwicklungspotenzial (Abb. 2).

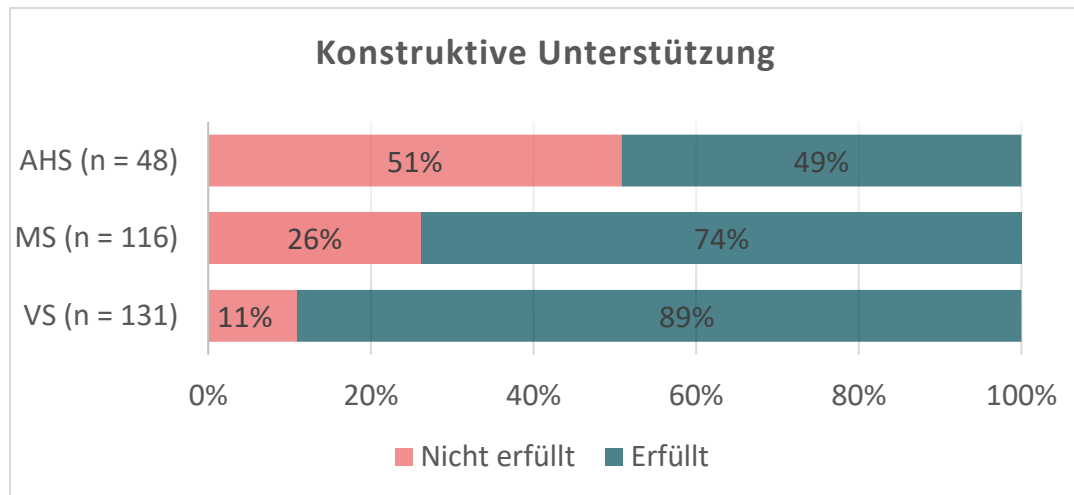


Abb. 5 Bewertungen zur konstruktiven Unterstützung nach Schulform – Schuljahre 2022/23 bis 2024/25, Quelle: eigene Darstellung. Es wurden jeweils die Bewertungsstufen „nicht erfüllt“/„teilweise erfüllt“ sowie „erfüllt“/„in besonderem Maße erfüllt“ zusammengefasst.

Die Bewertung des Potenzials zur kognitiven Aktivierung basierte auf vier Indikatoren: „*Lehrende nutzen kognitiv aktivierende Methoden und Lernangebote.*“, „*Lehrende regen kognitive Aktivierung durch Kooperation und Kommunikation der Lernenden an.*“, „*Lehrende unterstützen die Lernenden dabei, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen.*“ und „*Lernende erhalten Gelegenheiten, den Lernprozess der anderen Lernenden aktiv zu unterstützen.*“.

Über alle Schularten hinweg gab es einen relativ hohen Anteil an Schulstandorten, an denen der Unterricht wenig Potenzial zu kognitiver Aktivierung aufwies (Abb 3.). In den Schularten AHS und MS fand an weniger als der Hälfte der evaluierten Schulstandorte kognitive Aktivierung in zufriedenstellendem Maße statt.

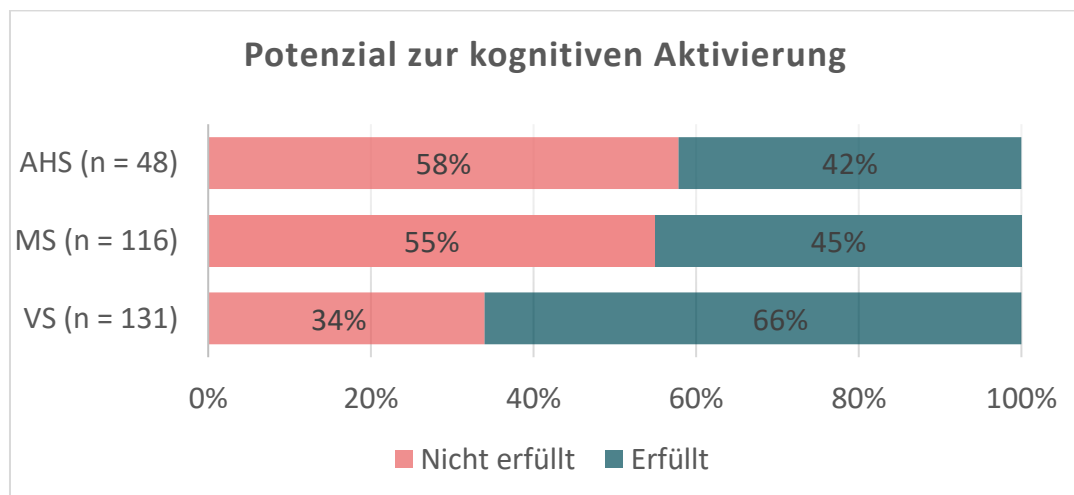


Abb. 6 Bewertungen zur kognitiven Aktivierung nach Schulform – Schuljahre 2022/23 bis 2024/25, Quelle: eigene Darstellung. Es wurden jeweils die Bewertungsstufen „nicht erfüllt“/„teilweise erfüllt“ sowie „erfüllt“/„in besonderem Maße erfüllt“ zusammengefasst.

Über die drei Qualitätsdimensionen hinweg betrachtet weisen die Befunde der externen Schulevaluation darauf hin, dass der Unterricht an Volksschulen tendenziell am häufigsten lernwirksam gestaltet wird. Im Bereich der AHS gibt es das vergleichsweise größte Entwicklungspotenzial in Hinblick auf die Lernwirksamkeit des Unterrichts.

Von den drei untersuchten Dimensionen lernwirksamen Unterrichts ist über alle untersuchten Schularten hinweg das Potenzial zur kognitiven Aktivierung vergleichsweise am schwächsten ausgeprägt. Deshalb wird im folgenden Abschnitt diese Dimension exemplarisch herausgegriffen und näher diskutiert, was Lehrkräfte in der Praxis tun können, um die Lernwirksamkeit des Unterrichts durch Stärkung des Potenzials zur kognitiven Aktivierung der Lernenden zu erhöhen.

Lernwirksame Unterrichtspraxis am Beispiel der kognitiven Aktivierung

Kommen wir daher zurück zur eingangs beschriebenen Unterrichtssituation und unseren Schülerinnen und Schülern, die scheinbar gemeinsam Aufgaben auf einem Arbeitsblatt lösen sollen.

Dass Gruppen- und Partnerarbeit als Sozialform die Kommunikation und Kooperation quasi automatisch fördert und damit die kognitive Aktivierung der Lernenden begünstigt, ist in der pädagogischen Praxis eine häufige Erwartung, die jedoch dem Realitätscheck nicht standhalten kann. Gut gemeint ist nicht gut gemacht, entscheidend für die Lernwirksamkeit des Unterrichts ist nicht die Sozialform (= Oberflächenstruktur) sondern die Qualität der Unterrichtsprozesse (= Tiefenstrukturen). Wenn z.B. Lernende die Aufgaben im Unterricht leicht allein lösen können, ohne sich intensiv mit den Gedanken der anderen auseinanderzusetzen, wird Kooperation zur organisatorischen Hülle ohne didaktischen Mehrwert.

Als einfache Faustregel für die pädagogische Praxis kann gelten: Kognitive Aktivierung ist immer mehr als die bloße Befassung der Lernenden mit Inhalten. Ziel muss stets sein, dass sich die Lernenden intensiv mit Inhalten auseinandersetzen, ihr Vorwissen einbringen, auf Widersprüche stoßen und ihre Ideen erklären und überarbeiten müssen. Aufgaben sind daher idealerweise so gestaltet, dass sie:

- an vorhandenes Vorwissen anknüpfen
- zum Begründen, Erklären und Vergleichen herausfordern
- unterschiedliche Niveaus zulassen.

Die Lehrkraft erkennt, ob ihr Unterricht kognitiv aktivierend wirkt, wenn sie etwa beobachten kann, dass Schülerinnen und Schüler argumentieren, Beispiele suchen oder umformulieren. Es geht nicht nur um „richtige Ergebnisse“, sondern um verstehendes Lernen.

Am Beispiel des kooperativen Lernens bedeutet das: Entscheidend für die Lernwirksamkeit sind strukturierte Lernarrangements, die zu einer tiefgehenden, aufgabenbezogenen Zusammenarbeit anregen und zum vertieften fachlichen Denken herausfordern. Kognitiv aktivierender Unterricht bringt Schülerinnen und Schüler dazu, gemeinsam intensiv über fachliche Inhalte nachzudenken.

Wesentliche Strukturmerkmale eines solchen Unterrichts sind:

- Positive Abhängigkeit: Die Aufgabe ist so konstruiert, dass das Ziel nur gemeinsam erreicht werden kann (z.B. verteilte Informationen, verschiedene Teilaufgaben)
- Geteilte Verantwortlichkeit: Jede Person bringt einen unverzichtbaren Beitrag ein (z.B. als Expertin oder Experte für einen Teilbereich)
- Förderliche Interaktion: Erklären, Nachfragen, Widersprechen, Zusammenfassen stehen im Vordergrund, nicht bloß Arbeitsteilung
- Strukturierte Abläufe: Formate wie „Think – Pair – Share“, Rollenverteilungen oder feste Gesprächsaufträge geben dem Austausch eine Form.

Vor diesem Hintergrund wird nochmals deutlich, warum das eingangs beschriebene Unterrichtsetting (noch) keine echte, lernwirksame Kooperation darstellt: Es fehlen positive Abhängigkeit, geteilte Verantwortlichkeit für das Ergebnis und klar strukturierte Interaktionen. Die Schülerinnen und Schüler können die Aufgaben bearbeiten, ohne sich fachlich austauschen zu müssen, der Unterricht wirkt nicht kooperativ, nicht kognitiv aktivierend.

Um die beschriebene Unterrichtssituation über die bloße Sozialform „Gruppen- und Partnerarbeit“ (Oberflächenstrukturen) hinaus in ein wirklich kooperatives, kognitiv aktivierendes Lernarrangement zu verwandeln (Ebene der Tiefenstrukturen), könnte die Lehrkraft mehrere Ansatzpunkte verfolgen:

- Gemeinsame Produkte einfordern: Statt identische Arbeitsblätter zu bearbeiten, gestalten beispielsweise die Lernenden gemeinsam ein Plakat.
- Verfügbare Informationen aufteilen: Jede Person erhält unterschiedliche Informationen oder Beispiele, die erst durch gemeinsames Bearbeiten ein vollständiges Bild ergeben.
- Verschiedene Rollen in den Gruppen zuteilen: Sprecher/in, Protokollant/in, Materialverantwortliche/r, ...
- Gesprächsaufträge erteilen: „Erkläre deinem Partner, warum ...“, „Fragt euch gegenseitig nach einem Beispiel“, „Vergleicht eure Lösungswege und einigt euch auf eine gemeinsame Erklärung“.

So entstehen auch wichtige Verstehens- und Aushandlungsprozesse: Schüler/innen müssen Deutungen formulieren, Begriffe klären und Positionen begründen, und Kooperation wird zur Voraussetzung für Verständnis.

Lehrkräfte sind darüber hinaus auch gefragt, die Lernprozesse gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern sichtbar zu machen und zu reflektieren. Dazu gehört, in der Auswertungsphase die fachlichen Erkenntnisse zu sichern, zentrale Konzepte (nochmals) zu klären und gemeinsam Kriterien für gelingende Kooperation zu entwickeln. Über Fragen wie „Was hat euch im Austausch beim Verstehen geholfen?“ oder „Wann war es schwierig, euch zu einigen – und warum?“ wird deutlich, wie tiefgehende Kooperation das Denken unterstützt.

Ein Plädoyer für die Lernwirksamkeit

Dieser Beitrag will Bewusstsein dafür schaffen, dass es für „guten“ bzw. lernwirksamen Unterricht in der pädagogischen Praxis bei weitem nicht ausreicht, wenn lediglich Methoden und Sozialformen wie z.B. Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeiten variiert werden. Die Oberflächenstrukturen des Unterrichts erhalten zwar häufig besonderes Augenmerk der Lehrkräfte, vielleicht weil sie vergleichsweise einfach zu steuern sind. Aber sie sind nicht entscheidend dafür, ob der Unterricht für die Schülerinnen und Schüler tatsächlich einen Lernertrag hat.

Das gesamte internationale Wissen der empirischen Bildungsforschung weist klar darauf hin, dass für die Qualität von Unterricht die Tiefenstrukturen, also die effiziente Klassenführung, die lernförderliche Unterstützung und die kognitive Aktivierung der Schüler/innen, entscheidend sind. Während das Bewusstsein dafür in den letzten Jahren zwar gewachsen ist und auch in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften an Bedeutung gewonnen hat, weisen die Daten der externen Schulevaluation darauf hin, dass dieser fundamentale Aspekt von Schule und Unterricht immer noch ein gewisses „Entwicklungsfeld“ darstellt.

Die gute Nachricht ist, dass es mit der IQES-Plattform für alle österreichischen Lehrkräfte und Schulen ein vielfältiges, qualitätsgesichertes und sehr praxisnahes Angebot an Methoden und Materialien gibt, welches die Lernwirksamkeit des Unterrichts effektiv erhöhen kann.

Literatur

- Albers, A. (2021). *Kognitiv aktivierend unterrichten. Was bedeutet das und wie geht das?* *Pädagogik*, 73(11), 6-7.
- Albers, A. (2022). *Lernen konstruktiv unterstützen*. *Pädagogik*, 74(9), 6-13.
- Albers, A. (2023). *Klassenführung*. *Pädagogik*, 75(1), 6-11.
- Fauth, B., & Leuders, T. (2022). *Kognitive Aktivierung im Unterricht*. (2. Aufl.) Landesinstitut für Schulentwicklung.
- Grünkorn, J., Klieme, E., Praetorius, A.-K. & Schreyer, P. (2020). *Mathematikunterricht im internationalen Vergleich. Ergebnisse aus der TALIS-Videostudie Deutschland*. Frankfurt am Main: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.
https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=21072&la=de#start
- Hattie, J. (2024). *Visible Learning 2.0*. Deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning: The Setup, Schneider-Verl. Hohengehren.
- Lipowsky, F. & Bleck, V. (2019). *Was wissen wir über guten Unterricht? - Ein Update*. In U. Steffens, & R. Messner, *Unterrichtsqualität* (S. 219-250). Waxmann.
- OECD (2025). *Unlocking High-Quality Teaching*, OECD Publishing, Paris,
<https://doi.org/10.1787/f5b82176-en>
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B. & Pinger, P. (2018). *Generic dimensions of teaching quality. The German framework of Three Basic Dimensions*. *ZDM*, 50 (3), 407-426.
- Trautwein, U., Sliwka, A. & Dehmel, A. (2022). *Grundlagen für einen wirksamen Unterricht*. (2. Auflage) Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung.

Zu den Autoren und zur Autorin

Bernhard CHABERA, Mag. Mag., Leiter der Abteilung für externe Schulevaluation im österreichischen Bundesministerium für Bildung

Doris FUCHS, Dipl.-Päd. BEd MA, Schulevaluatorin im österreichischen Bundesministerium für Bildung

Daniel PAASCH, Dr. Senior Researcher am Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS)

Isabella Benischek & Johanna Gomernik

Direkte Instruktion und Fragen im Unterricht

Zusammenfassung

Kompetenzorientierter und partizipativer Unterricht ist durch eine Methodenvielfalt und Methodentiefe ausgezeichnet. Lehrpersonen planen Unterricht für ihre Schülerinnen und Schüler, deren Entwicklungsstand sie gut kennen. Sie beziehen auch die personellen Voraussetzungen der Lernenden sowie deren Interessen mit ein. Dadurch werden die Unterrichtsinhalte mit den passenden Unterrichtsmethoden verbunden, Partizipation der Schülerinnen und Schüler wird ermöglicht. Neben schüler:innen-zentrierten Methoden haben auch lehrer:innen-zentrierte Methoden ihren Platz. Dazu zählen unter anderem die direkte Instruktion sowie ein fragender Unterricht. Neben den Fragen, die Lehrpersonen stellen, sind jedoch die Schüler:innen-Fragen ein wertvoller und wichtiger Teil des Unterrichts, unabhängig von der gewählten Unterrichtsmethode.

Aspekte von Unterricht

Es ist davon auszugehen, dass alle Lehrpersonen „guten Unterricht“ gestalten wollen. Lehrerinnen und Lehrer erwerben theoretische Konzepte im Lehramtsstudium und sie sammeln Erfahrungen in den Pädagogisch-praktischen Studien. Aber auch die eigenen Schul- und Unterrichtserfahrungen fließen in das Handeln ein. Somit entwickeln Lehrpersonen Strategien und Handlungsoptionen, an denen sie sich bei der Planung und Durchführung des eigenen Unterrichts orientieren (Beckmann et al., 2016, S. 7).

An der Forderung von Meyer (2017), dass die Lehrperson, die von den Lernenden zu leistende Unterrichtsarbeit zweckrational gestaltet, ist noch immer festzuhalten. Lehrer:innen müssen den Unterricht so aufbauen und gestalten, dass „die Schüler [sic] leichter und besser lernen, als sie dies ohne Hilfe des Lehrers [sic] täten“ (Meyer, 2017, S. 20). „Guter Unterricht kann auf vielfältige, aber nicht auf beliebige Weise realisiert werden.“ (Weinert in Felten & Stern, 2012, S. 30) Felten und Stern (2012, S. 30-31) konstatieren, dass sich Schule „immer über inhaltliche Lernziele definieren [muss], und wenn diese auf sinnstiftendes Lernen und transferierbares Wissen abzielen, wird man nicht umhin kommen, unterschiedliche Lernformen einzusetzen.“

Lehrpersonen setzen unterschiedliche Methoden im Unterricht ein, wobei diese beispielsweise als Instrumente zur Erreichung von angestrebten Kompetenzen beziehungsweise Lernzielen oder als Vermittlungsinstanz gesehen werden können. Methoden können auch als Strategien theoretisch fundierten, methodischen Handelns aufgefasst werden. Dabei soll der Lernprozess der Schüler:innen optimal unterstützt werden (Baumgartner, 2011, S. 76-78).

Erfolgreiches und sinnstiftendes Lernen setzt eine gewisse Motivation seitens der Schüler:innen voraus. Zu Beginn eines Lernprozesses steht im Idealfall die Einsicht beziehungsweise die Erkenntnis, dass es in der Welt Phänomene gibt, die mit dem bisherigen Wissen (noch) nicht erklärt werden können. Wollen Schüler:innen die „Wirklichkeit“ verstehen, so sind sie motiviert und bereit, ihr Wissen und Können zu erweitern (Felten & Stern, 2012, S. 41-42). Wesentlich ist, dass der „Spalt“ zwischen Können und Nicht-Können oder zwischen Wissen und Nicht-Wissen

überbrückbar ist. Die Schüler:innen müssen das Gefühl haben, die Herausforderung bewältigen zu können, die Hürde überwinden zu können. Ist dies gegeben, so werden die Lernenden auch viele Fragen an die Sache/den Inhalt stellen. Wichtig ist in diesem Kontext noch, dass in der Klasse ein wohlwollendes und unterstützendes Klima herrscht, dass die Schüler:innen sich wohl fühlen und die Beziehung zur Lehrperson sowie zu den Mitschüler:innen positiv ist.

Weiters findet die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan (1993) Berücksichtigung. Diese Theorie beschreibt, dass die Befriedigung der Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit für Motivation und Lernen wesentlich sind, es handelt sich dabei um psychologische Basisbedürfnisse. Sind diese drei Aspekte gegeben, so sind „Menschen jeden Alters und jeder Herkunft bereit, Anforderungen zu bewältigen [...]“ (Felten & Stern, 2012, S. 41).

In diesem Sinne ist auch inklusiver Unterricht zu verstehen. Es ist eine Tatsache, dass Menschen unterschiedlich sind. In der Schule steht aber das gemeinsame Lernen im Fokus. Es ist festzuhalten, dass nur ein Dabeisein („teil-sein“) nicht ausreicht. Ebenso sind das bloße Fördern („teil-haben“) oder Beibringen („teil-geben“) zu wenig (Bold & Treiber, 2025, S. 53). „Inklusion entsteht, wenn alle drei Facetten gleichzeitig ihre Wirkung entfalten.“ (Bold & Treiber, 2025, S. 53)

Zur direkten Instruktion

In der heutigen Zeit wird die direkte Instruktion manchmal negativ gesehen, da sie teilweise fälschlicherweise mit bloßem Frontalunterricht gleichgesetzt wird. Je nach Unterrichtsinhalt und Situation hat diese Methode, genau wie alle anderen Unterrichtsmethoden, auch ihre Stärken und Schwächen. Generell sollten die im Unterricht eingesetzten Methoden ausgewogen sein, insbesondere was die Sozialformen betrifft, und sie sollten an die Erfordernisse und Bedürfnisse der Schüler:innen angepasst sein.

Wellenreuther (2010; S. 331) definiert: „Unter direkter Instruktion lassen sich alle Lernarrangements einordnen, in denen der Lehrer [sic] neue Informationen präsentiert und den Lernprozess bis zur sicheren Festigung und Verankerung der neuen Inhalte im Langzeitgedächtnis steuert.“ Für eine wirksame Umsetzung von direkter Instruktion muss die Lehrperson Bescheid wissen über Arbeitsgedächtnis und Langzeitgedächtnis und wie Inhalte gefestigt werden können. Ebenso muss die Lehrperson wissen, wie Wissen bzw. Inhalte klar strukturiert werden können. Weiters braucht es eine Vorstellung darüber, wie Konzentration und Fokussierung der Aufmerksamkeit aufgebaut und aufrechterhalten werden können (Wellenreuther, 2010, S. 331).

„Direkte Instruktion ist eine klar umrissene Unterrichtsmethode.“ (Wellenreuther, 2010, S. 332) Sie kann als Oberbegriff für alle Unterrichtsformen fungieren, in denen die Lehrperson das Unterrichtsgeschehen direkt lenkt und kontrolliert sowie die Informationsvermittlung in hohem Maße selbst übernimmt (Wellenreuther, 2010, S. 332).

„Als Kernbild direkter Instruktion kann man sich einen Unterricht vorstellen, in dem der Lehrer [sic] vor der Klasse steht, Dinge mit den Schülern [sic] entwickelt, erklärt oder wiederholt, Anweisungen zur Arbeitsweise in der Stillarbeitsphase gibt, die Lösungen der Schüler [sic] kontrolliert, und möglicherweise auf besondere Schwierigkeiten nochmals eingeht. Um dafür die erforderliche Aufmerksamkeit der Schüler [sic] zu gewinnen, muss der Lehrer [sic] nicht nur in der Lage sein, schülergemäße Erklärungen gemeinsam mit den Schülern [sic] zu entwickeln. Er muss vor allem auch die Techniken eines effektiven Klassenmanagements und einer effektiven Klassenführung beherrschen.“ (Wellenreuther, 2010, S. 332)

Der lehrer:innen-gesteuerte Unterricht kann zu den traditionellen Unterrichtsformen gezählt werden. Hier werden oftmals lehrgesteuerte Gespräche eingesetzt. Anschauungsmaterialien und Medien werden unterstützend verwendet (Baumgartner, 2011, S. 288).

Die Unterrichtsmethode der direkten Instruktion umfasst unterschiedliche Phasen des Unterrichts wie Einführung, Sicherung, Anwendung, Vertiefung und es können Darbietungen, kooperative Lernformen, entdeckendes Lernen oder Erklärungen einfließen. Ebenso haben die Sozialformen Einzel-, Partner:innen- und Gruppenarbeiten Platz (Wellenreuther, 2010, S. 332).

„Direkte Instruktion bezieht sich auf alle Phasen des Lernprozesses, angefangen bei der Aktivierung des Vorwissens, der ersten darauf bezogenen Darstellung der neuen Wissens Elemente, der Gestaltung vielfältiger, aufeinander bezogener Übungen bis hin zur Feststellung, Konsolidierung und Abgrenzung dieses Wissens von anderen Inhalten. Ziel ist eine flüssige und verständnisorientierte Beherrschung dieses Wissens und der zugehörigen grundlegenden Fertigkeiten (z.B. Lesen, Schreiben, Rechnen).“ (Wellenreuther, 2010, S. 333)

Guter beziehungsweise gelingender und lernorientierter Unterricht verbindet Instruktion und Konstruktion. Jeder Schülerin und jedem Schüler wird dabei die Möglichkeit gegeben, selbst Fragestellungen zu entwickeln und deren Beantwortung zu suchen, wodurch strategisches und inhaltliches Wissen erworben wird (Beckmann et al., 2016, S. 11).

Bei dieser Unterrichtsmethode übernimmt die Lehrperson die Verantwortung für den Lernerfolg der Schüler:innen. Daher wird der Unterricht so strukturiert, dass (möglichst) alle Lernenden die Inhalte entsprechend verstehen. Es wird hier nicht davon ausgegangen, dass die Schüler:innen alles selbst entdecken können, die zentralen Inhalte werden vermittelt und verdeutlicht. Die Lehrperson stellt offene Fragen, die die Lernenden zum Nachdenken anregen sollen (Wellenreuther, 2010, S. 337-338). Für Weinert (1999, S. 33-34, in Wellenreuther, 2014, S. 175) ist die direkte Instruktion Teil eines schüler:innen-zentrierten Unterrichts: „Der Lehrer [sic] legt unter Berücksichtigung der in seiner Klasse verfügbaren Vorkenntnisse die Lernziele fest. Er (oder sie) stellt Fragen unterschiedlicher Schwierigkeit, organisiert, strukturiert, kontrolliert, korrigiert und evaluiert Lernfortschritte der Schüler [sic] beständig und sorgt dafür, dass Fehlinformationen vermieden oder schnell beseitigt werden. Klarheit, Strukturiertheit und Adaptivität des Unterrichts sind die wichtigsten Merkmale einer lernwirksamen direkten Instruktion [...]“

Ein weiterer Aspekt für die Wahl von Unterrichtsmethoden berücksichtigt die Kompetenzen von Schüler:innen. Diese sind, je nach Alter und Entwicklungsstand, in unterschiedlichem Maße selbst in der Lage sind, Struktur zu schaffen und strategisch vorzugehen. Einige brauchen vorgegebene Strukturen der Lehrperson, andere können beispielsweise mit Freiarbeit gut umgehen. So ist auch zu bedenken: „Wer direkte Instruktion pauschal ablehnt [...], verweigert leistungsschwächeren Schülern [sic] eine wirksame Förderung.“ (Wellenreuther, 2014, S. 203)

Zu guten und weniger guten Fragen im Unterricht

Unterschiedliche Handlungssituationen sind Teil von Unterricht. Darunter sind zeitlich begrenzte sowie strukturierte und von Lehrpersonen und/oder Schüler:innen bewusst gestaltete Interaktionen zu verstehen (Meyer, 2017, S. 116). In diesem Zusammenhang gibt es unterschiedliche Inszenierungstechniken, zu denen auch das Fragen gehört. Fragen können nur im Kontext von Sprache gestellt werden und sie fordern Antworten heraus (Meyer, 2017, S. 119-120).

Unterrichtliche Handlungsmuster haben sich historisch herausgebildet, wurden erprobt und weiterentwickelt (Meyer, 2017, S. 125-126): „Aus den Gerichtsreden im antiken Griechenland und aus dem sokratischen Dialog wurde das sogenannte fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch, eines der schwierigsten Handlungsmuster überhaupt [...]“

Der fragend-entwickelnde Unterricht gehört zu den lehrer:innen-zentrierten Methoden. Die Fragen sollen hier jedoch so geschickt gestellt werden, dass die Schüler:innen den Eindruck haben, sich aus eigener Kraft durch die Beantwortung der Fragen der Lösung zu nähern. Dazu braucht es entsprechende Kommunikationskompetenz und Empathie seitens der Lehrperson. Die Fragen dürfen nicht zu schwierig oder zu offen sein, denn sonst könnte das Gespräch nicht aufrechterhalten werden (Paul & Diedrich, 2021, S. 67). „Die Fragen dürfen aber auch nicht so leicht und durchgeplant erscheinen, damit der Lehrer [sic] nicht de facto mit sich selbst redet und die Schüler [sic] nur rhetorische Fragen beantworten.“ (Paul & Diedrich, 2021, S. 67).

Fragen können vielfältig in den Unterricht einfließen. Es gibt Lehrer:innen-Fragen und Schüler:innen-Fragen zum Unterrichtsstoff, aber auch Fragen, die nichts mit dem Unterrichtsinhalt zu tun haben (z.B. „Darf ich das wegschmeißen?“, „Borgst du mir den Radiergummi?“). Solche Fragen werden in den folgenden Betrachtungen außer Acht gelassen.

In Lehrer:innen-Schüler:innen-Gesprächen werden oftmals viele Fragen gestellt. Baumgartner (2011, S. 291) charakterisiert das Lehrgespräch folgendermaßen: „Lernende einer Gruppe werden durch gezielte Fragen der Lehrperson motiviert ihr Vorwissen in die Situation so einzubringen, dass es zu einem wichtigen Gestaltungsmoment des Unterrichtsverlaufs wird.“ Schüler:innen brauchen aber Zeit, um über die Beantwortung einer Frage nachzudenken. Je nach Unterricht und Unterrichtsinhalte könnte es beispielsweise hilfreich sein, den Schüler:innen bereits vor dem Unterricht Fragen zum Inhalt zu geben, damit sie sich vorbereiten können (Paul & Diedrich, 2021, S. 37).

„Die alte Schulmeisterregel, daß [sic] der Lehrer [sic] nur eines vermeiden soll, nämlich undeutliche Fragen zu stellen, gilt heute noch.“ (Giel, o.J., S. 2)

Fragen im Sinne der „Osterhasenpädagogik“ wären als schlechte Fragen zu betiteln. Hier sollen Schüler:innen im Verlauf der Stunde – animiert durch Fragen – mehr oder weniger ratend herausfinden, was sich die Lehrperson wieder Neues ausgedacht hat. Wird dies zu schnell erraten, so ärgert sich die Lehrerin:der Lehrer (Felten & Stern, 2012, S. 28-29). Wenn die Lehrer:innen-Frage zu häufig eingesetzt wird, beispielsweise zur Steuerung des Unterrichtstempos und Lenkung, dann kann das Muster der asymmetrischen Kontingenz (nach Hofer 1981 in Seifried & Sembell, 2005, S. 229) entstehen. „Wenn man davon ausgeht, dass Lehrer [sic] pro Unterrichtsstunde ca. zwischen 30 und 120 Fragen stellen (für ein Arbeitsleben kommen so schnell über eine Million Fragen zusammen [...]), dann wird evident, welche Bedeutung die Lehrerfrage im Unterricht einnimmt. Folgerichtig gibt es zahlreiche Bemühungen, das Frageverhalten von Lehrpersonen zu verbessern und zu trainieren [...]“ (Seifried & Sembill, 2005, S. 229)

Eine Unterrichtsgestaltung mit einem Übermaß an Lehrer:innen-Fragen führt zu drei Problematiken: (1) Lernende werden passiv, da sie kaum Raum für eigenes Denken haben, (2) der Unterricht bleibt oftmals lebens- und schüler:innen-fern, (3) das Leistungspotenzial wird nicht entsprechend herausgebildet (Seifried & Sembill, 2005, S. 229-230).

Diese Darstellungen sollen jedoch nicht dazu führen, dass Fragen von Lehrpersonen gänzlich abzulehnen sind. „Gute Lehrerfragen bzw. das Setzen von Unterrichtsimpulsen sind durchaus ein geeignetes Mittel, um Lernprozesse anzuregen und in die gewünschte Richtung zu lenken.“

(Seifried & Sembill, 2005, S. 230). Aber auch wenn Lehrpersonen Fragen von den Lernenden zulassen, so bestehen in traditionellen Unterrichtssettings Barrieren, die möglicherweise Schüler:innen am Fragen hindern. Dazu können zählen: Lehrpersonen erkennen die Wissensdefizite nicht, Unbehagen von Schüler:innen, Schwierigkeiten bei der Herstellung des Kontextes, nicht förderliches soziales Umfeld, vermutete fehlende Relevanz des Themas (Seifried & Sembill, 2005, S. 230).

Gleichzeitig ist der Fokus auf Schüler:innen-Fragen zu lenken. „In theoretischen Diskurs werden Fragen von Kindern als Ausgangspunkt für Lernprozesse, als Hinweise und Einblicke in das Denken von Kindern sowie als Elemente einer adaptiven Unterrichtsgestaltung diskutiert.“ (Ruesch Schweizer & Knapp, 2026, S. 244) Fragen von Kindern können aber auch Motor für den Wissenserwerb, Ausgangspunkt von Lernprozessen, Ausdruck kognitiver Aktivierung, Ausgang für das Entdecken von Neuem, Hinweis auf Vorwissen, „Tor zum Denken und Verstehen“ sein (Ruesch Schweizer & Knapp, 2026, S. 244). Fragen können – in einer gewissen Weise – den bestehenden Erlebnis- und Erfahrungshorizont durchstoßen und so der Anfang von (wissenschaftlicher) Systembildung sein (Giel, o.J., S. 5). Fragen von Schüler:innen können auch als Möglichkeit verstanden werden, dass sich die Kinder selbst in Beziehung zur Welt bringen (Brinkmann, 2026, S. 378). „So existiert die Frage nicht ohne den Fragenden. In ihr spiegelt sich seine gesamte Persönlichkeit wider.“ (Brinkmann, 2026, S. 39)

Besonders im (inkluisiven) Sachunterricht – aber nicht nur hier, sondern in allen Unterrichtsgegenständen – spielen Kinderfragen eine Schlüsselrolle, da hier eine situative und kommunikative Gestaltung besonders gut gelingen kann. Die Lernenden der Gruppe/Klasse werden aktiv einbezogen, wodurch neue Fragestellungen oder Erfahrungen ins Zentrum rücken können. Wird dem Inhalt/Phänomen sinnlich und gedanklich begegnet, so ist bereits eine Auseinandersetzung damit gegeben. Wenn die Lehrperson diese Gedanken mitgeteilt bekommen, so kann sie entsprechend darauf eingehen, inklusiv unterrichten und alle Schüler:innen mitnehmen. Die Fragen der Kinder sollten gesammelt werden, die individuellen Deutungen und Ansichten identifiziert werden. So können auch die Lernvoraussetzungen ermittelt werden. Wichtig ist, dass die Fragen der Kinder für alle sichtbar gemacht werden (Ausstellungstisch, Logbücher, Plakate, etc.). Auch Wandzeitungen, wo der Verlauf dokumentiert wird, eignen sich (Kaiser & Seitz, 2023, S. 30-31). „Auf eine Seite der Wandzeitung werden die verschiedenen Fragen der Kinder nach vorheriger Sichtung geklebt. Jede Frage steht dafür, dass dazu auch gearbeitet werden muss und erst wenn das jeweilig fragende Kind eine zufriedenstellende Antwort gefunden hat, kann die Frage mit einem selbst gestalteten Antwortkärtchen überklebt werden. So erfahren alle Kinder, welche Fragen noch ungeklärt sind und welche schon eine vorläufige Antwort gefunden haben.“ (Kaiser & Seitz, 2023, S. 32)

Es gibt zahlreiche weitere Unterrichtsmethoden, wo die Frage eine zentrale Rolle spielt, wie beispielsweise (Paul & Diedrich, 2021):

- Kartenabfrage: Eine Frage wird von den Schüler:innen auf Karteikarten beantwortet, mit denen dann weitergearbeitet wird.
- Befragung von Expert:innen: Schüler:innen befragen Expert:innen, um Informationen aus erster Hand zu erhalten.
- Partner:innen-Interview: Schüler:innen befragen sich gegenseitig, um beispielsweise Meinungen zu erhalten, Inhalte zu erfahren oder zu wiederholen.
- Quizz

- Fragen aus dem Kuvert: Die Lehrperson bereitet Fragen zum Unterrichtsthema vor. Jede Schülerin bzw. jeder Schüler zieht eine Frage und versucht, diese zu beantworten (ggf. mit Unterstützung der anderen).

Zusammenfassung

Die Wahl der passenden Unterrichtsmethode ist von zahlreichen Kontextvariablen abhängig (z.B. Inhalt, Alter der Schüler:innen, verfügbare Medien, räumliche Bedingungen). Direkte Instruktion, als eine Methode unter vielen, kann Schüler:innen durch die vorgegebene Strukturierung beim Lernen unterstützen, die Lehrperson plant den Unterricht entsprechend und greift lenkend ein, sodass alle Kinder einen Wissens- und Kompetenzzuwachs verzeichnen können.

Die Frage spielt in Schule und Unterricht eine zentrale Rolle. Fragen der Lehrperson können das Interesse wecken, zu viele oder unklare Fragen können aber auch abschreckend sein. Fragen von Schüler:innen können als Ausgangspunkt für Unterricht herangezogen werden und sie fördern die Motivation.

Literatur

- Baumgartner, P. (2011). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Waxmann.
- Beckmann, O., Bommersheim, S., Dietrich, T., Heuper, W., Kallauch, M., Leisen, J., Schulte-Melchior, R., Suwelack, W., Woelk, W. & Zimmer, T. (2016). *Guter Unterricht schafft Lerngelegenheiten*. Studienseminar Koblenz. BoD.
- Bold, H. & Treiber, D. (2025). *Schule inklusionsorientiert gestalten*. Beltz.
- Brinkmann, V. (2026). Zur Bildungsbedeutsamkeit von Fragen in Schule und Unterricht. In Ernst, J. et al. (Hrsg.). *Kinder fragen – Kinder forschen. Theoretische und empirische Perspektiven auf das Fragenstellen und Forschende Lernen in der Grundschule*. Klinkhardt. S. 37-56.
- Deci, E. & Ryan, R. (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>
- Felten, M. & Stern, E. (2012). *Lernwirksam unterrichten. Im Schulalltag von der Lernforschung profitieren*. Cornelsen.
- Giel, K. (o.J.). *Über die Frage mit besonderer Berücksichtigung der Lehrerfrage im Unterricht*. Verfügbar unter <http://www.klaus-giel.de/doc/FrageA.pdf>
- Kaiser, A. & Seitz, S. (2023). *Inklusiver Sachunterricht. Theorie und Praxis*. Schneider.
- Meyer, H. (2017). *Unterrichtsmethoden I. Theorieband*. Cornelsen.
- Paul, M. & Diedrich, J. (2021). *Auf die Klasse – fertig – los. Das Handbuch für guten Unterricht in Theorie und Praxis inkl. 144 Unterrichtsmethoden*. Eigenverlag.
- Ruesch Schweizer, C. & Knapp, D. (2026). Fragen von Kindern im Unterricht der Grundschule. Eine Studie zu Strategien von Lehrenden im Umgang mit Fragen von Kindern. In Peschel, M. et al. (Hrsg.), *Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule. Pädagogik und Fachdidaktik in der Grundschulbildung*. Klinkhardt. S. 243-252. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2026/34913/pdf/RueschSchweizer_Knapp_2026_Fragen_von_Kindern.pdf

Seifried, J. & Sembill, D. (2005). Schülerfragen – ein brachliegendes didaktisches Feld. In *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 101 (2005), 2, S. 229-245.

Wellenreuther, M. (2010). *Lehren und Lernen – aber wie?* Schneider.

Wellenreuther, M. (2014). *Forschungsbasierte Schulpädagogik. Anleitungen zur Nutzung empirischer Forschung für die Schulpraxis.* Schneider.

Zu den Autorinnen

Mag. Dr. Isabella BENISCHEK, BEd MA, Lehramt für HS, PTS, VS und ASO, Diplomstudium Pädagogik und Sonder- und Heilpädagogik sowie Dissertationsstudium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien, Hochschulprofessorin und dzt. Institutsleiterin an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich.

Johanna GOMERNIK, BEd MA, Lehramtsstudium Volksschule, Masterstudium Schulpädagogik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Mentorin in den Pädagogisch-Praktischen Studien, Berufserfahrung als Klassenlehrerin an Volksschulen (im In- und Ausland), seit 2026 Lehrende an der KPH Wien/Niederösterreich im Bereich Erziehungswissenschaft.

Magdalena Denk

Kinderstimmen zum freien Lernen im Rahmen des Churer Modells

Zusammenfassung

Der Beitrag beleuchtet die Bedeutung von Freiarbeit im Sinne des Churer Modells aus kindlicher Perspektive. In einer zweiten Volksschulklasse wurde erhoben, wie Kinder ihre Lernprozesse, Entscheidungen, Herausforderungen und sozialen Interaktionen während der Freiarbeit erleben. Das Churer Modell bietet einen strukturierten, zugleich flexiblen Rahmen, der Autonomie, Selbstverantwortung und soziale Eingebundenheit ermöglicht – zentrale Elemente der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2002, S. 21–23). Mittels qualitativer Methoden (Einzelbefragung, Gruppendiskussion, Strichlistenanalyse) wurden die kindlichen Perspektiven systematisch ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigen ein überwiegend positives Bild: Kinder erleben Wahlfreiheit, reflektieren Lernfortschritte und zeigen hohe Kooperationsbereitschaft. Auch Herausforderungen wie Lautstärke oder schwierige Aufgaben werden selbstreflexiv bearbeitet. Die Rückmeldungen verdeutlichen, dass Kinder nicht nur Nutzende, sondern aktive Mitgestaltende von Lernsettings sind. Ihre differenzierten Wünsche und Ideen unterstreichen die Relevanz partizipativer Lernumgebungen (Grunert, 2020, S. 58–60). Freiarbeit erscheint damit nicht nur als methodischer Zugang, sondern als pädagogisches Konzept, das Selbstwirksamkeit und Entwicklungschancen eröffnet.

Ein Blick ins Klassenzimmer

„Juhu! Heute zwei Stunden Freiarbeit?“, fragte Manuel hoffnungsvoll, als er auf die Tagesübersicht blickte. In dieser zweiten Klasse bedeutet Freiarbeit, dass die Kinder ihr Lernen in Deutsch und Mathematik mithilfe strukturierter Arbeitspläne gestalten – ein Instrument der Didaktik eigenverantwortlichen Lernens anhand einer Lernwerkstatt nach Melanie Böhm (2024, S. 44–46). Diese Arbeitspläne sind kein Bestandteil des Churer Modells, sondern werden hier ergänzend eingesetzt, um die Aufgabenwahl zu organisieren und Transparenz im Lernprozess herzustellen.

Durch die Kombination mit dem Churer Modell erhalten die Kinder einen klaren Rahmen: ein bewusst gestalteter Klassenraum als „dritter Pädagoge“, kurze gemeinsame Inputs im Sitzkreis, eine flexible Raum- und Sitzordnung sowie differenzierte Aufgabenangebote (Lutz & Thöny, 2024, S. 25–27). Das Churer Modell versteht Lernen nicht primär als Methode, sondern als pädagogische Haltung, die Orientierung und Selbstbestimmung bewusst miteinander verbindet. Es stellt eine strukturiert-offene Lernlandschaft bereit, die durch verlässliche Routinen, transparente Materialien und klare Abläufe Orientierung bietet, zugleich aber hohe Autonomie in Aufgabenwahl, Tempo und Arbeitsform ermöglicht (Lutz & Thöny, 2024, S. 15–27). Damit unterscheidet sich das Modell von vielen offenen Unterrichtsformen, die stärker auf freie Exploration setzen, indem es Offenheit gezielt mit Strukturankern verbindet – eine Kombination,

die als zentral für gelingende Selbstregulation gilt (Weinert, 1996, S. 27–30; Deci & Ryan, 2000, S. 68–70).

Dieses Zusammenspiel von Freiheit und Orientierung bildet den didaktischen Kern des Modells und prägt die Lernprozesse der Kinder.

Elemente des Churer Modells: ein Rahmen für selbstbestimmtes Lernen

Das Churer Modell, entwickelt an der Primarschule Haldenstein in der Schweiz und seit 2010 in der Stadtschule Chur in zahlreichen Klassen umgesetzt, versteht sich nicht als starres Unterrichtskonzept, sondern als pädagogischer Orientierungsrahmen (Lutz & Thöny, 2024, S. 15–18). Im Zentrum steht ein Lernverständnis, das Kinder als aktive Gestalter:innen ihres Lernprozesses ernst nimmt und Lernen als zeitintensiven, individuellen und sozial eingebetteten Prozess begreift. Ziel ist es, Lernzeit zu erweitern und klassische Instruktionsphasen zugunsten selbstständiger, vertiefender Arbeitsphasen zu reduzieren (Lutz & Thöny, 2024, S. 19–22). Struktur wird dabei nicht als Einschränkung, sondern als Voraussetzung für gelingende Offenheit verstanden.

Ein zentrales Prinzip des Churer Modells ist die bewusste Gestaltung von Lernumgebungen. Der Klassenraum fungiert als Lernlandschaft und wird in unterschiedliche Funktionsbereiche gegliedert, die verschiedene Arbeitsformen ermöglichen: Einzelarbeit, kooperatives Lernen, Rückzug und Austausch. Lernbüros bieten konzentrierte Arbeitsplätze, während flexible Sitz- und Arbeitsmöglichkeiten eigenverantwortliche Entscheidungen unterstützen. Erweiterte Lernorte – etwa Gang- oder Treppenhausbereiche – stehen den Kindern zeitlich begrenzt zur Verfügung und sind Ausdruck eines pädagogischen Grundvertrauens. Der Sitzkreis bildet das kommunikative Zentrum der Klasse, in dem Lernphasen vorbereitet, reflektiert und gemeinsam verantwortet werden (Lutz & Thöny, 2024, S. 25–27). Damit wird der Raum gezielt als didaktisches Struktur- und Beziehungselement genutzt, das selbstständiges und kooperatives Lernen unterstützt (vgl. Bönsch, 2015, S. 74–75).

Kennzeichnend für das Churer Modell ist das Zusammenspiel von klaren Routinen und individueller Freiheit. Verlässliche Abläufe, transparente Materialien und wiederkehrende Strukturen bieten Orientierung und Sicherheit, während Kinder innerhalb dieses Rahmens selbst über Arbeitszeit, -ort, -tempo und -inhalt entscheiden (Lutz & Thöny, 2024, S. 15–27). Offenheit ist damit stets gerahmt und zielgerichtet. Diese Form strukturierter Offenheit unterstützt den Aufbau von Selbststeuerung und Verantwortungsübernahme und entspricht didaktischen Konzepten eigenverantwortlichen Lernens, wie sie etwa Bönsch (2015, S. 74–75) beschreibt.

Ein weiteres zentrales Element ist die Binnendifferenzierung als Grundprinzip. Lernangebote werden auf unterschiedlichen Niveaus bereitgestellt und ermöglichen es den Kindern, entsprechend ihren Fähigkeiten, Interessen und individuellen Lernwege zu arbeiten. Differenzierung wird dabei nicht als Zusatz, sondern als selbstverständlicher Bestandteil des Unterrichts verstanden (Lutz & Thöny, 2024, S. 28–31). Durch diese Vielfalt erfahren Kinder sowohl individuelle Herausforderung als auch Erfolgserlebnisse, was Motivation und Lernbereitschaft nachhaltig stärkt. Dieser Zugang deckt sich mit begabungsfreundlichen Unterrichtskonzepten, die Differenzierung und Individualisierung als zentrale Qualitätsmerkmale gelingenden Unterrichts verstehen (Preckel, Vock & Holling, 2006, S. 233–235).

Mit diesen strukturellen Voraussetzungen geht eine veränderte Rolle der Lehrperson einher. Lehrpersonen verstehen sich im Churer Modell nicht primär als Wissensvermittelnde, sondern

als Lernbegleitende, Beobachtende und Impulsgebende. Sie schaffen Orientierung, gestalten Beziehungen und unterstützen Kinder dabei, Verantwortung schrittweise zu übernehmen. Lernprozesse werden begleitet, nicht vorgegeben; im Zentrum steht die Gestaltung lernförderlicher Bedingungen statt die Kontrolle von Lernergebnissen (Lutz & Thöny, 2024, S. 32–35). Dieses Rollenverständnis ist anschlussfähig an Konzepte der Lernberatung und Lernbegleitung, die dialogische Unterstützung und reflexive Begleitung in den Mittelpunkt stellen (Schnebel, 2013, S. 143–145), sowie an Überlegungen zu entwicklungsorientierter Leistungsrückmeldung (Sacher, 2014, S. 112–114).

Zusammenfassend zielt das Churer Modell auf die Entwicklung von Selbstständigkeit, Verantwortungsübernahme und sozialer Kooperationsfähigkeit ab. Lernen wird als dialogischer Prozess verstanden, der Zeit, Vertrauen und verlässliche Strukturen benötigt. In dieser strukturierten Offenheit liegt der pädagogische Kern des Modells – und der Rahmen, innerhalb dessen selbstbestimmtes Lernen nachhaltig gelingen kann (Lutz & Thöny, 2024).

Freiarbeit als Lernchance: Differenzierung ermöglichen – Selbstständigkeit fördern – Verantwortung übernehmen

In der zweiten Klasse Volksschule arbeiten die Kinder über drei Wochen mit einem Arbeitsplan, der 24 Aufgaben umfasst – je 12 für Deutsch und Mathematik (Böhm, 2024, S. 44–46). Pro Woche stehen etwa fünf Stunden Freiarbeit zur Verfügung, in denen die Kinder eigenständig und selbstverantwortlich lernen. Die Aufgaben sind transparent auf dem Plan sichtbar und in 24 beschrifteten Schütten organisiert. So behalten die Kinder den Überblick und können effizient arbeiten (Meyer, 2010, S. 32–34). Neue Inhalte werden meist vor der Freiarbeit eingeführt. Aufgaben mit hohem Erklärungsbedarf sind mit „Stoppschildern“ markiert und werden gezielt erklärt. Leistungsstarke Kinder können bereits vorbereitend an neuen Themen arbeiten oder Erklärrollen übernehmen. Das fördert kognitive Prozesse auch außerhalb des Klassenraums (Keller, 2023, S. 58–60; Rasfeld, 2022, S. 41–43).

Ziel der Freiarbeit ist die Förderung von Selbstständigkeit und Verantwortung: Kinder lernen, ihre Zeit einzuteilen, Aufgaben auszuwählen, Probleme selbst zu lösen und bei Bedarf gezielt Hilfe zu holen. Gleichzeitig übernehmen sie Verantwortung für ihren Lernprozess, indem sie Entscheidungen reflektieren, Konsequenzen tragen und gemeinsam mit Lehrenden und Mitschüler:innen Lernwege gestalten (Schmid & Müller, 2022, S. 77–79). Zur Differenzierung sind Aufgaben farblich oder symbolisch nach Schwierigkeitsgrad gekennzeichnet. Pflichtaufgaben ermöglichen gezielte Förderung und stellen individuelle Herausforderungen dar – ein Ansatz, der als begabungsfreundlich gilt (Preckel, Vock & Holling, 2006, S. 233–235). Nach drei Wochen erhalten die Kinder eine visuelle Rückmeldung, die Lernfortschritt und Arbeitsprozess im Sinne des Growth Mindset sichtbar macht.

Am Ende der drei Wochen reflektieren sie gemeinsam mit Erziehungsberechtigten und Lehrenden ihren Lernfortschritt. Diese strukturierte Freiarbeit entspricht den Grundbedürfnissen der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2000, S. 233; 2002, S. 19–22): Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit. So entsteht Motivation und nachhaltiges Lernen.

Kinderstimmen zur Freiarbeit: Perspektiven aus der Praxis

Um die Perspektiven der Kinder auf die Freiarbeit im Rahmen des Churer Modells besser zu verstehen, wurde im Sinne einer qualitativen, reflexiven Praxisforschung ein mehrstufiges Erhebungsdesign durchgeführt. Grundlage dafür bildet das Konzept der Aktionsforschung, wie es Altrichter und Posch (2007, S. 15–18) beschreiben. Der zentrale Forschungsfokus lautete: *„Welche Bedeutung hat Freiarbeit im Rahmen des Churer Modells für das subjektive Lern- und Autonomieerleben von Kindern?“* Um diesem Erkenntnisinteresse nachzugehen, wurden die Aussagen der Kinder zu folgenden Themenbereichen erhoben: allgemeine Erfahrungen, Lernen und Selbstständigkeit, Zusammenarbeit und Unterstützung, Ziele und Verantwortung sowie Wünsche und Ideen.

Forschungsdesign

Die Untersuchung wurde mit allen 18 Kindern einer zweiten Klasse (7–9 Jahre) durchgeführt. Es nahmen zehn Mädchen und acht Buben teil, darunter auch ein Kind mit Lernbeeinträchtigung. Die Erhebung fand im Juni 2025 im regulären Unterricht einer Volksschule in Niederösterreich statt und war als unterrichtsbezogene Evaluierung des eigenen Unterrichts angelegt.

Die Erhebung erfolgte in drei aufeinander aufbauenden Phasen innerhalb einer Doppelstunde. In einem ersten Schritt bearbeiteten die Kinder einen Fragebogen mit offenen Fragen in Einzelarbeit. Alle Fragen wurden zu Beginn gemeinsam vorgelesen und geklärt, danach wurde der Bogen selbstständig bearbeitet.

Anschließend diskutierten die Kinder in Kleingruppen über ihre Antworten. Die Gruppeneinteilung orientierte sich am individuellen Arbeitstempo in der Einzelphase. Die Dauer der Gruppendiskussion variierte dementsprechend leicht zwischen den Gruppen.

Als dritte Phase folgte eine moderierte Gruppendiskussion im Sitzkreis, in der zentrale Aussagen gesammelt, wieder aufgegriffen und im Plenum reflektiert wurden. Die Lehrperson übernahm in dieser Phase eine moderierende und klärende Rolle, stellte vertiefende Nachfragen und dokumentierte zentrale Aussagen handschriftlich. Wiederkehrende Begriffe und Themen wurden durch Strichlisten festgehalten, um deren Häufigkeit sichtbar zu machen.

Auswertung und statistisch-deskriptive Darstellung der Ergebnisse

Die Auswertung der Daten orientierte sich an qualitativen Inhaltsanalysen (Mayring, 2019, S. 67–71; Kuckartz, 2018, S. 45–48), bei denen zentrale Themen und wiederkehrende Begriffe systematisch codiert und kategorisiert wurden. Die Häufigkeit bestimmter Aussagen wurde durch Strichlisten dokumentiert, um die Relevanz einzelner Aspekte sichtbar zu machen. Dieses Vorgehen gewährleistet eine transparente und nachvollziehbare Interpretation der kindlichen Sichtweisen (Flick, 2018, S. 112–115).

Zur besseren Übersicht wurden die qualitativen Aussagen der Kinder in drei grobe Kategorien eingeordnet: *positiv*, *neutral* und *kritisch*. Diese Kategorisierung erfolgte auf Basis inhaltlicher Einschätzungen, wobei positiv formulierte Aussagen (z. B. „Ich freue mich“, „sehr gut“, „mehr Geschichten“) der ersten Kategorie zugeordnet wurden. Aussagen ohne eindeutige Bewertung oder mit gemischten Eindrücken (z. B. „gut oder mittel“, „kommt auf die Übung an“) wurden als

neutral bzw. ambivalent gewertet. Kritische Hinweise (z. B. „wenn es laut ist“, „manche Aufgaben sind schwer“) bilden die dritte Kategorie.

Die grafische Darstellung (Abb. 1) visualisiert diese Verteilung über alle Erhebungsbereiche hinweg. Ziel dieser statistisch-deskriptiven Aufbereitung ist es, zentrale thematische Muster und Tendenzen sichtbar zu machen, ohne die Tiefe der qualitativen Aussagen aus dem Blick zu verlieren.

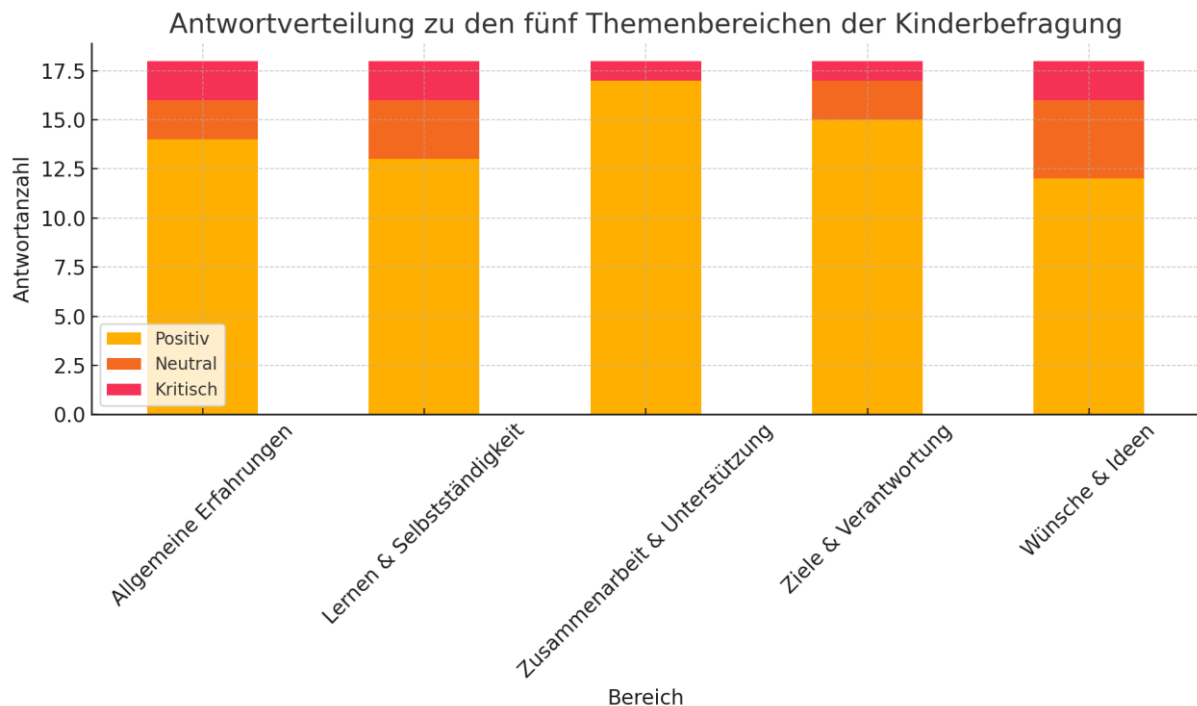


Abbildung 1: Antwortverteilung, eigene Darstellung

Interpretation der Antworten

Die Kinderantworten auf unterschiedliche Fragen zu den Themenbereichen allgemeine Erfahrungen, Lernen und Selbstständigkeit, Zusammenarbeit und Unterstützung, Ziele und Verantwortung sowie Wünsche und Ideen werden im Folgenden in Bezug zu bestehender Literatur gesetzt und interpretiert.

Allgemeine Erfahrungen

Die Auswertung der Kinderantworten zeigt ein insgesamt sehr positives Bild der kindlichen Wahrnehmung zur Freiarbeit. Besonders häufig wurde die Möglichkeit zur freien Wahl hervorgehoben. Viele Kinder betonten, dass sie es schätzen, sich „selbst etwas aussuchen zu dürfen“ oder „frei arbeiten“ zu können. Diese Aussagen spiegeln zentrale Prinzipien des Churer Modells wider und entsprechen zugleich den Annahmen der Selbstbestimmungstheorie, wonach Autonomie eine wesentliche Voraussetzung für Motivation und Selbststeuerung darstellt (Deci & Ryan, 2002, S. 19–22).

Neben der Entscheidungsfreiheit wurden vor allem konkrete Tätigkeiten und Materialien positiv genannt, etwa Mathematikaufgaben, das Schreiben von Geschichten oder vorbereitete

Übungsmaterialien. Dies verweist auf die Bedeutung eines klar strukturierten und differenzierten Materialangebots (Bönsch, 2015, S. 74–75). Einzelne Kinder benannten auch Herausforderungen, etwa anspruchsvolle Aufgaben oder erhöhte Lautstärke. Diese Aspekte wurden jedoch von den Kindern selbst reflektiert und mit eigenen Lösungsvorschlägen verbunden, was auf ein ausgeprägtes Selbstwirksamkeitserleben hinweist (Zimmerman, 2000, S. 82–84).

Die emotionale Einschätzung der Freiarbeit fiel überwiegend positiv aus: Nahezu alle Kinder beschrieben ihr Erleben als „gut“ oder „sehr gut“. Diese Rückmeldungen bestätigen, dass die Freiarbeit im Rahmen des Churer Modells zentrale psychologische Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit anspricht (Deci & Ryan, 2000, S. 68–70).

Lernen und Selbstständigkeit

Die Aussagen der Kinder zeigen deutlich, dass sie ihr Lernen in der Freiarbeit zunehmend selbstständig organisieren und Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen. Bei der Entscheidung, womit sie beginnen, orientieren sie sich sowohl an persönlichen Interessen als auch an äußeren Strukturhilfen wie markierten Pflichtübungen oder dem Arbeitsplan. Diese Kombination aus innerer Orientierung und äußeren Strukturankern gilt als zentrales Merkmal gelingender Selbststeuerung (Weinert, 1996, S. 27–29).

Dass Kinder ihren Lernfortschritt reflektieren können, zeigt sich insbesondere in Aussagen wie „wenn ich es erklären kann“ oder „wenn ich es jetzt kann und vorher nicht konnte“. Lernerfolg wird damit nicht nur an Ergebnissen, sondern auch am subjektiven Kompetenzzuwachs festgemacht. Solche Aussagen verweisen auf metakognitive Prozesse, die für nachhaltiges Lernen zentral sind (Artelt, 2000, S. 16–18; Perels, 2011b, S. 73–75).

Im Umgang mit Schwierigkeiten beschrieben viele Kinder zunächst eigenständige Lösungsversuche, bevor sie gezielt Unterstützung bei Mitschüler:innen oder der Lehrperson einholen. Besonders häufig wurde die Hilfe durch andere Kinder genannt, die eine Aufgabe bereits bearbeitet hatten. Diese Peer-Orientierung verweist auf eine kooperative Lernkultur, in der gegenseitige Unterstützung selbstverständlich ist (Reusser & Pauli, 2010, S. 31–33).

Insgesamt zeigen die Aussagen ein hohes Maß an wahrgenommener Autonomie. Die Kinder erleben, dass sie Entscheidungen über ihr Lernen treffen dürfen – ein zentrales Element selbstbestimmten Lernens im Sinne der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2000, S. 233–235).

Zusammenarbeit und Unterstützung

Die Aussagen der Kinder verdeutlichen, dass gegenseitige Unterstützung ein selbstverständlicher Bestandteil der Freiarbeit ist. Nahezu alle Kinder berichteten, sowohl Hilfe zu geben als auch Hilfe zu erhalten. Diese wechselseitige Unterstützung verweist auf eine kooperative Lernkultur, in der Lernen als gemeinschaftlicher Prozess verstanden wird (Reusser & Pauli, 2010, S. 31–33).

Die Zusammenarbeit wurde überwiegend positiv beschrieben, zugleich benannten die Kinder auch Bedingungen für gelingende Kooperation, etwa passende Lernpartner:innen oder geeignete Aufgabenformate. Bemerkenswert ist, dass viele Kinder flexibel zwischen Einzel- und Partner:innen-Arbeit unterscheiden und ihre Entscheidung situationsabhängig treffen. Diese Fähigkeit zur kontextsensiblen Wahl weist auf lernstrategische Kompetenz hin (Weinert, 1996, S. 30).

Insgesamt zeigt sich eine Lernkultur, in der Autonomie und soziale Eingebundenheit nicht als Gegensatz, sondern als ergänzende Elemente erlebt werden – im Einklang mit zentralen Annahmen der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2000, S. 68–70).

Ziele und Verantwortung

Die Aussagen der Kinder zeigen, dass sie über vielfältige Strategien verfügen, um ihren Lernfortschritt einzuschätzen und Verantwortung für ihre Arbeit zu übernehmen. Als Indikatoren nannten sie sowohl subjektive Kriterien wie Freude oder Zufriedenheit als auch objektive Hinweise wie das Verstehen von Inhalten, das Erreichen von Zielen oder Rückmeldungen der Lehrperson. Diese Kombination weist auf wachsende metakognitive Bewusstheit hin (Artelt, 2000, S. 16–18; Perels, 2011b, S. 73–75).

Der Arbeitsplan spielt dabei eine zentrale Rolle als äußere Orientierungshilfe. Gleichzeitig nutzen die Kinder zunehmend innere Maßstäbe, um zu entscheiden, ob eine Aufgabe abgeschlossen ist oder weiterbearbeitet werden soll. Auch das Anschlussverhalten ist klar strukturiert: Nach dem Abschluss einer Aufgabe wird selbstständig weitergearbeitet, neues Material gewählt oder der Plan überprüft. Diese etablierten Routinen unterstützen Planung und Handlungsfähigkeit und fördern die Entwicklung nachhaltiger Lernkompetenz (Weinert, 1996, S. 27–29).

Insgesamt verdeutlichen die Aussagen, dass Kinder Verantwortung für ihr Lernen übernehmen können, wenn ihnen strukturierte und transparente Rahmenbedingungen zur Verfügung stehen – ein zentrales Anliegen partizipativer und kompetenzorientierter Lernkulturen (Rasfeld, 2022, S. 41–43).

Wünsche und Ideen

Die Wünsche und Ideen der Kinder verdeutlichen eindrucksvoll, dass sie sich als aktive Mitgestaltende ihres Lernens verstehen. Besonders häufig wurde der Wunsch nach mehr oder längeren Freiarbeitsphasen geäußert, was auf eine hohe Akzeptanz und Wertschätzung dieser Lernform hinweist (Deci & Ryan, 2002, S. 21–23).

Darüber hinaus formulierten die Kinder vielfältige inhaltliche und gestalterische Erweiterungswünsche, etwa zusätzliche Aufgabenformate, neue Materialien oder die Einbindung weiterer Fächer. Diese Anregungen zeigen, dass Kinder ihre Lernumgebung differenziert wahrnehmen und reflektiert weiterdenken. Auffällig ist, dass viele Kinder die bestehende Umsetzung ausdrücklich bestätigten und nur punktuelle Ergänzungen vorschlugen.

Insgesamt spiegeln die Rückmeldungen ein hohes Maß an Identifikation, Reflexionsfähigkeit und Partizipationsbereitschaft wider. Die Einbindung solcher Kinderstimmen erweist sich damit als zentrales Element einer partizipativen Didaktik, in der Lernen gemeinsam mit den Lernenden gestaltet wird (Grunert, 2020, S. 58–60).

Fazit und Ausblick

Die vorliegende Evaluierung zeigt, dass Kinder sehr wohl in der Lage sind, ihr Lernen differenziert zu reflektieren, Verantwortung zu übernehmen und Lernsettings aktiv mitzugestalten, wenn ihnen dafür geeignete Rahmenbedingungen zur Verfügung stehen. Das Churer Modell bietet mit seiner strukturierten Offenheit ein tragfähiges Fundament, um solche Lernprozesse zu ermöglichen. Die

Aussagen der Kinder bestätigen zentrale theoretische Annahmen zur Selbstbestimmung (Deci & Ryan, 2000, S. 233–235), zur Metakognition (Artelt, 2000, S. 16–18; Perels, 2011b, S. 73–75) sowie zum kooperativen Lernen (Reusser & Pauli, 2010, S. 31–33). Zugleich verdeutlichen die Kinderstimmen, wie bedeutsam klare Routinen, differenzierte Materialien und vertrauensvolle Beziehungen für gelingende Freiarbeit sind – und machen sichtbar, dass Partizipation nicht als Zusatz, sondern als zentraler Bestandteil einer zeitgemäßen Lernkultur verstanden werden sollte (Grunert, 2020, S. 58–60; Rasfeld, 2022, S. 41–43).

Literatur

- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4. Aufl.). Julius Klinkhardt.
- Artelt, C. (2000). *Lernstrategien und Lernerfolg*. Waxmann.
- Böhm, M. (2024). *Lernwerkstatt statt Frontalunterricht: Bring Farbe in deinen Unterricht*. Lernfrosch.
- Bönsch, M. (2015). *Lernen müssen Schülerinnen und Schüler selbst! Zu einer Didaktik eigenverantwortlichen Lernens. Ein Praxisbuch*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Flick, U. (2011). *Triangulation in der qualitativen Forschung* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2018). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (8. Aufl.). Rowohlt.
- Grunert, C. (2020). *Partizipative Didaktik: Kinder und Jugendliche als Mitgestalterinnen von Unterricht**. Beltz.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Järvelä, S., & Hadwin, A. F. (2013). New frontiers: Regulating learning in CSCL. *Educational Psychologist*, 48(1), 25–39. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.748006>
- Keller, M. (2023). *Freies Lernen in der Praxis: Kinder gestalten ihre Bildung selbst*. Beltz.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Beltz Juventa.
- Lutz, K., & Thöny, R. (2024). *Das Churer Modell – Dem Lernen Raum geben*. hep Verlag.
- Mayring, P. (2019). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz.

- Meyer, H. (2010). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Cornelsen.
- Muuß-Merholz, J. (2022). *Freie Unterrichtsmaterialien nutzen: OER in Schule und Unterricht*. Beltz.
- Perels, F. (2011a). Selbstregulation im Unterricht: Förderung und Evaluation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(1), 18–35.
- Perels, F. (2011b). Metakognition und selbstreguliertes Lernen. In M. Hasselhorn & H. Marx (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalität, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung* (S. 73–75). Beltz.
- Preckel, F., Vock, M., & Holling, H. (2006). Begabungsförderung im Unterricht: Differenzierung und Individualisierung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(4), 231–242. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.4.231>
- Rasfeld, M. (2022). *FREI DAY: Die Welt verändern lernen! Für eine Schule im Aufbruch*. oekom.
- Reusser, K. (2014). Kindorientierte Unterrichtsentwicklung. In H. Altrichter & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 122–140). Beltz.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2010). *Kooperative Lernkulturen im Unterricht*. Beltz.
- Sacher, W. (2014). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen: Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe* (6., überarb. u. erw. Aufl.). Julius Klinkhardt.
- Schmid, M., & Müller, T. (2022). *Gelbe Schule: Gelassenheit und Präsenz durch sichere persönliche Verbindungen*. Beltz.
- Schmitz, B., & Wiese, B. S. (2006). Selbstregulation im Lernprozess. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse im Bildungsbereich* (S. 145–147). Beltz.
- Schnebel, S. (2013). Lernberatung, Lernbegleitung, Lerncoaching: Neue Handlungskonzepte in der Allgemeinen Didaktik. In T. Hascher & U. Lauterbach (Hrsg.), *Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik* (S. 143–160). Schneider Verlag Hohengehren.
- Weinert, F. E. (1996). *Lernen durch Selbststeuerung*. Beltz.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Zum Autor/Zur Autorin

Magdalena DENK, BEd MEd, lehrt an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich am Standort Sankt Pölten. In der Fachgruppe Pädagogisch-praktische Studien setzt sie sich besonders für selbstbestimmtes Lernen und offene Unterrichtsformen ein. Das Churer Modell hat sie über mehrere Jahre hinweg in ihrer eigenen Volksschulklasse erprobt und weiterentwickelt.

Reinhold Embacher & Bianca Müller

Der Weg zu einem Methodencurriculum

Ein Praxisbericht aus der Unterrichtsentwicklung

Zusammenfassung

Der Beitrag weist auf die Bedeutung der Methodenkompetenz für das Eigenverantwortliche Arbeiten (EVA) hin. Ein fächerübergreifendes Methodencurriculum, das von allen Lehrpersonen einer Schule getragen wird, unterstützt die Schülerinnen und Schüler im autonomen Lernen und die Lehrpersonen in ihrer Unterrichtsplanung. Am Beispiel der MS 2 | SMS Schwaz wird beschrieben, wie ein solches Curriculum innerhalb eines Jahres entstanden ist. Dabei wurden 27 Methoden definiert, bestimmten Jahrgängen und Fächern zugeordnet sowie durch Plakate und Materialien verschriftlicht. Ziel ist eine einheitliche Einführung, regelmäßige Anwendung und nachhaltige Verankerung der Methoden im Unterricht. Ein solches Methodencurriculum muss laufend evaluiert und weiterentwickelt werden.

Der Stellenwert des Eigenverantwortlichen Arbeitens

Seit über 20 Jahren wird an der MS 2 | SMS Schwaz EVA in Form der verschränkten Planarbeit praktiziert. Die Umsetzung von EVA wurde im Laufe der Jahre kontinuierlich evaluiert und an die jeweiligen Vorgaben von Seiten der Schulaufsicht angepasst, sodass das Unterrichtskonzept EVA jederzeit funktioniert hat, sowohl in der Hauptschule mit Leistungsgruppen wie auch in der Neuen Mittelschule mit heterogenen Klassen und in der gegenwärtigen Mittelschule, deren Lehrpersonen bewusst auf Schwerpunktklassen sowie die dauerhafte Einrichtung von Leistungsgruppen verzichten.

Das Eigenverantwortliche Arbeiten in Form der verschränkten Planarbeit, wie es an der MS 2 | SMS Schwaz umgesetzt wird, wurde in Erziehung und Unterricht ausführlich beschrieben (Embacher, 2021). Dabei handelt es sich um ein Unterrichtskonzept, das den traditionellen Fachunterricht aufbricht und den Lernenden mehr Eigenverantwortung überträgt. Es wird der Heterogenität der Lernenden gerecht, indem Arbeitstempo, Reihenfolge der Fächer und teilweise auch Inhalte des Lernens von den Schülerinnen und Schülern bestimmt werden. Die Lernenden wählen innerhalb festgelegter Doppelstunden selbst aus, an welchem Fach und an welchem Thema sie arbeiten. Die Lehrpersonen bereiten zu Beginn jedes Quartals eine vielfältige Lernumgebung vor, wodurch den Lernenden wöchentlich für sechs bis acht Stunden Inhalte aus unterschiedlichen Fächern zur Verfügung stehen. Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten die Lernbereiche selbstständig mithilfe von Checklisten, unterschiedlichen Materialien und klaren Zeitvorgaben. Planung, Fortschritt und Ergebnisse werden transparent in den Protokollheften der Lernenden und in den digitalen Leistungsblättern der Lehrpersonen dokumentiert, sodass auch Eltern Einblick erhalten. Klare Regeln zu Arbeitsweise, Lautstärke, Hilfeholen und Lernzielkontrollen schaffen verlässliche Routinen. Innerhalb einer Woche muss jedes Fach angemessen berücksichtigt werden. Wer schneller lernt, übernimmt vertiefende Aufgaben, wohingegen andere gezielte Unterstützung

erhalten, etwa durch individuelle Betreuung im Rahmen des Teamteachings, das in EVA-Stunden nicht nur für Deutsch, Englisch und Mathematik gilt, sondern für alle beteiligten Fächer.

Methodenkompetenz

Der Begriff Kompetenz umschreibt kein Faktenwissen, sondern „die autonome Fähigkeit, mit Wissen umzugehen, es anzuwenden und zu interpretieren“ (Dewe et al., 2007, 27). Methodenkompetenz setzt geeignete Werkzeuge oder Skills voraus, über die Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, damit der Lernprozess gelingt und das Gelernte längerfristig verankert wird. Dieses Konzept definiert Lernen als „Konstruktion von Bedeutungen, Strukturen und Problemlösungen durch die Schüler selbst“ (Klippert, 2008, 32). Nach Bastian (2015, 7) schließt eine erweiterte Definition von Methodenkompetenz zwei Bereiche ein: Arbeitsmethodische Kompetenzen betreffen Fertigkeiten wie Planung, Recherche, Aufbereitung, Prüfung oder Reflexion, während Selbst- und Sozialkompetenzen in der Fähigkeit sichtbar werden, allein oder in einem Lernteam sinnvoll und produktiv zu arbeiten. Neben den gängigen Lern- und Arbeitstechniken finden also auch Kommunikations- und Kooperationstechniken Eingang in ein Methodencurriculum (Föh et al., 2015, 33).

Der Weg zu einem Methodencurriculum

Wenn die Lernenden eigenverantwortlich arbeiten und die Lerninhalte selbstständig konstruieren sollen, „muss zwingend eine möglichst konsequente Methodenpflege in möglichst vielen Fächern [betrieben werden], damit die Schüler die nötigen methodischen Routinen entwickeln können“ (Klippert, 2008, 264). Klippert nimmt den Fachunterricht in die Pflicht, in dem Lern- und Arbeitstechniken gezielt aufgegriffen, erprobt und kritisch reflektiert werden (ebd., 264). Die Methodenpflege im Fachunterricht darf demnach nicht Selbstzweck sein, sondern befähigt die Schülerinnen und Schüler zunehmend zum Eigenverantwortlichen Arbeiten (Föh et al., 2015, 33). Wo Unterricht forciert wird, der stärker aus der Perspektive der Lernenden geplant und gestaltet ist, sind fächerübergreifende Lern- und Arbeitstechniken nötig, die Schülerinnen und Schülern allerdings oft fehlen, so sie nicht im Fachunterricht vermittelt worden sind (Bastian, 2015, 6). Daher muss es eine Gemeinschaftsaufgabe aller Lehrenden sein, Basiskompetenzen zu entwickeln, sie in einem überfachlichen Methodencurriculum zu verschriftlichen und als verbindliche Instrumente der Unterrichtsentwicklung zu betrachten (Föh et al., 2015, 32).

Verabredungen sind zu treffen, die für das Gesamtkollegium gelten und festlegen, welche Elemente aus dem Methodencurriculum zu welchem Zeitpunkt in welchem Fach eingeführt und professionalisiert werden (ebd., 33). So können sich alle Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung darauf verlassen, dass die Schülerinnen und Schüler erfolgreich z. B. eine Internetrecherche durchführen, eine PowerPoint-Präsentation erstellen oder Schlüsselwörter in einem Sachtext markieren können. Andererseits verbietet es sich, von den Lernenden Kompetenzen zu erwarten, bevor sie nicht laut Curriculum eingeführt worden sind.

Diese Einführung gelingt, wenn das Methodencurriculum nicht nur eine Auflistung von Methoden wiedergibt, sondern – im besten Fall ergänzt durch Materialien – auch beschreibt, wie die Methode in einem konkreten Fach erstmals eingeführt und vermittelt wird (ebd., 33). Das schafft Sicherheit für alle Lehrpersonen, und zwar dahingehend, welche vereinbarten Kriterien bestimmten Arbeits- und Lerntechniken zugrunde liegen. So kann etwa verbindlich festgelegt werden, dass Mindmaps aus einem eingerahmten Titel und davon ausgehend aus Ästen und Zweigen bestehen, wobei die

einzelnen Wörter oder Wortgruppen immer entlang der Äste und Zweige geschrieben werden. Dass die Lernenden, wenn sie Inhalte strukturieren sollen, im einen Fach Mindmaps mit Baumstrukturen, in einem anderen dagegen assoziative Cluster mit vielen eingekreisten Begriffen produzieren, wird auf Grundlage eines gemeinsamen Methodencurriculums eher verhindert.

Wenn das Methodencurriculum feststeht, die einzelnen Techniken verbindlich beschrieben und den Schülerinnen und Schülern im Fachunterricht vermittelt worden sind, so bedarf es in der Folge weiterer Maßnahmen, um die Bedeutung der Methoden im Unterrichtsalltag sichtbar zu machen. Dies können Methodenhefte für die Lernenden sein, in denen die erworbenen Methoden in schülergerechter Sprache erfasst sind. Für Lehrkräfte können Handreichungen hilfreich sein. Schließlich machen Methodenübersichten pro Jahrgang, die nach Erledigung abgezeichnet werden, die Arbeit mit dem Curriculum überprüfbar (Feuge, 2018, 11).

Ein Methodencurriculum an der MS 2 | SMS Schwaz

Die Erarbeitung eines Methodencurriculums an der MS 2 | SMS Schwaz begann mit Beginn des Schuljahres 2023/24, die Ergebnisse wurden ein Jahr später auf der Homepage der Schule publiziert und im Schuljahr 2024/25 im Unterricht aller zwölf Klassen erstmals berücksichtigt. Ein solches Curriculum ist keine Arbeit von Wochen oder Monaten. Die Zeitspanne nur eines Jahres für ein derart aufwändiges Projekt der Unterrichtsentwicklung muss deshalb als sehr kurz eingestuft werden. Ohne eine detaillierte Planung und ein durchdachtes Konzept sollte man sich dieser Aufgabe nicht stellen. Die einzelnen Abschnitte der Projektphase decken sich im Großen und Ganzen mit den Arbeitsschritten und deren Reihenfolge, wie sie Föh et al. (2015, 34f) beschreiben. Im Folgenden wird auf die einzelnen Abschnitte, wie sie sich an der MS 2 | SMS Schwaz manifestiert haben, eingegangen.

Die Ausgangssituation

Die Erarbeitung und Umsetzung eines Methodencurriculums an der Schule und insbesondere seine langfristige Weiterentwicklung können nur gelingen, wenn das gesamte Kollegium eingebunden und davon überzeugt ist, dass die Ausbildung von Methodenkompetenz einer nachhaltigen Unterrichtsentwicklung eignet. Die Lehrpersonen der Schule haben die Entwicklungspläne im Rahmen der Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) bzw. später des Schulqualitätsmanagements (SQM) immer wieder als positiv und gewinnbringend erfahren. Mittels anonymer Umfrage durch die Schulleitung entschieden sie sich dafür, das Eigenverantwortliche Arbeiten zum Thema für das SQM der Schuljahre 2023/24 und 2024/25 zu wählen. EVA sollte in diesem Zeitraum neu definiert und als Unterrichtsprinzip in allen Fächern umgesetzt werden. Zudem sollte ein Curriculum für das Methodentraining ausgearbeitet werden, das die Schülerinnen und Schüler befähigt, den Anforderungen des EVA-Unterrichts gewachsen zu sein.

Die Vorbereitung

Vor der inhaltlichen Arbeit am Methodencurriculum wurde das Thema Methodenkompetenz in sechs Bereiche gegliedert:

- Informationen entnehmen und finden
- Informationen verarbeiten

- Präsentieren und referieren
- Miteinander arbeiten und kommunizieren
- Ordnungsstrukturen
- Effektives Lernen und Behalten

Jedem der sechs Themen wurden zur Dokumentation und Koordination zwei verantwortliche Lehrpersonen zugeordnet. Alle weiteren Lehrkräfte wurden wiederum diesen zugeteilt, damit das gesamte Kollegium an der Erstellung von Methodenlisten mitarbeiten konnte. Außerdem wurde eine Projektgruppe installiert, deren Mitglieder eine Zusammenschau aller Ergebnisse vornehmen und die weitere Entwicklung begleiten und bestimmen sollten.

Die Erarbeitung

In der Regel arbeiteten Teams zu sechs Personen an den Methodenlisten. Dabei entstand nicht allein eine Aufzählung von Methoden, sondern es wurde auch definiert, in welchem Jahrgang und in welchem Quartal des Schuljahres die Methode erstmals eingeführt wird. Zudem wurden dafür geeignete Schulfächer vorgeschlagen und auch bewährte Best-Practice-Beispiele genannt, wie eine Methode im Fachunterricht gut vermittelbar ist.

Der Projektgruppe fiel im Anschluss daran die Aufgabe zu, die Listen zu überarbeiten. So zeigte sich etwa, dass der Themenbereich Ordnungsstrukturen keinem Fach zugeordnet wurde, wohl deshalb, weil die damit verbundenen Kompetenzen wie Planung, Einhaltung von Zeitvorgaben, Dokumentation oder Reflexion ohnehin Teil des Eigenverantwortlichen Arbeitens und tägliche Routine sind. Außerdem achteten die Mitglieder der Projektgruppe darauf, dass die Einführung der Methoden möglichst alle Fächer betrifft. Vieles nämlich wurde zunächst oft einseitig, z. B. im Fach Deutsch verortet, was nachträglich zu korrigieren war. Schließlich entstand innerhalb eines halben Jahres eine Liste von 27 Methoden, die im Laufe von vier Schuljahren zu einem festgesetzten Zeitpunkt in einem bestimmten Fach vermittelt werden sollten:

Methoden	Schulstufe/Quartal/Fach	Methoden	Schulstufe/Quartal/Fach
Diagramme	5-Q1 Mathematik	Audacity	6-Q2 Digitale Grundbildung
Wörterbuchsuche	5-Q1 Deutsch	Lapbook	6-Q3 Deutsch
Schlüsselwörter	5-Q2 Deutsch	Registersuche	6-Q3 Deutsch
Lerntipps	5-Q2 Englisch	Lerntechniken	6-Q3 Geografie
Tabelle	5-Q2 Geografie	Kartenlesen	7-Q1 Geografie
Audioaufnahmen	5-Q3 Digitale Grundbildung	W-Fragen	7-Q1 Deutsch
Plakat	5-Q3 Musik	Fotostory	7-Q2 Englisch
PowerPoint	5-Q3 Digitale Grundbildung	Videoclip	7-Q2 Digitale Grundbildung
Mindmap	5-Q3 Biologie	Faktenchecker	7-Q3 Deutsch
Referat	5-Q4 Deutsch	Argumentieren	7-Q4 Deutsch
Versuchsprotokoll	6-Q1 Physik	Portfolio	8-Q1 Deutsch
Suchmaschinen	6-Q1 Digitale Grundbildung	Schnittmenge	8-Q2 Geschichte
Lesen im Internet	6-Q2 Geschichte	SQ3R-Lesemethode	8-Q3 Deutsch
Schauspiel	6-Q2 Deutsch		

Tabelle 2: Methodenliste, Quelle: MS 2 | SMS Schwaz

Nachdem über die Methoden Einigkeit herrschte, erhielten Fachteams den Auftrag, zu je einer bestimmten Methode ein Plakat zu skizzieren, das den Schülerinnen und Schülern in der Du-Form und in einfacher Sprache Orientierung bietet und die abgebildete Arbeits- oder Lerntechnik dauerhaft sichtbar macht. Außerdem sollten Impulse und Materialien für die Vermittlung der Methode im Fachunterricht verschriftlicht und im besten Fall eine konkrete Unterrichtsplanung vorgeschlagen werden.

Das Methodencurriculum und sämtliche Materialien wurden an einem für alle Lehrpersonen zugänglichen Ort abgelegt (Föh et al., 2015, 37). Auf Basis der eingereichten Arbeiten gestalteten Mitglieder der Projektgruppe bis zum Ende des Schuljahres die Plakate in einheitlicher Weise und sammelten die Unterrichtsarrangements auf einer digitalen Plattform im Intranet. Damit wurde sichergestellt, dass die Methoden in der ganzen Schule vergleichbar eingeführt werden und auch für andere Fächer verlässlich zur Verfügung stehen (ebd., 35).

Bei der Erarbeitung der Plakate musste das Rad nicht neu erfunden werden. Anregungen aus bereits existierenden und erprobten Materialien wurden sinnvollerweise übernommen, wiewohl die Projektgruppe im Sinne von Feuge (2018, 13) darauf Wert legte, ein *eigenes* Produkt zu erstellen, das den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler am Standort entspricht und dem Erscheinungsbild und der Haltung der Schule Rechnung trägt. Das nach einem Jahr fertiggestellte Produkt ist auf der Homepage der Schule öffentlich zugänglich (Mittelschule 2 Schwaz, 2025), zumal dem Kollegium daran liegt, dass auch interessierte Eltern an der Unterrichtsentwicklung teilhaben können.



Abb. 7: Methodenplakate zu den Methoden Tabelle und Registersuche, Quelle: MS 2 | SMS Schwaz

Die Durchführung

Nach verlässlicher Einführung einer Methode im Fachunterricht können alle Lehrpersonen auf die vereinbarten Verfahren zurückgreifen, was die Unterrichtsplanung erleichtern soll (Föh et al., 2015, 37). Damit alle Lehrpersonen Einblick haben, welche Methoden mit den Lernenden bereits erarbeitet worden sind, bedient man sich der Kanban-Methode. Die Visualisierung geschieht mit Hilfe eines analogen Kanban-Boards. Es sollte an einem Ort angebracht sein, an dem jede Lehrperson mehrmals in der Woche vorbeikommt. In der MS 2 | SMS Schwaz bot sich dafür eine freie Fläche neben dem Kopiergerät an. Das Kanban-Board besteht aus vier Spalten. Die erste Spalte veranschaulicht das „Ziel“: In welchem Jahrgang wird in welchem Quartal welche Methode in welchem Fach erarbeitet? Alle geplanten Methoden werden einzeln auf ein Post-it gedruckt und zu Beginn des Schuljahres in der Spalte „Geplant“ platziert. Sobald die Methode in einer Klasse in Angriff genommen wird, wandert das Post-it in die Spalte „In Arbeit“. Dies führt jene Lehrperson aus, die im Jahrgang zuerst mit der betreffenden Methode zu arbeiten beginnt. Sie teilt damit den

Lehrkräften der Parallelklassen auf unkomplizierte und zeitsparende Weise mit, dass mit der Methode gestartet wurde. Sobald alle Klassen eines Jahrgangs die entsprechende Methode erarbeitet haben, wird das Post-it in die letzte Spalte „Erledigt“ gehängt.

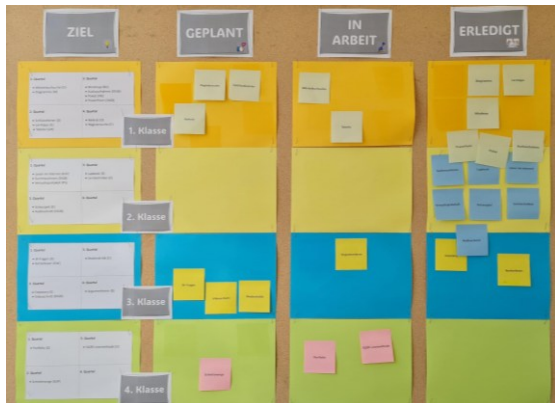


Abb. 2: Das Kanban-Board im Laufe des Schuljahres 2024/25, Quelle: MS 2 | SMS Schwaz

Die erarbeiteten Methoden sollten aber nicht nur für das Kollegium der Schule, sondern mittels Methodenplakaten auch für die Lernenden sukzessive sichtbar gemacht werden. Dies geschieht nicht in der Klasse, wo 27 Plakate im Laufe der Jahre keinen Platz fänden, sondern gemeinsam für alle drei Klassen eines Jahrganges im entsprechenden Stockwerk oder Gang.



Abb. 3: Die Methodenplakate am Gang der 3. Klassen, Quelle: MS 2 | SMS Schwaz

Eine solche Präsentation kann Lernprozesse langfristig begleiten und unterstützen. Damit nämlich eine Methode nachhaltig erlernt wird, soll sie in möglichst allen Fächern immer wieder angewendet werden. Dabei können sich gewisse Routinen in der Unterrichtsplanung und Materialherstellung etablieren. Wenn z. B. im Deutschunterricht ein Lesetheater durch die Schülerinnen und Schüler erarbeitet werden soll, bietet es sich an, die Gruppe noch vor der Textarbeit und den Proben zum einschlägigen Plakat auf den Gang zu schicken, damit sie die Kriterien eines gelungenen Schauspiels noch einmal reflektieren. Und wenn in Geschichte, Geografie oder Biologie eine PowerPoint-Präsentation erwartet wird, hilft es, sich die Prinzipien einer gelungenen Präsentation, wie sie im Fach Digitale Grundbildung in der 5. Schulstufe gelehrt wurden, vor der Plakatwand noch einmal vor Augen zu führen.

So können sich in Zukunft die Methodenplakate für die Schülerinnen und Schüler als hilfreiche Lernbegleiter erweisen, indes die Impulse und Lernarrangements für die Lehrkräfte idealerweise zu einem funktionalen Instrument ihrer Unterrichtspraxis werden (Feuge, 2018, 14). Das eine wie das andere sind realistische Erwartungen, die sich aus dem Schulentwicklungsplan „Eigenverantwortliches Arbeiten – Methodentraining“ erfüllen sollen.

Limitation

Da mit der Implementierung eines Methodencurriculums erst der Anfang einer längerfristigen Entwicklung beschritten wird, muss die vorgelegte Darstellung als Momentaufnahme betrachtet werden. So sind die 27 Methoden keinesfalls in Stein gemeißelt. Evaluierungen durch das Kollegium werden Methoden in ihrer Bedeutung bestätigen, aber womöglich auch in Frage stellen. Methoden, die mit digitalen Kompetenzen verknüpft sind, können sehr schnell überholt sein. Die digitalen Endgeräte der Schülerinnen und Schüler basieren auf Microsoft Windows. Ein Systemwechsel würde sich auch auf Methodenplakate und Lernarrangements auswirken.

Bei der Anordnung der Methoden fiel auf, dass die Lehrpersonen am liebsten alle in der 5. und 6. Schulstufe verankert gesehen hätten, was aber aufgrund der relativ großen Zahl an Methoden nicht möglich und sinnvoll ist. Wenn eine Lehrkraft aber aus guten Gründen z. B. einen Videoclip oder ein Portfolio – Methoden, die erst in der 7. Schulstufe eingeführt werden – von Lernenden der 6. Schulstufe erwartet, dann muss es wohl auch möglich sein, eine Methode flexibel vorzuziehen, ohne den Zeitplan des Curriculums insgesamt in Frage zu stellen. Die fundierte Einführung in die Methode zum vereinbarten Zeitpunkt sollte dadurch jedenfalls nicht obsolet werden.

Im ersten Jahr der Erprobung des Methodencurriculums hat sich gezeigt, dass die Dokumentation der Methoden auf dem Kanban-Board unzureichend geschehen ist. Das mag daran liegen, dass zu wenig deutlich definiert wurde, welche Lehrperson innerhalb eines Jahrgangs dies erledigt bzw. dass die Dokumentation „In Arbeit“ nur für die je eigene Klasse gilt und für die Kolleginnen und Kollegen, die in den Parallelklassen unterrichten, zunächst lediglich eine Information darstellt. Eine Absprache durch die Lehrpersonen muss auf jeden Fall am Ende getroffen werden, wenn die letzte der Parallelklassen eine Methode abgeschlossen hat. Erst dann kann das Post-it in der Spalte „Erledigt“ angebracht werden.

Längerfristig wird sich zeigen, wie konsequent die Lehrpersonen der einzelnen Fächer die Methoden laut Zeitplan umsetzen werden. Ob ein Dokument im Intranet allein ausreichen kann, dass die Methoden zum vereinbarten Zeitpunkt auch wirklich vermittelt werden, kann noch nicht gesagt werden. Zeitpläne in Form von Listen oder Plakaten, die in den Klassen oder direkt am Pult angebracht werden, könnten der Erinnerung dienen und für Verbindlichkeit sorgen.

Dass Methoden in einzelnen Klassen in Zukunft womöglich nicht wie vereinbart vermittelt werden, kann auch an neu eingestellten Kolleginnen und Kollegen liegen. Daher müssen jene, die bei der Erarbeitung des Methodencurriculums noch nicht an der Schule waren, entsprechend informiert und unterstützt werden.

Noch stehen die Lehrpersonen der MS 2 | SMS Schwaz am Beginn einer Entwicklung. Wenn sie aber das am Standort verankerte Methodencurriculum regelmäßig evaluieren und sinnvoll weiterentwickeln, werden sie möglichst allen Schülerinnen und Schülern dauerhaft ein selbständiges und eigenverantwortliches Lernen ermöglichen.

Literatur

Bastian, J. (2015). Methodenkompetenz mit Schülerinnen und Schülern erarbeiten. *Pädagogik*, 3, 6–7.

Dewe, B., Weber, P. J. (2007). Einführung in moderne Lernformen. Beltz Verlag.

Embacher, R. (2021). Unsere Schule sind wir ALLE – in einer Schule für alle. In: Erziehung & Unterricht 3–4 2021, S. 350–358.

Feuge, S. (2018). Ein Methodenkonzept für das Gymnasium entwickeln. *Pädagogik*, 9, 10–14.

Föh, M.-J., & Mende, P. (2015). Das Methodencurriculum als Baustein des Schulcurriculums: Eine Entwicklungsaufgabe für das gesamte Kollegium. *Pädagogik*, 67(3), 32–37.

Klippert, H. (2018). Methodentraining – Übungsbausteine für den Unterricht. Beltz Verlag.

Mittelschule 2 Schwaz (2024). Plakate zur Methodenkompetenz. <https://www.ms2-schwaz.at/wp-content/uploads/2024/09/Plakate-zur-Methodenkompetenz-Homepage.pdf>

Schnack, J. (2018). Lernen mit Methode: Ein Methodencurriculum simuliert die Unterrichtsentwicklung. *Pädagogik*, 70(9), 6–9.

Zum Autor/Zur Autorin

Mag. Reinhold EMBACHER, Studium der Klassischen Philologie, Germanistik und Geschichte in Innsbruck, Lehramt für Hauptschulen (Deutsch und Geschichte), unterrichtet an der MS 2 | SMS Schwaz. Referent an der Pädagogischen Hochschule Tirol.

Bianca MÜLLER, Lehramt für Hauptschulen (Mathematik, Geschichte, Physik und Chemie), unterrichtet an der MS 2 | SMS Schwaz. Lerndesignerin an der MS 2 | SMS Schwaz.

Michaela Ch. Müller

Die Magie der Lernwerkstatt in der Grundschule

Ein Abenteuer Raum für kleine Hände und große Gedanken

Einleitung

Lernwerkstätten gelten als ein innovatives didaktisches Konzept, das selbstständiges, forschendes und individualisiertes Lernen in der Grundschule ermöglichen. Gleichzeitig gehört die Diskussion um guten Unterricht zu den zentralen Themen der Grundschulpädagogik. In der Forschung werden dabei insbesondere Qualitätsmerkmale wie klare Strukturierung, kognitive Aktivierung, individuelle Förderung sowie ein unterstützendes Lernklima hervorgehoben. Parallel dazu wächst das Bedürfnis nach Lernformen, die Selbstständigkeit, Motivation und nachhaltiges Verstehen bei Schülerinnen und Schülern fördern. Vor diesem Hintergrund bieten Lernwerkstätten ein vielversprechendes Konzept. Sie verbinden offene Lernarrangements mit strukturierten Lernumgebungen und eröffnen Kindern eigenständige Zugänge zu Sachverhalten. Der vorliegende Artikel untersucht Lernwerkstätten als Beispiel für guten Unterricht unter Bezugnahme auf zentrale Qualitätsmerkmale schulischer Bildung. Auf Grundlage einschlägiger Literatur wird aufgezeigt, dass Lernwerkstätten zentrale Prinzipien guten Unterrichts – etwa Schülerorientierung, Kompetenzförderung, Differenzierung und nachhaltiges Lernen – in besonderer Weise realisieren.

Begriff und Konzept einer Lernwerkstatt

Der Begriff Lernwerkstatt setzt sich bewusst aus den Wörtern *Lernen* und *Werkstatt* zusammen. Während Lernen auf individuelle, konstruktive Aneignungsprozesse verweist, steht Werkstatt für einen Raum des aktiven Tuns, Erprobens und Produzierens. Die Metapher der Werkstatt grenzt sich deutlich vom traditionellen Klassenraum ab, der primär auf rezeptive Wissensaufnahme ausgerichtet ist. In der Werkstatt wird gearbeitet, ausprobiert, verworfen und verbessert, Lernen wird als Prozess verstanden. Diese Idee knüpft an reformpädagogische Traditionen an, etwa an Maria Montessori, die vom *vorbereiteten Umfeld* sprach, oder an Célestin Freinet, der *produktionsorientierte Arbeitsformen* in die Schule integrierte.

Eine Lernwerkstatt ist demnach kein bloßer Materialraum, sondern ein didaktisch konzipierter Lernraum, der eigenständiges und entdeckendes Lernen ermöglicht, differenzierte Materialien bereitstellt, Lernprozesse strukturiert, ohne sie vollständig vorzugeben und Reflexion und Austausch fördert.

Konstruktivistische Lerntheorien

Lernwerkstätten basieren wesentlich auf konstruktivistischen Annahmen. Lernen wird nicht als reine Wissensübertragung verstanden, sondern als aktive Konstruktion von Bedeutung. Auch Wolfgang Klafki betont die *Bedeutung der Selbsttätigkeit*. Bildung vollziehe sich nicht durch Belehrung, sondern durch aktive Auseinandersetzung mit bedeutsamen Inhalten. Lernwerkstätten schaffen hierfür offene Problemstellungen und reale Handlungssituationen.

Handlungsorientierung

Die Werkstattidee ist eng mit handlungsorientiertem Unterricht verbunden. Kinder lernen durch eigenes Tun – durch Experimentieren, Gestalten, Bauen, Schreiben oder Forschen.

Hilbert Meyer beschreibt handlungsorientierten Unterricht als eine Form, in der „Kopf- und Handarbeit miteinander verbunden werden“ (Meyer 2014, S. 214). Lernwerkstätten setzen diese Verbindung systematisch um.

Forschendes Lernen

Viele Lernwerkstätten orientieren sich am Konzept des forschenden Lernens. Kinder entwickeln eigene Fragestellungen, formulieren Hypothesen, führen Untersuchungen durch und dokumentieren ihre Ergebnisse. Dieser Ansatz stärkt Problemlösekompetenzen, kritisches Denken und nachhaltiges Verstehen, welche zentrale Ziele der Grundschule sind.

Strukturelle Merkmale von Lernwerkstätten

Eine professionelle Lernwerkstatt weist mehrere strukturelle Kennzeichen auf, die im Folgenden näher beschrieben werden sollen:

Räumliche Gestaltung

Die Raumgestaltung übernimmt eine didaktische Funktion, sie unterstützt Selbstorganisation und Transparenz. Dabei ist es wichtig für klar strukturierte Arbeitsbereiche, frei zugängliche Materialien und visuelle Orientierungshilfen zu sorgen. Zusätzlich müssen Präsentations- und Reflexionsflächen geschaffen werden.

Materialkonzeption

Dabei geht es nicht um eine Materialfülle, sondern um eine gezielte Auswahl, die Lernprozesse strukturiert unterstützt. Materialien in Lernwerkstätten müssen differenziert Niveaus aufweisen, selbsterklärend oder mit Hilfekarten versehen sein, selbstkontrollierend sowie problem- oder kompetenzorientiert sein.

Ablaufstruktur

Obwohl Lernwerkstätten offene Elemente enthalten, folgen sie klaren Phasen. Gerade diese Balance zwischen Offenheit und Struktur unterscheidet eine Lernwerkstatt von ungebundenem Freiarbeitsunterricht. Aus folgenden vier Phasen setzt sich ein guter Ablauf in einer Lernwerkstatt zusammen.

1. Einführung und Problemstellung
2. Selbstständige Arbeitsphase
3. Austausch- und Reflexionsphase
4. Präsentation oder Dokumentation

Pädagogische Leitprinzipien in einer Lernwerkstatt

Aus der Literatur lassen sich zentrale Leitprinzipien ableiten (vgl. Hagstedt, 2014, S. 260-230).

1. **Selbststeuerung** – Kinder übernehmen Verantwortung für ihren Lernprozess.
2. **Individualisierung** – Unterschiedliche Lernwege sind vorgesehen und legitim.
3. **Kooperation** – Austausch ist ausdrücklich erwünscht.
4. **Reflexion** – Lernen wird bewusst gemacht.
5. **Sinnhaftigkeit** – Aufgaben sind problem- oder lebensweltorientiert.

Diese Prinzipien stehen im Einklang mit modernen Qualitätskriterien guten Unterrichts, wie sie unter anderem auch bei John Hattie beschrieben werden, insbesondere hinsichtlich aktiver Lernbeteiligung und Feedbackkultur.

Die Rolle der Lehrperson

Die Lernwerkstatt verändert die professionelle Rolle der Lehrperson grundlegend. Sie ist nicht primär Wissensvermittlerin, sondern Lernbegleiterin, Diagnostikerin, Impulsgeberin und Strukturgeberin. Dabei bleibt ihre Rolle anspruchsvoll und hochprofessionell, offene Lernformen bedeuten keineswegs pädagogische Zurückhaltung im Sinne von Passivität.

Im Folgenden werden zentrale Dimensionen dieser veränderten Rolle systematisch erläutert.

Die Lehrperson als didaktische Architektin

Bevor Lernwerkstattarbeit überhaupt beginnt, ist eine intensive didaktische Planung erforderlich. Die Lehrperson konzipiert:

- die thematische Rahmung,
- die Auswahl und Strukturierung der Materialien,
- Differenzierungsangebote,
- Reflexionsformate,
- transparente Lernziele.

Hilbert Meyer betont, dass guter Unterricht trotz Offenheit klar strukturiert sein müsse (vgl. Meyer 2014). Gerade im Lernwerkstattunterricht liegt die Struktur jedoch nicht primär im Frontalunterricht, sondern in der vorbereiteten Lernumgebung.

Die Lehrperson gestaltet somit einen Raum, der selbstständiges Lernen ermöglicht und zugleich Orientierung bietet. Diese unsichtbare Steuerung ist ein zentrales Qualitätsmerkmal professionellen Werkstattunterrichts.

Die Lehrperson als Lernbegleiterin und Coach

Während der Arbeitsphase tritt die Lehrperson nicht in den Hintergrund, sondern verändert ihre Interventionsform.

Ihre Aufgaben sind:

- Beobachtung individueller Lernprozesse
- gezielte Impulsfragen (*Was vermutest du?, Wie könntest du das überprüfen?*)
- Unterstützung bei Planungs- und Organisationsproblemen
- Förderung metakognitiver Reflexion

In diesem Sinne wird sie zur Lerncoachin. Auch John Hattie hebt hervor, dass Lehrkräfte eine hohe Wirksamkeit entfalten, wenn sie Lernprozesse sichtbar machen und kontinuierliches Feedback geben (vgl. Hattie 2009). Im Lernwerkstattunterricht geschieht dies häufig dialogisch und individuell statt frontal und kollektiv. Wichtig ist dabei ein Gleichgewicht zwischen Zurückhaltung und gezielter Intervention, ein zu frühes Eingreifen verhindert eigenständiges Denken, ein zu spätes Eingreifen kann Überforderung erzeugen. Ein professionelles Handeln zeigt sich im sensiblen Austarieren dieser Balance.

Die Lehrperson als Diagnostikerin

Lernwerkstätten bieten reichhaltige diagnostische Möglichkeiten. Durch Beobachtung, Gespräche und Produktanalysen kann die Lehrperson, Lernstrategien erkennen, Fehlvorstellungen identifizieren, Kompetenzstände einschätzen und individuelle Fördermaßnahmen ableiten. Diese Form der formativen Diagnostik ist besonders bedeutsam in heterogenen Grundschulklassen. Wolfgang Klafki betont, dass Unterricht auf die „gegenwärtigen und zukünftigen Lebensmöglichkeiten“ (Klafki 2007, S. 49-51) der Lernenden bezogen sein müsse. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, benötigt die Lehrperson eine fundierte Kenntnis der individuellen Lernvoraussetzungen, die Lernwerkstatt schafft hierfür günstige Bedingungen.

Die Lehrperson als Moderator*in sozialer Lernprozesse

Lernwerkstattunterricht ist häufig kooperativ angelegt. Daraus ergeben sich weitere Aufgaben, wie zum Beispiel die Strukturierung von Gruppenprozessen, Klärung von Rollen, Förderung konstruktiver Gesprächskultur und Konfliktmoderation.

Die Lehrperson sorgt für ein lernförderliches Klima und unterstützt Kinder dabei, Verantwortung für ihr gemeinsames Lernen zu übernehmen. Hier zeigt sich eine zentrale professionelle Kompetenz. Die Lehrkraft schafft Freiräume, ohne die soziale Ordnung aus den Augen zu verlieren.

Die Lehrperson als Impulsgeber*in kognitiver Aktivierung

Offene Lernformen bergen die Gefahr, dass Kinder auf einem oberflächlichen Niveau arbeiten. Daher kommt der Lehrperson eine entscheidende Rolle bei der kognitiven Vertiefung zu. Sie stellt weiterführende Fragen, fordert Begründungen ein und regt zu einem Perspektivwechsel an. Meyer bezeichnet kognitive Aktivierung als *Herzstück erfolgreichen Unterrichts* (vgl. Meyer 2014). In der Lernwerkstatt geschieht diese Aktivierung weniger durch Vortrag als durch gezielte Gesprächsimpulse und anspruchsvolle Aufgabenstellungen.

Die Lehrperson als Reflexionsbegleiter*in

Ein wesentliches Element professioneller Lernwerkstattarbeit ist die abschließende Reflexion. Erst durch diese Reflexion wird aus Tätigkeit nachhaltiges Lernen. Die Lehrperson initiiert Präsentationsrunden, moderiert Feedbackprozesse, unterstützt die Versprachlichung von Lernwegen, fördert metakognitive Bewusstheit (*Was habe ich gelernt? Wie bin ich vorgegangen?*).

Professionelle Anforderungen an die Lehrperson im Lernwerkstattunterricht

Der Unterricht in Lernwerkstätten stellt besondere professionelle Anforderungen an Lehrpersonen, die über traditionelle Rollenbilder hinausgehen. Anstelle der primären Wissensvermittlung rückt die Gestaltung und Begleitung individueller Lernprozesse in den Mittelpunkt. Lehrpersonen agieren dabei als Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter, die offene Lernumgebungen strukturieren, Impulse setzen und Kinder in ihrem selbstständigen, forschenden Lernen unterstützen, dies setzt eine hohe fachliche Kompetenz voraus. Zentral ist die Fähigkeit, Lernprozesse diagnostisch zu erfassen und auf dieser Grundlage adaptive Unterstützung anzubieten. Dies erfordert ein hohes Maß an Beobachtungskompetenz und Sensibilität, sowie die Fähigkeit, Lernstände und -bedarfe differenziert wahrzunehmen. Gleichzeitig müssen Lehrpersonen in der Lage sein, geeignete Materialien bereitzustellen und Lernarrangements so zu gestalten, dass sie sowohl Orientierung bieten als auch individuelle Zugänge ermöglichen. Darüber hinaus gewinnt die Kompetenz zur Förderung von Selbstregulation und Reflexion an Bedeutung. Lehrpersonen unterstützen Schülerinnen und Schüler dabei, ihre Lernprozesse zu planen, zu dokumentieren und zu evaluieren. Dies setzt voraus, dass sie geeignete Methoden der Lernbegleitung und Gesprächsführung beherrschen. Nicht zuletzt erfordert der Lernwerkstattunterricht eine reflektierte professionelle Haltung. Offenheit gegenüber individuellen Lernwegen, Vertrauen in die Kompetenzen der Kinder sowie die Bereitschaft, Kontrolle zugunsten von Eigenverantwortung abzugeben, sind zentrale Voraussetzungen. Insgesamt zeigt sich, dass die Arbeit in Lernwerkstätten ein komplexes professionelles Handlungsfeld darstellt, das ein hohes Maß an didaktischer, diagnostischer und reflexiver Kompetenz verlangt. Offene Lernformen stellen daher keine Vereinfachung, sondern eine Erweiterung professioneller Anforderungen dar.

Ein praktisches Beispiel: Digitale Lernwerkstatt im Sachunterricht – Wir gestalten unsere eigene Wissenswelt zum Thema: *Die Biene und ihre Bedeutung für unser Ökosystem*

Die folgende Unterrichtsskizze konkretisiert den Einsatz von Lernwerkstattunterricht im Kontext digitalen Lernens am Beispiel des Themas: Die Biene. Ziel ist es, fachliches Lernen im Sachunterricht mit der Förderung digitaler Kompetenzen zu verbinden und gleichzeitig zentrale Prinzipien guten Unterrichts umzusetzen.

Zielsetzung und Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der Lebensweise der Biene, ihrer Rolle im Ökosystem sowie ihrer Bedeutung für den Menschen auseinander. Dabei recherchieren sie Informationen analog und digital, bewerten Quellen altersangemessen und erstellen eigene digitale Lernprodukte. Neben fachlichen Kompetenzen werden insbesondere Medienkompetenz, Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit und Reflexionsfähigkeit gefördert.

Struktur der Lernwerkstatt

Der Unterricht ist als mehrtägige Lernwerkstatt im Zuge eines Abenteuerraums organisiert, der verschiedene Stationen umfasst:

- **Rechercestation** *Wie leben Bienen?* (analog – digital – Verknüpfung)

Die Kinder nutzen Tablets mit vorgegebenen, kindgerechten Webseiten und kurzen Erklärvideos, um Informationen über den Körperbau, die Aufgaben im Bienenstaat und die Entwicklung der Biene zu sammeln. Ergänzend stehen Bücher, Materialien und Experimentierangebote bereit, um Inhalte auch haptisch zu erfassen. Arbeitsaufträge helfen bei der Strukturierung.

- **Medienproduktionsstation** *Erklärvideo erstellen*

In Kleingruppen erstellen die Schülerinnen und Schüler kurze Erklärvideos (z. B. mit Stop-Motion-Apps oder Präsentationstools) zur Frage: *Warum sind Bienen so wichtig?* Sie kombinieren Bilder, eigene Texte, Zeichnungen und gesprochene Kommentare.

- **Audio-Station** *Bienen-Podcast*

Hier nehmen die Kinder kurze Audio-Beiträge, Podcasts auf, in denen sie z. B. ein Interview zwischen Imker*in und Kind simulieren oder wichtige Fakten erklären.

- **Gestaltungsstation** *Digitales Plakat*

Mit einfachen Anwendungen gestalten die Schülerinnen und Schüler digitale Plakate zu Themen wie *Gefahren für die Biene* oder *Was wir für Bienen tun können*.

- **Reflexions- und Portfolio-Station**

Die Kinder dokumentieren ihre Arbeitsschritte und Ergebnisse in einem digitalen Portfolio und beantworten Leitfragen wie: „Was habe ich gelernt?“ oder „Was fiel mir schwer?“.

Ablauf

Nach einer motivierenden Einführung z. B. durch eine Bienenwabe als Anschauungsobjekt, wählen die Kinder eigenständig Stationen und Fragestellungen aus. Über mehrere Unterrichtseinheiten hinweg arbeiten sie individuell oder kooperativ an ihren Projekten. Den Abschluss bildet eine Präsentationsphase, in der die digitalen Produkte vorgestellt und gemeinsam diskutiert werden.

Didaktischer Mehrwert

Dieses Beispiel zeigt, wie digitale Medien sinnvoll in eine Lernwerkstatt integriert werden können. Die Kinder werden aktiv in den Lernprozess eingebunden, arbeiten selbstständig und entwickeln ein tieferes Verständnis für fachliche Inhalte. Gleichzeitig erwerben sie grundlegende digitale Kompetenzen, indem sie Medien reflektiert nutzen und eigene Produkte erstellen. Die Verbindung von analogem und digitalem Lernen sowie die Möglichkeit zur Differenzierung machen die Lernwerkstatt zu einem besonders geeigneten Format für heterogene Lerngruppen.

Zusammenfassung

Lernwerkstätten erweisen sich als ein didaktisch fundiertes und zugleich zukunftsweisendes Unterrichtskonzept für die Grundschule. Sie verbinden zentrale Qualitätsmerkmale guten

Unterrichts, wie kognitive Aktivierung, Differenzierung, Schülerorientierung und Reflexion, mit den Anforderungen einer zunehmend digital geprägten Lernwelt. Das dargestellte Praxisbeispiel zur digitalen Lernwerkstatt am Thema *Biene* verdeutlicht exemplarisch, wie fachliches Lernen, Medienbildung und selbstständiges Arbeiten sinnvoll miteinander verknüpft werden können.

Gleichzeitig wird deutlich, dass die Wirksamkeit von Lernwerkstattunterricht maßgeblich von der Professionalität der Lehrperson abhängt. Die Gestaltung lernwirksamer Umgebungen, die diagnostische Begleitung individueller Lernprozesse sowie die Förderung von Reflexion und Selbststeuerung stellen hohe Anforderungen an didaktische, diagnostische und pädagogische Kompetenzen. Offene Lernformen bedeuten somit keine Entlastung, sondern eine qualitative Erweiterung professionellen Handelns.

Insgesamt zeigt sich, dass Lernwerkstätten ein erhebliches Potenzial für die Weiterentwicklung von Unterricht bieten, insbesondere dann, wenn es gelingt, Offenheit und Struktur, analoge und digitale Lernformen sowie individuelle und kooperative Lernprozesse in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen. Sie leisten damit einen wichtigen Beitrag zu einem Unterricht, der nachhaltiges Lernen ermöglicht und Kinder aktiv auf die Anforderungen einer komplexen Welt vorbereitet.

Literatur

- Bock, Ch. & Rieger, S. (2020). *Digitale Bildung in der Grundschule*. 1. Auflage. AOL Verlag.
- BMBWF (2022). *Leitfaden Digitale Grundbildung*. Digitale Grundbildung.
- Freinet, C. (1993). *Die moderne französische Schule*. Schöningh.
- Friedrich, G. & Preiß, G. (2003). *Lernwerkstätten in der Grundschule*. Weinheim: Beltz.
- Gabbert, Th. & Dufeu, A. (2024). *Medienbildung im Unterricht – Mehr Sicherheit auf Social Media*, 1. Auflage. Cornelsen.
- Hagstedt, H. & Krauth, I. M. (Hrsg.). (2014). *Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen*. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 137. Frankfurt am Main
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. Routledge.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz.
- Klippert, H. & Müller, F. (2024). *Methodenlernen in der Grundschule*. 4. Auflage. Beltz.
- Meyer, H. (2014). *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen.
- Montessori, M. (1969). *Kinder sind anders*. Klett-Cotta.
- Müller-Naendrup, B. (2013). „Lernwerkstätten als ‚Dritte Pädagogen‘. Räumliche Botschaften von Lernwerkstätten an Hochschulen“. In: Coelen & Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten* (Springer VS, Wiesbaden).
- Peschel, M. (2016). *Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive*. Schneider.

Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik*. Beltz.

Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2019). *Medienbildung in Schule und Unterricht*. Klinkhardt.

Zur Autorin

Michaela Ch. MÜLLER, BEd. Med., 2003 Lehramt für Volks- und Sonderschulen an der Pädagogischen Akademie des Bundes in der Steiermark, 2013 Bachelor of Education an der Pädagogischen Hochschule Steiermark, Master of Education an der Pädagogischen Hochschule Kärnten, seit 2013 Ausbildungslehrerin an der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Kärnten, Koordinatorin im Projekt IMST (Innovationen Machen Schule Top) der Alpen Adria Universität.

Petra Kletzenbauer

Scaffolding CLIL in der Primarstufe: Wie direkte Instruktion und selbstständiges Lernen synergetisch wirken

Zusammenfassung

Der Beitrag erörtert, wie im CLIL-Unterricht der Primarstufe das Wechselspiel von direkter Instruktion und selbstständigem Lernen gestaltet werden kann, sodass sowohl sprachliche Progression als auch fachliches Verstehen gesichert sind. Anhand aktueller Forschung zum Sprachunterricht (PPP und Cognitive Load Theory) und CLIL-Didaktik wird verdeutlicht, dass sprachliche Förderung und kognitive Aktivierung nur im Zusammenspiel nachhaltig wirken. Damit versucht der Artikel Impulse für die Diskussion um „einfach guten Unterricht“ im CLIL-Unterricht und darüber hinaus zu geben.

Ausgangslage Neues Curriculum Fremdsprache (Englisch)

Mit dem Lehrplan 2023/24 wurde der Englischunterricht (Unterricht in einer Fremdsprache) ab der dritten Schulstufe als verpflichtender und konsequent kompetenzorientierter Bestandteil der Volksschule verankert. Damit erfährt die Fremdsprache eine strukturelle Aufwertung und zugleich eine inhaltliche Neupositionierung. Die Reform zielt darauf ab, den Unterricht systematisch an den Prinzipien der Kompetenzorientierung sowie am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) auszurichten, ihn nachhaltiger im schulischen Alltag zu verankern und die Lernenden gezielt auf die Anforderungen der Sekundarstufe vorzubereiten. Englisch wird folglich nicht mehr als isoliertes Fach verstanden, sondern als kontinuierlich präsent Element schulischer Lernprozesse, das auch über Fachgrenzen hinweg wirksam wird (OESZ, 2025).

Im Zentrum dieser Neuausrichtung steht ein Kompetenzverständnis, das den Aufbau kommunikativer Handlungsfähigkeit priorisiert. Sprachliche Kompetenzen sollen schrittweise entwickelt, langfristig gesichert und in authentischen Kontexten flexibel angewendet werden können. Der Fokus verschiebt sich damit von der primären Vermittlung einzelner lexikalischer oder grammatischer Einheiten hin zur Befähigung der Schüler:innen, Sprache funktional und adressatengerecht einzusetzen. Sprachlernen wird in diesem Zusammenhang als dynamischer, handlungsorientierter und zunehmend selbstgesteuerter Prozess konzeptualisiert (OESZ, 2025).

Diese veränderte Zielperspektive bedingt auch eine entsprechende Anpassung der Unterrichtsgestaltung: Lernarrangements können dadurch neu konzipiert, Aufgabenstellungen anwendungsorientiert gedacht und die aktive Auseinandersetzung mit Sprache als Mittel der Verständigung gefördert werden. Transparente Lernziele strukturieren den Lernprozess und unterstützen die Entwicklung metakognitiver Kompetenzen. Parallel dazu transformiert sich die Rolle der Lehrperson. Sie agiert weniger als primäre Wissensvermittlerin, sondern vielmehr als

Lernbegleiter:in, die individuellen Lernwege unterstützt, Differenzierung ermöglicht und selbstorganisierte Lernformen fördert (OESZ).

Vor dem Hintergrund der begrenzten zeitlichen Ressourcen (Englisch wird in der Volksschule mit einer Wochenstunde geführt) gewinnt die curriculare Verschränkung mit anderen Unterrichtsbereichen an Bedeutung. Um die angestrebte Intensivierung des Sprachkontakts zu realisieren, ist eine fächerübergreifende Integration der Fremdsprache vorgesehen. In diesem Kontext erweist sich der Ansatz des Content and Language Integrated Learning (CLIL) als besonders zielführend (Sappl, 2025).

Content and Language Integrated Learning (CLIL)

CLIL hat in den letzten Jahren weltweit stark an Bedeutung gewonnen. Das zentrale Prinzip besteht darin, Sachfächer in einer Fremdsprache, meist Englisch, zu unterrichten. Mit anderen Worten, CLIL basiert auf der Verknüpfung fachlicher Inhalte mit dem Erwerb der Fremdsprache, indem Englisch als Medium des Unterrichts eingesetzt wird. Die Sprache fungiert somit nicht ausschließlich als Lerngegenstand, sondern als Instrument zur Erschließung von Sachinhalten. Schüler:innen erwerben fachliche Kenntnisse und erweitern zugleich ihre fremdsprachlichen Kompetenzen.

CLIL wird als vielversprechender Ansatz zur Förderung von Mehrsprachigkeit beschrieben, da es fachliches und sprachliches Lernen systematisch miteinander verbindet und somit einen nachhaltigen Kompetenzaufbau unterstützt (Candel & Agustín, 2020). Neben der inhaltlichen und sprachlichen Förderung trägt CLIL auch zur Entwicklung einer positiven Haltung gegenüber sprachlicher Vielfalt bei und entspricht damit bildungspolitischen Zielsetzungen. Durch die Integration von Sprache und Fachinhalten können Lernprozesse zudem inklusiver gestaltet und unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen der Lernenden produktiv genutzt werden (Coyle et al., 2010).

Im Sinne Camerons (2001) wird Sprache im CLIL nicht isoliert, sondern in authentischen, bedeutungsvollen Kontexten erworben. Die Zielsprache dient als funktionales Mittel zur fachlichen Auseinandersetzung und bezieht alle Sprachfertigkeiten ein. Empirische Studien (Festman & Kersten, 2010) widerlegen zudem die Annahme, dass Fremdsprachenunterricht die Erstsprache beeinträchtigt. Im Gegenteil, mehrsprachige Lernprozesse können analytische Fähigkeiten und Sprachbewusstsein stärken.

Ein wesentliches Kennzeichen von CLIL gegenüber anderen bilingualen Ansätzen ist die konsequente Ausrichtung auf Integration (Llinares, 2015, S. 59). Diese bezieht sich vor allem auf die enge Verknüpfung sprachlicher und fachlicher Lernprozesse (Morton & Jakonen, 2016, S. 171). Bereits der Begriff Content and Language Integrated Learning verdeutlicht, dass Inhalte und Sprache nicht getrennt, sondern gemeinsam entwickelt werden. Ein differenziertes Verständnis dieser Integration hat sich jedoch erst in den letzten Jahren durchgesetzt (Reitbauer et al., 2018, S. 89).

Lange Zeit galten Fachinhalt und Sprache im CLIL als zwei voneinander getrennte Bereiche, und der Spracherwerb wurde häufig als beiläufiger Effekt betrachtet (Nikula et al., 2013, S. 75). Diese Annahme erweist sich jedoch als unzutreffend. Lernende müssen fachliche Konzepte in einer Sprache erschließen, die sie noch nicht vollständig beherrschen, und zugleich ihre sprachlichen Kompetenzen erweitern (Llinares, 2015, S. 59). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Sprache im CLIL explizit zu berücksichtigen und gezielt zu fördern (Nikula et al., 2013, S. 80).

Sprache ist dabei nicht bloß Kommunikationsmittel, sondern grundlegend für Wissenskonstruktion (Reitbauer et al., 2018, S. 91). Sprachsensibler Unterricht darf daher nicht auf den Fremdsprachenunterricht beschränkt bleiben; vielmehr tragen alle Lehrkräfte Verantwortung für die sprachliche Entwicklung der Lernenden. Insbesondere bei CLIL müssen Fachlehrkräfte sprachliche Anforderungen systematisch einplanen (Halbach, 2014, S. 4f.). Ziel ist es, Lernende dazu zu befähigen, Inhalte nicht nur zu verstehen, sondern auch fachlich angemessen auszudrücken.

Dies erfordert eine vorausschauende Unterrichtsplanung, die potenzielle sprachliche Hürden berücksichtigt. Dialogische und interaktive Unterrichtsformen fördern die Wissenskonstruktion in der Fremdsprache und stärken die aktive Beteiligung der Lernenden. Integration im CLIL bedeutet somit, jene sprachlichen Mittel bereitzustellen, die für schulischen Erfolg notwendig sind (Dalton-Puffer, 2013, S. 218ff.).

CLIL bedeutet jedoch weit mehr, als Sachinhalte lediglich in einer Zweitsprache zu vermitteln. Entscheidend ist die systematische didaktische Verknüpfung von Fach- und Sprachunterricht. Fachliche Lernziele und sprachliche Anforderungen müssen von Beginn an gemeinsam geplant werden, indem fachliche und sprachdidaktische Prinzipien aufeinander abgestimmt und curriculare Schnittstellen bewusst genutzt werden. Laut Halbach (2014, S. 6f.) erfolgt diese Integration auf zwei Ebenen. Erstens durch eine enge Kooperation zwischen Sprach- und Fachlehrkräften und zweitens durch die konsequente Berücksichtigung sprachlicher Anforderungen innerhalb jedes einzelnen Sachfachs.

Gerade die Primarstufe bietet hier gute strukturelle Voraussetzungen, um Inhalte und Fremdsprache flexibel miteinander zu verbinden. Durch den gezielten Einsatz vielfältiger Medien und handlungsorientierter Aktivitäten können Lehrkräfte Lernumgebungen schaffen, in denen fachliches und sprachliches Lernen ineinandergreifen. Neben einem Zugewinn an Sprachkompetenz werden auch positive Effekte auf metakognitive Fähigkeiten und die Lernmotivation beobachtet.

Studien (unter anderem Dalton-Puffer 2016) zeigen jedoch, dass die geforderte systematische Integration von Fach und Sprache in der Praxis häufig unzureichend umgesetzt wird. Hauptursachen sind Defizite in der Aus- und Weiterbildung sowie fehlende methodische Fundierung. Da österreichische Grundschullehrkräfte überwiegend als Generalisten ausgebildet werden, spielt die englische Fachdidaktik im Studium eine geringe Rolle (Bonnet, 2016) und eine spezifische CLIL-Methodik fehlt oft gänzlich (Gruber, 2017). In der Praxis schenken viele Lehrkräfte der sprachlichen Dimension ihres Unterrichts jedoch nur wenig Aufmerksamkeit, da sie davon ausgehen, dass die erforderlichen Sprachkenntnisse beim Lernen der Inhalte automatisch miterworben werden.

Obwohl CLIL in vielen europäischen Bildungssystemen formal verankert ist, bleibt seine tatsächliche Umsetzung begrenzt und uneinheitlich. In Österreich variieren Qualität und Umfang des CLIL-Unterrichts an Grundschulen erheblich, sodass das vorhandene Potenzial bislang nicht ausgeschöpft wird. Erfolgreiches CLIL entsteht nicht automatisch, sondern erfordert ein kohärentes Gesamtkonzept (Methodenreflexion) sowie gezielte sprachliche Unterstützung (Scaffolding). Das anspruchsvolle Ziel, fachliche und fremdsprachliche Kompetenzen gleichzeitig zu steigern, lässt sich weder automatisch noch durch didaktische Patentrezepte erreichen.

Didaktischer Diskurs im modernen Sprachunterricht

Neuere didaktische Diskussionen betonen, dass keine einzelne, festgelegte Methode den Sprachunterricht vollständig bestimmen sollte. Harmer (2015) verweist unter Bezugnahme auf Kumaravadivelu (2001) darauf, dass starre methodische Vorgaben nicht mehr zeitgemäß seien“ und dass viele Lehrkräfte eine Art „principled eclecticism“ (S. 69) praktizieren. Das bedeutet, dass sie auf Grundlage eigener Lerntheorien und Überzeugungen gezielt Elemente verschiedener Methoden auswählen und in ihre Praxis integrieren.

Auch Scrivener (2011) plädiert dafür, dass Lehrkräfte eine persönliche, reflektierte Unterrichtsmethodik entwickeln. Frühere Methoden gelten dabei nicht als überholt, sondern als wertvolle Inspirationsquellen, die als kohärente Modelle zur Gestaltung von Unterrichtsroutinen dienen können (Thornbury, 2017)

Larsen-Freeman und Anderson (2011) argumentieren, dass Methoden vor allem als Reflexionsinstrumente dienen. Sie helfen Lehrkräften, sich der eigenen didaktischen Annahmen bewusst zu werden. In ähnlicher Weise versteht Hall (2024) den Methodenbegriff als Anstoß zur professionellen Weiterentwicklung. Methoden sollen nicht als starre Regelwerke betrachtet werden, sondern als theoretische und praktische Orientierungsrahmen, die Lehrkräfte befähigen, kontextangemessene und plausible Unterrichtsansätze zu entwickeln. Dabei sollen Synergien geschaffen werden und Ansätze reflektiert, flexibel und kontextsensibel eingesetzt werden. In den nachfolgenden Kapiteln sollen zwei methodisch kurz skizziert werden und anhand eines Beispiels aus dem CLIL- Bereich erläutert werden

Der PPP-Ansatz im Sprachunterricht

Der sogenannte „Three Ps“-Ansatz (Presentation, Practice, Production) ist eine der weltweit am häufigsten angewandten Methoden im modernen Sprachunterricht. Um den Ansatz zu verstehen, ist es entscheidend zu klären, was unter „Presentation“, „Practice“ und „Production“ zu verstehen ist und wie diese Phasen ineinandergreifen, um effektives kommunikatives Lernen zu ermöglichen. Die Präsentationsphase bildet den Einstieg in den Lernprozess, während die Produktionsphase dessen Ziel darstellt: Lernende werden von „Sprachlernenden“ zu tatsächlichen „Sprachnutzern“. Die Übungsphase fungiert als verbindendes Element zwischen diesen beiden Polen (Anderson, 2016)

Zu Beginn einer Unterrichtseinheit wird neue Sprache in einem inhaltlich sinnvollen und möglichst realitätsnahen Kontext eingeführt. Nachdem die Lernenden die zugrunde liegende Situation verstanden haben, erhalten sie ein sprachliches Modell, das sie auf das erkannte Konzept anwenden können. In der anschließenden Übungsphase festigen sie die neue Struktur durch kontrollierte Aktivitäten. Sobald ausreichend Sicherheit gewonnen wurde, folgt eine produktive Phase, in der die Sprache frei und möglichst authentisch angewendet wird – ohne unmittelbare Korrektur oder enge Steuerung durch die Lehrkraft. Für erfolgreiches kommunikatives Lernen ist es wichtig, dass diese drei Phasen (Anderson, 2016) klar aufeinander aufbauen und fließend ineinander übergehen:

(1) Presentation (Präsentation)

Die Präsentationsphase ist der erste und oftmals entscheidende Schritt, da sie maßgeblich den Erfolg der folgenden Phasen beeinflusst. Ziel ist es, eine Situation zu schaffen, in der der Gebrauch der neuen Sprache logisch und notwendig erscheint. Wenn die Lernenden die Situation

verstehen, entwickeln sie ein inhaltliches Verständnis für die Bedeutung und Relevanz der neuen sprachlichen Mittel. Erst danach wird ein sprachliches Modell eingeführt, das als Grundlage für die weitere Arbeit dient.

Für Lehrkräfte im Bereich Englisch als Fremdsprache (EFL) ist es besonders wichtig, realitätsnahe Kontexte zu schaffen, da die Lernenden außerhalb des Unterrichts meist kaum mit der Zielsprache in Kontakt kommen. Unauthentische oder künstlich wirkende Situationen können dazu führen, dass auch die Sprache als wenig glaubwürdig empfunden wird. Je nach Sprachniveau können Bilder, Gestik, Dialoge oder Texte zur Einführung neuer Inhalte eingesetzt werden. Gute Präsentationen zeichnen sich durch Bedeutungshaftigkeit, Kontextualisierung, klare Modelle, sinnvolle Wiederholungen und eine logische Strukturierung aus.

(2) Practice (Übung)

Die Übungsphase dient der Festigung und Sicherung der sprachlichen Genauigkeit. Sie überprüft die korrekte Anwendung (z. B. in Bezug auf Aussprache und Syntax) und fördert Routine sowie Sicherheit im Umgang mit der neuen Struktur. Gleichzeitig kann sie als Korrektur- und Unterstützungsphase genutzt werden. Wichtig ist, dass die Übungen dem Sprachniveau der Lernenden entsprechen, verständlich gestaltet sind und Erfolgserlebnisse ermöglichen. Eine angemessene Herausforderung steigert Motivation und Selbstvertrauen.

Typischerweise erfolgt der Übergang von der Präsentation zur Übung über gelenkte Sprechübungen, zunächst individuell, dann in Partnerarbeit. Kommunikative Übungsformen bereiten schließlich auf die freie Sprachverwendung in der Produktionsphase vor.

(3) Production (Produktion)

Die Produktionsphase stellt das zentrale Ziel kommunikativen Sprachunterrichts dar. Hier wenden Lernende die neue Sprache selbstständig und situationsangemessen an. Erfolgreiche Produktion zeigt, dass der Übergang vom reinen Lernen zur aktiven Nutzung gelungen ist. Anders als in der Übungsphase erhalten die Lernenden nun keine vorgegebenen sprachlichen Muster, sondern müssen eigenständig formulieren und denken. Idealerweise spiegeln die Aufgaben reale Kommunikationssituationen wider. Typische produktive Aktivitäten sind Rollenspiele, Diskussionen, Debatten, Problemlösungsaufgaben, Erzählungen oder Sprachspiele. Besonders bei jüngeren Lernenden erfordert die Gestaltung dieser Phase sorgfältige Planung, da produktive Aufgaben ein gewisses Maß an kognitiver Reife voraussetzen.

Im Kontext der CLIL-Primarstufe bedeutet dies, dass wirksames Lernen nur dann gelingen kann, wenn Kinder beim Lernen in der Zweitsprache gezielt und systematisch unterstützt werden. Sprachliche Hürden dürfen nicht dazu führen, dass fachliche Inhalte vereinfacht oder inhaltlich reduziert werden. Stattdessen braucht es eine bewusste Verzahnung von Sprach- und Fachunterricht, bei der sprachliche Hilfestellungen (z. B. Scaffolding, Visualisierungen, Sprachmuster) den Zugang zu anspruchsvollen Inhalten ermöglichen. Gerade in der Grundschule ist eine integrierte Fremdsprachenförderung daher entscheidend, um sowohl fachliches als auch sprachliches Lernen gleichermaßen zu sichern.

CLIL unter Berücksichtigung der Cognitive-Load-Theory

Eine von Roussel et al. (2017, S. 77) durchgeführte Studie bestätigt diese Annahme. Expliziter Sprachunterricht erleichtert das Lernen einer Zweitsprache. Werden Inhalte jedoch in einer

Fremdsprache vermittelt, ohne der Sprache gezielt Aufmerksamkeit zu schenken, wird das fachliche Lernen beeinträchtigt – und auch für das Sprachenlernen ergeben sich keine Vorteile. Wird umgekehrt der Fokus stark auf die Sprache gelegt, kann dies wiederum das Inhaltslernen einschränken.

Aus diesem Grund muss Integration die Prinzipien der Cognitive-Load-Theory berücksichtigen, um die kognitive Belastung zu reduzieren und Lernprozesse zu erleichtern. Die Cognitive-Load-Theory kann somit als theoretischer Rahmen für die Gestaltung geeigneter didaktischer Konzepte im CLIL-Unterricht dienen (Roussel et al., 2017, S. 78).

Die Cognitive Load Theory (CLT) basiert auf der Struktur der menschlichen kognitiven Architektur (Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011, S. 54). Sie unterscheidet die intrinsische und die extrinsische kognitive Belastung, die beim Lernen neuer Inhalte auftritt.

Intrinsische kognitive Belastung ergibt sich aus der natürlichen Komplexität des Wissens selbst. Sie hängt sowohl von der Schwierigkeit des Themas als auch vom Vorwissen der Lernenden ab. Ein weiterer entscheidender Faktor ist die „element of interactivity“ – also die Anzahl der neuen Informationen, die gleichzeitig verarbeitet und miteinander verknüpft werden müssen. Niedrige Interaktivität (z. B.: das Lernen einzelner chemischer Symbole) erzeugt geringe Belastung, hohe Interaktivität (z. B.: das Lösen chemischer Gleichungen) hohe Belastung. Eine zu starke Reduktion der intrinsischen Belastung, etwa durch reines Auswendiglernen ohne Verständnis, verändert jedoch das Gelernte und sollte vermieden werden (Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011).

Extrinsische kognitive Belastung entsteht durch die Art und Weise, wie Lerninhalte präsentiert werden. Sie kann durch didaktische Gestaltung gezielt reduziert werden, z. B. durch grafische Organisatoren, Schritt-für-Schritt-Anleitungen, Trennung von Informationskanälen (visuell vs. auditiv) oder das Weglassen überflüssiger Informationen. Ziel ist stets, die langfristige Speicherung von Wissen zu maximieren (Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011).

Germane kognitive Belastung bezeichnet die Ressourcen des Arbeitsgedächtnisses, die für den eigentlichen Lernprozess aufgebracht werden. Sie ist abhängig von der intrinsischen und extrinsischen Belastung: Wenn die intrinsische Belastung hoch, die extrinsische jedoch niedrig ist, können Lernende ihre kognitiven Ressourcen effektiv nutzen und lernen effizient. Sind beide Belastungen hoch, wird das Arbeitsgedächtnis überlastet, und Lernen wird erschwert oder unmöglich (Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011).

Im CLIL-Unterricht ist die kognitive Belastung besonders hoch, da gleichzeitig Fachinhalte und Sprache gelernt werden müssen. Daher ist eine gezielte sprachliche Unterstützung essenziell, um die Arbeitsgedächtnisressourcen nicht zu überfordern und effektives Lernen zu ermöglichen (Reitbauer et al., 2018, S. 98).

Reitbauer et al. (2018, S. 99) haben daher einen didaktischen Rahmen vorgeschlagen, der die kognitive Belastung bei der Planung von CLIL-Unterricht berücksichtigt. Der erste Schritt bei der Unterrichtsplanung besteht darin, zu prüfen, ob die intrinsische kognitive Belastung dem Niveau der Lernenden angemessen ist oder ob noch Anpassungen erforderlich sind. Zweitens sollte die extrinsische kognitive Belastung reduziert werden, etwa durch den Einsatz von grafischen Scaffolds (graphic organizers) oder durch verschiedene Formen sprachlicher Unterstützung. Bei der Reduzierung der extrinsischen Belastung trägt eine visuelle Darstellung dazu bei, die Inhalte zugänglicher zu machen.

Der letzte Schritt richtet sich auf die germane kognitive Belastung. Durch die Wahl geeigneter Methoden, die die Integration von Fachinhalt und Sprache fördern, werden die kognitiven

Ressourcen der Lernenden effektiv aktiviert, ohne sie zu überfordern. Geeignete Methoden für diesen Schritt sind beispielsweise die Nutzung kognitiver Diskursfunktionen (Dalton-Puffer, 2016).

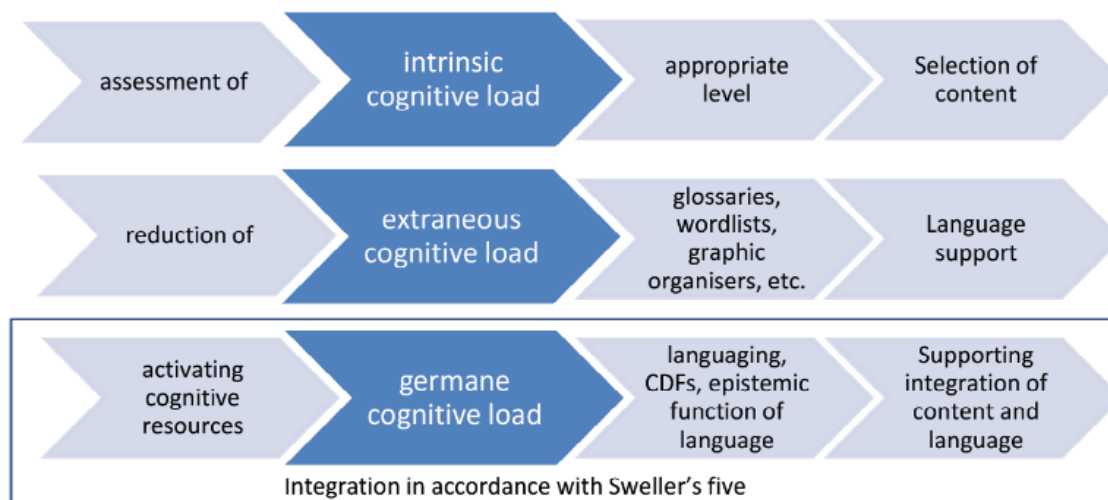


Abb. 1: Integration orientiert an kognitiv-linguistischen Prinzipien (Reitbauer et al. 2018, S. 100)

CDFs eröffnen die Möglichkeit, den Umgang mit Sprache im CLIL-Unterricht neu zu gestalten, indem sie fachspezifische kognitive Lernziele mit den sprachlichen Repräsentationen verknüpfen, die Lernende im Unterrichtsgespräch erhalten (ebd., S. 220). Das bedeutet, dass kognitive Lernziele über verbale Interaktionen im Klassenzimmer erreicht werden. Diese Interaktionen dienen dabei als sichtbare Repräsentation von Wissen, da der eigentliche Lernprozess als kognitiver Vorgang nicht direkt beobachtbar ist. Wissen entsteht also durch gegenseitige Interaktion, Aushandlung und gemeinsames Bedeutungsfinden.

In schulischen Kontexten findet Wissenskonstruktion primär über Unterrichtsgespräche statt, also durch sprachliche Interaktion im Klassenraum (Dalton-Puffer, 2016, S. 29). Sie ist eng mit kompetenzorientiertem Unterrichten verbunden (Dalton-Puffer et al., 2018, S. 2) und zielt darauf ab, dass Lernende nicht nur Wissen erwerben, sondern es auch praktisch anwenden können. Im CLIL-Unterricht wird dieses Ziel durch Linguaging erreicht: Lernende müssen die Inhalte aktiv in der Fremdsprache verarbeiten und anwenden, wodurch Sprache und Fachwissen zugleich verknüpft werden (Dalton-Puffer, 2013, S. 218-220).

Dalton-Puffer (2016, S. 31) definiert CDFs wie folgt:

CDFs are patterns which emerge from the needs humans have when they deal with cognitive content for the purpose of learning, representing and exchanging knowledge. They offer participants involved in knowledge-oriented communication, patterns and schemata of a discursive, lexical and grammatical nature which facilitate dealing with standard situations where knowledge is being constructed and made intersubjectively accessible. Insgesamt hat Dalton-Puffer sieben Typen von CDFs definiert.

Jeder CDF-Typ basiert auf einer grundlegenden kommunikativen Absicht, also einem Sprechakt, der ausgeführt wird, wenn Lehrkräfte und Lernende im Unterricht miteinander kommunizieren (Dalton-Puffer et al., 2018, S. 4).

Für die Primarstufe bedeutet das: CDFs lassen sich in jedem Fach leicht einsetzen, weil sie auf grundlegenden Gesprächs- und Kommunikationsmustern basieren, die ohnehin im Unterricht vorkommen. Lehrkräfte kennen diese Muster meist bereits und wenden sie unbewusst an. Für den

CLIL-Unterricht ist daher keine grundlegende Änderung des Unterrichtsstils nötig, um CDFs bewusst einzusetzen. Wird den Lehrkräften jedoch bewusst gemacht, dass CDFs existieren, können sie die damit verbundenen sprachlichen Anforderungen gezielt einbeziehen, was die Integration von Fachinhalt und Sprache erleichtert. Dadurch wird die kognitive Belastung der Lernenden reduziert und ein effektives Lernen von Fachwissen und Fremdsprache ermöglicht. Das CDF-Konzept kann zudem als Scaffold dienen. Lehrkräfte haben die Möglichkeit, CDFs entweder direkt oder indirekt einzuführen, je nachdem, welchen Lerneffekt sie erzielen möchten. Lernende erzeugen CDFs in der Regel nicht vollständig eigenständig, weshalb sie häufig gemeinsam mit der Lehrkraft entwickelt werden, wodurch Wissen kooperativ entsteht. Dies fördert einen interaktiven Unterrichtsstil, der im CLIL-Kontext besonders bedeutsam ist, da die Schülerinnen und Schüler so aktiv ihre Zweitsprache anwenden und einüben können (Dalton-Puffer et al., 2018, S. 10ff.).

Scaffolding – Key to success?

Die hier vorgestellten methodischen Ansätze für erfolgreiches CLIL kann nur durch effizientes Scaffolding passieren. Der Begriff scaffold kommt aus dem Englischen und bedeutet „Gerüst“. Unter Scaffolding versteht man vorübergehende Unterstützungsstrukturen, die Lernende dabei unterstützen, neue Erkenntnisse, neue Konzepte und neue Fähigkeiten zu entwickeln (Hammond 2001, S. 12). Diese sollen besonders im CLIL-Kontext die Entwicklung von Fach-, Sprach- und Lernkompetenzen der Lernenden fördern und sie wirksam auf dem Weg zu mehr Selbstvertrauen, Motivation und Lernautonomie begleiten.

Walqui (2006) stellt in ihrer Arbeit eine weitere Typologie von Scaffolding vor, indem sie zwischen Scaffolding als Struktur (dem Lehrplan und den geplanten pädagogischen Methoden zu dessen Umsetzung) und Scaffolding als Prozess (der Interaktion zwischen Lernenden und Lehrkraft zur Erreichung der Lernziele) unterscheidet. In ähnlicher Weise betont van Lier (2007), dass Scaffolding sowohl als gestalterisches Merkmal als auch als interaktiver Prozess betrachtet werden muss, da nur auf diese Weise Scaffolding ein praktisches pädagogisches Instrument sein kann, das sowohl unterstützend als auch befreiend, lenkend und zugleich autonomiefördernd wirkt (van Lier, 2007, S. 59).

Walqui (2006, S. 164) differenziert zudem zwischen den verschiedenen Ebenen pädagogischen Scaffoldings und beschreibt drei Phasen:

- Makroebene: die Planung über einen längeren Zeitraum hinweg,
- Mesoebene: die einzelnen Schritte zur Planung einer Aktivität oder Aufgabe,
- Mikroebene: die konkreten Momente der Interaktion zwischen Lehrkraft und Lernenden (van Lier, 2007, S. 60)

Ein anschauliches Beispiel bietet das Thema „The Tiny Seed“ von Eric Carle, das sich für die Vermittlung von Lebenszyklus, Pflanzenwachstum und Umweltbewusstsein eignet.

Presentation

In der Präsentationsphase wird die Geschichte zunächst visuell und sprachlich eingeführt: Die Lehrkraft liest den Text vor, zeigt Bilder und ergänzt kurze, klare Sätze wie *The seed falls to the ground* oder *It grows into a flower*. Diese Sätze dienen als Cognitive Discourse Functions (CDFs) – also sprachliche Muster, die Lernenden helfen, Fachinhalte kognitiv zu verarbeiten und gleich-

zeitig Sprachstrukturen zu verinnerlichen. Die CDFs bilden eine Art Brücke zwischen Inhalt und Sprache (sequencing, cause and effect). Durch visuelle Unterstützung, strukturierte Sätze und klare Wiederholungen wird die extrinsische kognitive Belastung reduziert, sodass die Kinder sich auf das Verständnis der Inhalte konzentrieren können, ohne von der Sprache überfordert zu werden.

Practice

In der Übungsphase bearbeiten die Kinder Aufgaben wie das Nachzeichnen des Lebenszyklus einer Pflanze (real life-cycle poster), Zuordnen von Wortkarten (show and tell: real objects) oder das Bilden einfacher Sätze über Samen und Pflanzen (ordering, identify cause and effect). Hier wird Scaffolding aktiv eingesetzt: Die Lehrkraft greift gezielt ein, wiederholt Schlüsselvokabular und unterstützt beim Aufbau vollständiger Sätze. Die Lernenden beginnen, die vorbereiteten CDFs selbstständig zu nutzen, z. B.: Seed grows because... oder It needs sunlight to..... So werden die germanen kognitiven Ressourcen aktiviert, um sowohl Sprach- als auch Fachwissen gleichzeitig zu verarbeiten. Die Aufgaben sind klar strukturiert und visuell unterstützt, um die intrinsische kognitive Belastung angemessen zu halten.

Production

In der Produktionsphase wenden die Kinder das Gelernte kreativ an, etwa durch das Schreiben einer Mini-Geschichte über den Weg eines Samens, das Gestalten eines Plakats oder ein kleines Rollenspiel. Die Lehrkraft tritt dabei zurück, bleibt aber verfügbar, um punktuelle sprachliche Scaffolds bereitzustellen, wenn Lernende sie benötigen. Die Kinder co-konstruieren die CDFs aktiv, entwickeln eigenes Wissen und setzen Sprache und Fachinhalte praxisnah ein (Identify → Describe → Explain → Create). Durch diese Interaktion wird nicht nur das Verständnis vertieft, sondern auch die Anwendung von Sprache und Fachwissen geübt.

Fazit

Durch die Kombination aus PPP-Ansatz, gezieltem Scaffolding, bewusster Reduktion der extrinsischen kognitiven Belastung (Cognitive Load Theory) und der Nutzung von CDFs entsteht ein integrativer Lernprozess. Dieser Ansatz unterstützt gleichzeitig die sprachliche und fachliche Entwicklung der Lernenden, fördert Selbstvertrauen, Motivation und autonomes Lernen und ermöglicht ein nachhaltiges, interaktives und effektives CLIL-Lernen in der Primarstufe.

Literatur

Anderson, J. (2016). *Why practice makes perfect sense: The past, present and future potential of the PPP paradigm in language teacher education*. English Language Teaching Education and Development (ELTED), 19(1), 14–22.

Bellet, S. (2022). *Gesamtsprachliche Bildung und früher Englischunterricht: Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Kontext von Mehrsprachigkeit [Whole language education and early English teaching: Professionalization of teacher trainees in the context of multilingualism]*. Peter Lang.

- Bonnet, A. (2016). *Two for the price of one? Das Verhältnis von sachfachlicher und fremdsprachlicher Bildung beim Content and Language Integrated Learning [Two for the price of one? The relationship between subject-specific and foreign language education in Content and Language Integrated Learning]*. In B. Diehr, A. Preisfeld, & L. Schmelter (Eds.), *Bilingualen Unterricht weiterentwickeln und erforschen* (pp. 37–56). Peter Lang.
- Candel, E. C., & Agustín, M. P. (2020). *TIC y AICLE como elementos facilitadores en la enseñanza bilingüe*. *Artseduca*, (25), 153–172.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning* (Vol. 221). Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2013). *A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content-language integration in CLIL and multilingual education*. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 216–253.
- Dalton-Puffer, C. (2016). *Cognitive discourse functions: Specifying an integrative interdisciplinary construct*. In T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore, & U. Smit (Eds.), *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education* (pp. 29–54). Bristol: Multilingual Matters.
- Dalton-Puffer, C., Bauer-Marschallinger, S., Brückl-Mackey, K., Hofmann, V., Hopf, J., Kröss, L., & Lechner, L. (2018). *Cognitive discourse functions in Austrian CLIL lessons: Towards an empirical validation of the CDF construct*. *European Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 1–25.
- Festman, J., & Kersten, K. (2010). *Kognitive Auswirkungen von Zweisprachigkeit. CLIL und Immersion: Erfolgsbedingungen für fremdsprachlichen Sachfachunterricht in der Grundschule* (pp. 38–52). Braunschweig: Westermann.
- Gruber, M.-T. (2017). *PrimA-CLIL: Multiple stakeholders' perceptions of CLIL and its implementation at the primary school level in Austria*. *International Journal for Research in Educational Studies*, 3(8), 23–45.
<https://gnpublication.org/index.php/es/article/download/205/197>
- Halbach, A. (2014). *Teaching (in) the foreign language in a CLIL context: Towards a new approach*. In R. Breeze, C. Llamas Saíz, C. Martínez Pasamar, & C. Tabernero Sala (Eds.), *Integration of theory and practice in CLIL* (pp. 1–14). Amsterdam: Rodopi.
- Hall, G. (2024). *Method and postmethod in language teaching*. Routledge.
- Hammond, J. (2001). *Scaffolding: Teaching and learning in language and literacy education*. Primary English Teaching Association.
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5th ed.). Harlow: Pearson.
- Kumaravadivelu, B. (2001). *Toward a postmethod pedagogy*. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537–560.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Llinares, A. (2015). *Integration in CLIL: A proposal to inform research and successful pedagogy*. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 58–73.

- Morton, T., & Jakonen, T. (2016). *Integration of language and content through languaging in CLIL classroom interaction: A conversation analysis perspective*. In T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore, & U. Smit (Eds.), *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education* (pp. 171–188). Bristol: Multilingual Matters.
- Nikula, T., & Moore, P. (2016). *Exploring translanguaging in CLIL*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Nikula, T., Dalton-Puffer, C., & Llinares, A. (2013). *CLIL classroom discourse: Research from Europe*. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 70–100.
- OESZ (Hrsg.). (2025). *On we go with English! Didaktische Wege und Praxisbeispiele für den Pflichtgegenstand Lebende Fremdsprache – 3./4. Schulstufe*. ISBN 978-3-9505644-7-1
- Reitbauer, M., Fürstenberg, U., Kletzenbauer, P., & Marko, K. (2018). *Towards a cognitive-linguistic turn in CLIL: Unfolding integration*. *LACLIL*, 11(1), 87–107.
- Rosenshine, B. (2012). *Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know*. *American Educator*, 36(1), 12.
- Roussel, S., Joulia, D., Tricot, A., & Sweller, J. (2017). *Learning subject content through a foreign language should not ignore human cognitive architecture: A cognitive load theory approach*. *Learning and Instruction*, 52, 69–79.
- Suppl, A. (2025). *New perspectives for CLIL in the revised primary curriculum in Austria*. *European Journal of Education and Pedagogy*, 6(2), 113–116.
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching: The essential guide to English language teaching* (3rd ed.). Oxford: Macmillan.
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. New York: Springer.
- Thornbury, S. (2017). *Scott Thornbury's 30 language teaching methods*. Cambridge University Press.
- Van Lier, L. (2007). *Action-based teaching, autonomy and identity*. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 46–65.
- Walqui, A. (2006). *Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159–180.

Zum Autor/Zur Autorin

Mag. Petra KLETZENBAUER lehrt und forscht seit 2025 an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich. Ihre Schwerpunkte liegen in der Fachdidaktik Englisch der Primarstufe sowie in den Pädagogisch-praktischen Studien. Ihre Forschungsinteressen umfassen CLIL, Transition, Teacher Agency und Teacher Language Awareness.

Lisa Jungmair & Werner Schwarz

Bewusst bewegen. Besser lernen.

Bewegung als Schlüssel für Aufmerksamkeit, Lernen und Wohlbefinden im Schulalltag – ein Ansatz aus den Programmen von simplystrong by UNIQA

Zusammenfassung

Bewegung wird zunehmend als zentraler Faktor für kognitive Leistungsfähigkeit, emotionales Wohlbefinden und schulischen Erfolg erkannt. Zahlreiche Studien zeigen, dass körperliche Aktivität nicht nur die körperliche Gesundheit unterstützt, sondern auch exekutive Funktionen, Aufmerksamkeit und Lernprozesse positiv beeinflussen kann (De Greeff, 2018). Neurowissenschaftliche Forschung belegt zudem, dass Bewegung strukturelle und funktionelle Anpassungen im Gehirn fördern kann und neurotrophe Prozesse unterstützt (Cotman, 2007).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Bewegung systematisch und praktikabel in den schulischen Alltag integriert werden kann. Der vorliegende Beitrag beschreibt die Initiative simplystrong by UNIQA, die auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse drei Bewegungsprogramme entwickelt hat: Vital4Brain, Vital4Heart und Vital4Body. Die Programme kombinieren koordinative Aktivierung, Stressregulation und körperliches Training und ermöglichen kurze, niederschwellige Bewegungseinheiten direkt im Klassenraum. Ziel ist es, Bewegung als integralen Bestandteil schulischer Lernprozesse zu etablieren.

Von Vital4Brain zu simplystrong by UNIQA

Bereits vor einigen Jahren wurde im Rahmen eines früheren Beitrags das Bewegungsprogramm BrainMove vorgestellt (Beer, Nikl & Schwarz, 2012). Ziel dieses Ansatzes war es, kurze koordinative Bewegungseinheiten direkt in den Unterricht zu integrieren, um Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern zu unterstützen und Bewegung stärker mit Lernprozessen zu verbinden.

Seither hat sich sowohl die wissenschaftliche Evidenz zur Bedeutung körperlicher Aktivität für kognitive Prozesse als auch die praktische Umsetzung bewegungsorientierter Unterrichtsformate deutlich weiterentwickelt. Meta-Analysen zeigen inzwischen konsistent, dass körperliche Aktivität positive Effekte auf exekutive Funktionen und schulische Leistungen haben kann (Álvarez-Bueno u. a., 2017).

Vor diesem Hintergrund wurde der ursprüngliche Ansatz von BrainMove zu Vital4Brain weiterentwickelt und folglich in die umfassendere Initiative simplystrong by UNIQA integriert. Ziel dieser Initiative ist es, wissenschaftliche Erkenntnisse aus Bewegungs-, Neuro- und Bildungsforschung in praxistaugliche Programme für Schulen zu übersetzen und Bewegung als selbstverständlichen Bestandteil des schulischen Alltags zu etablieren.

Bewegung als Grundlage erfolgreichen Lernens

Die Bedeutung körperlicher Aktivität für Gesundheit und Entwicklung ist seit Langem bekannt. In den vergangenen Jahren hat sich jedoch zunehmend gezeigt, dass Bewegung auch eine wichtige Rolle für kognitive Leistungsfähigkeit und schulische Lernprozesse spielt. Meta-Analysen zeigen, dass körperliche Aktivität mit Verbesserungen von Aufmerksamkeit, exekutiven Funktionen und akademischer Leistung verbunden sein kann (Álvarez-Bueno u. a., 2020).

Exekutive Funktionen umfassen zentrale kognitive Fähigkeiten wie Arbeitsgedächtnis, inhibitorische Kontrolle und kognitive Flexibilität. Diese Fähigkeiten gelten als wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Lernen und selbstreguliertes Verhalten im schulischen Kontext (Diamond, 2013). Studien zeigen, dass körperliche Aktivität insbesondere jene kognitiven Prozesse beeinflussen kann, die für Aufmerksamkeit, Problemlösen und Lernfähigkeit entscheidend sind (Best, 2010).

Diese Zusammenhänge sind besonders relevant, da viele Kinder und Jugendliche heute nicht die empfohlenen Bewegungsumfänge erreichen. Besondere Aufmerksamkeit hat in der Forschung dabei die Rolle körperlicher Aktivität für die Entwicklung exekutiver Funktionen erhalten. Exekutive Funktionen gelten als zentrale kognitive Kontrollprozesse, die zielgerichtetes Verhalten, Aufmerksamkeit und Lernprozesse steuern (Diamond, 2013). Mehrere Studien zeigen, dass körperliche Aktivität insbesondere jene kognitiven Prozesse beeinflussen kann, die für schulisches Lernen relevant sind, darunter inhibitorische Kontrolle, Arbeitsgedächtnis und kognitive Flexibilität (Best, 2010).

Interessanterweise scheint dabei nicht nur die Dauer oder Intensität der Bewegung entscheidend zu sein, sondern auch deren qualitative Eigenschaften. Bewegungsformen, die koordinative oder kognitive Anforderungen enthalten, zeigen häufig stärkere Effekte auf exekutive Funktionen als rein repetitive Aktivitäten (Pesce, 2012). Gerade koordinativ anspruchsvolle Bewegungsaufgaben, bei denen motorische und kognitive Prozesse gleichzeitig gefordert werden, können Aufmerksamkeit und Informationsverarbeitung besonders effektiv aktivieren. Internationale Daten zeigen, dass ein großer Anteil von Jugendlichen weltweit körperlich zu wenig aktiv ist (Guthold u. a., 2020). Gleichzeitig ist der schulische Alltag zunehmend von sitzenden Tätigkeiten geprägt. Bewegung kann hier eine wichtige Rolle spielen, um Aufmerksamkeit zu aktivieren und Lernprozesse zu unterstützen.

Neurobiologische Wirkmechanismen von Bewegung

Die positiven Effekte körperlicher Aktivität auf Lernen und Kognition lassen sich auch neurobiologisch erklären. Bewegung beeinflusst das Gehirn auf mehreren Ebenen und führt sowohl zu funktionellen als auch zu strukturellen Anpassungen.



Abb. 1: Zentrale Ausgangsbefunde und Wirkmechanismen bewegungsbasierter Interventionen im schulischen Kontext

Körperliche Aktivität erhöht beispielsweise die zerebrale Durchblutung und verbessert dadurch die Sauerstoff- und Nährstoffversorgung des Gehirns (Hillman u. a., 2008). Gleichzeitig werden neurochemische Prozesse angeregt, die für neuronale Plastizität von Bedeutung sind. Ein wichtiger Mechanismus ist die Ausschüttung neurotropher Faktoren wie des brain-derived neurotrophic factor (BDNF), der Wachstum und Vernetzung von Nervenzellen unterstützt (Cotman u. a., 2007).

Langfristige Bewegungseffekte können auch strukturelle Veränderungen im Gehirn bewirken. Studien zeigen beispielsweise, dass regelmäßige körperliche Aktivität mit einer Vergrößerung des Hippocampus verbunden sein kann – einer Gehirnstruktur, die eine zentrale Rolle für Gedächtnisprozesse spielt (Erickson u. a., 2011). Darüber hinaus zeigen Studien Zusammenhänge zwischen körperlicher Fitness und der Struktur präfrontaler Netzwerke, die für exekutive Funktionen verantwortlich sind (Chaddock u. a., 2010).

Neben kognitiven Effekten beeinflusst Bewegung auch emotionale und physiologische Prozesse. Körperliche Aktivität kann das autonome Nervensystem regulieren und Stressreaktionen reduzieren. Eine verbesserte Stressregulation kann wiederum positive Auswirkungen auf Aufmerksamkeit und Lernfähigkeit haben (Laborde u. a., 2017).

simplystrong by UNIQA – ein bewegungsbasierter Ansatz für Schulen

Vor dem Hintergrund dieser wissenschaftlichen Erkenntnisse stellt sich die Frage, wie Bewegung systematisch in den schulischen Alltag integriert werden kann. Eine zentrale Herausforderung besteht darin, Bewegungsangebote so zu gestalten, dass sie leicht umsetzbar sind und sich flexibel in bestehende Unterrichtsstrukturen integrieren lassen. Studien zur Implementationsforschung zeigen, dass Programme besonders dann erfolgreich sind, wenn sie niederschwellig, verständlich und organisatorisch einfach umsetzbar sind (Durlak u. DuPre, 2008).

Die Initiative simplystrong by UNIQA verfolgt genau dieses Ziel. Aufbauend auf dem ursprünglich entwickelten Programme BrainMove und Vital4Brain entstand ein umfassender Ansatz, der Bewegung als integralen Bestandteil schulischer Lernprozesse versteht. Im Zentrum stehen drei Programme, die unterschiedliche Aspekte körperlicher Aktivität adressieren und gemeinsam ein ganzheitliches Modell schulischer Bewegungsförderung bilden.

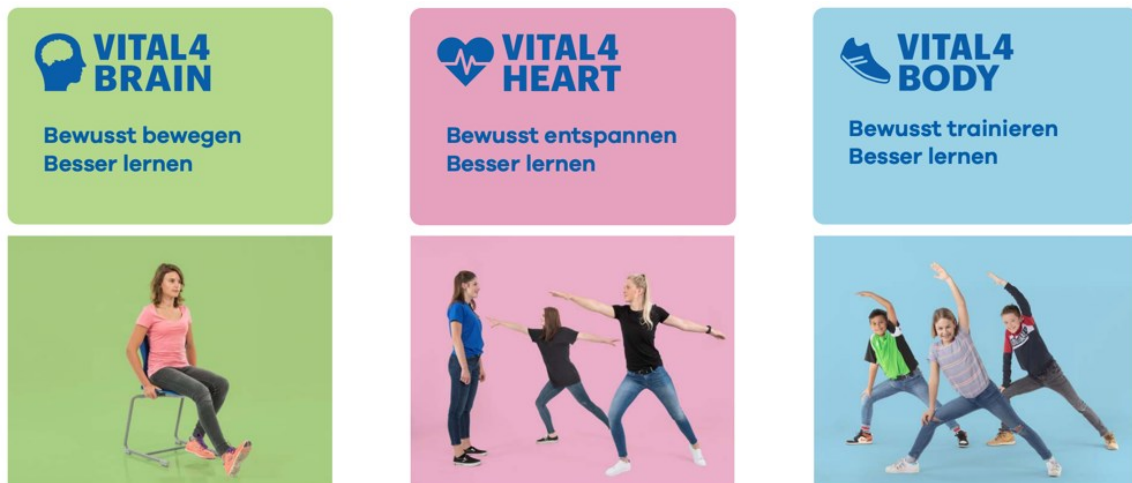


Abb. 2: Die drei Bewegungsprogramme der Initiative simplystrong by UNIQA: Vital4Brain, Vital4Heart und Vital4Body.

Vital4Brain – Bewusst bewegen. Besser lernen.

Dieses Programm basiert auf koordinativ anspruchsvollen Bewegungsaufgaben, die motorische und kognitive Anforderungen kombinieren. Studien zeigen, dass Bewegungsformen mit koordinativer Komplexität besonders positive Effekte auf exekutive Funktionen haben können (Pesce, 2012).

Vital4Heart – Bewusst entspannen. Besser lernen.

Vital4Heart ergänzt aktivierende Bewegungsformen durch Übungen zur Achtsamkeit, Atmung und Entspannung. Forschung zeigt, dass Achtsamkeitsübungen Aufmerksamkeit und emotionale Regulation positiv beeinflussen können (Tang u. a., 2015).

Vital4Body – Bewusst trainieren. Besser lernen.

Dieses Programm fokussiert auf körperliche Leistungsfähigkeit und motorische Kompetenzen. Studien zeigen, dass körperliche Fitness mit kognitiver Leistungsfähigkeit und schulischem Erfolg in Zusammenhang stehen kann (Fedewa & Ahn, 2011).

Die drei Programme verfolgen unterschiedliche Schwerpunkte, beruhen jedoch auf einem gemeinsamen Prinzip: Bewegung wird als zentraler Wirkmechanismus verstanden, der Lernen, Aufmerksamkeit und Wohlbefinden unterstützen kann.

Dieses integrative Modell verbindet dabei drei zentrale Dimensionen bewegungsbasierter Lernförderung: koordinative Aktivierung, emotionale Regulation und körperliche Fitness. Durch die Kombination dieser Perspektiven entsteht ein ganzheitlicher Ansatz, der sowohl kognitive als auch körperliche und psychosoziale Aspekte der Entwicklung berücksichtigt. Bewegung wirkt dabei nicht nur auf einzelne Leistungsbereiche, sondern unterstützt Lernprozesse auf mehreren Ebenen gleichzeitig – von der Aufmerksamkeit über emotionale Stabilität bis hin zur körperlichen Aktivierung.

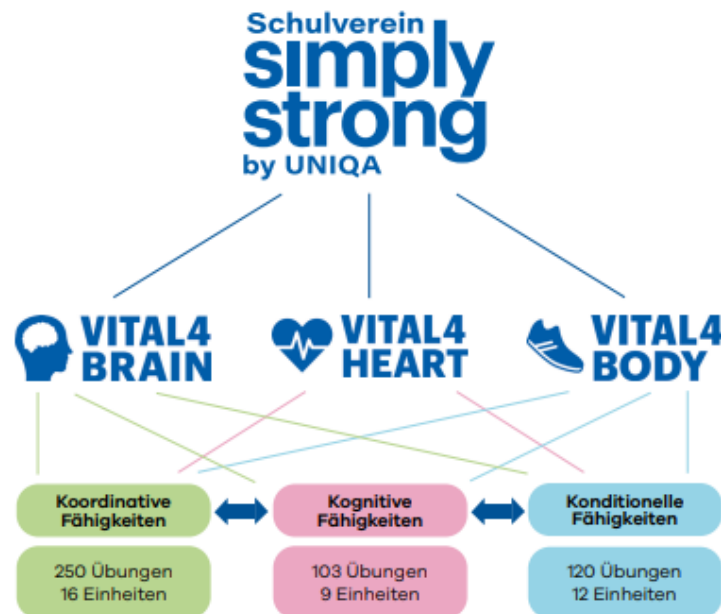


Abb. 3: Das 3×K-Modell der Bewegungsprogramme: Kognition, Koordination und Kondition.

Bewegung im schulischen Alltag

Ein zentrales Merkmal der Programme ist ihre einfache Umsetzbarkeit. Die Übungen sind so konzipiert, dass sie ohne besondere Infrastruktur durchgeführt werden können und sich direkt im Klassenraum integrieren lassen.

Kurze Bewegungseinheiten von wenigen Minuten, idealtypisch von drei bis sechs Minuten, können flexibel in Unterrichtsphasen eingebaut und direkt im Klassenraum umgesetzt werden. Studien zeigen, dass bereits kurze Aktivitätsphasen die Aufmerksamkeit und kognitive Leistungsfähigkeit verbessern können (Chang, 2012). Solche kurzen Aktivierungsphasen können insbesondere dann wirksam sein, wenn sie regelmäßig in den Unterricht integriert werden. Studien zeigen, dass bewegungsbasierte Unterrichtsformen nicht nur kurzfristige Aktivierungseffekte auf Aufmerksamkeit haben können, sondern auch langfristige Effekte auf Motivation, Lernbereitschaft und Klassenklima entfalten (Daly-Smith, 2025). Bewegung kann somit als pädagogisches Werkzeug verstanden werden, das sowohl kognitive als auch soziale Prozesse im Lernkontext unterstützt.

Auf drei Wegen können die Bewegungsübungen zu den Schülerinnen und Schülern in ihre Klassen kommen. Neben der Umsetzung durch Lehrpersonen verfolgt die Initiative auch einen multiplikatorischen Ansatz. Schülerinnen und Schüler können beispielsweise als PeerCoaches oder BuddyCoaches Bewegungssequenzen anleiten und so aktiv zur Gestaltung bewegter Lernphasen beitragen und im Unterricht mitwirken.

Perspektiven für Schule und Unterricht

Die wissenschaftliche Evidenz zur Bedeutung von Bewegung für Lernen und kognitive Entwicklung wächst kontinuierlich. Gleichzeitig zeigt die Praxis, dass bereits kleine Veränderungen im schulischen Alltag große Wirkung entfalten können.

Die Initiative simplystrong by UNIQA möchte Schulen dabei unterstützen, Bewegung nachhaltig in den Unterricht zu integrieren. Neben den Bewegungsprogrammen bietet der Verein verschiedene Formate an, die Schulen bei der Umsetzung unterstützen.

Dazu gehören schulinterne Lehrerfortbildungen (SCHILF), in denen Pädagoginnen und Pädagogen praktische Strategien für bewegten Unterricht kennenlernen. Ergänzend werden Schülerworkshops angeboten, in denen Kinder und Jugendliche aktiv in Bewegungsprogramme eingebunden werden. Darüber hinaus organisiert der Schulverein Eltern-Kind-Nachmittage sowie Elternabende, die Familien über die Bedeutung von Bewegung für Lernen, Gesundheit und Wohlbefinden informieren.

Interessierte Schulen, Lehrpersonen und Eltern finden umfassende Informationen zu den Programmen und Angeboten des Schulvereins unter www.simplystrong.at. Für Anfragen zu den Angeboten und mögliche Kooperationen steht der Verein zudem jederzeit per E-Mail zur Verfügung. Eine ausführliche Langfassung des vorliegenden Artikels ist ebenfalls auf der Website abrufbar.

Fazit

Die wissenschaftliche Evidenz zeigt deutlich, dass körperliche Aktivität Aufmerksamkeit, exekutive Funktionen und Lernprozesse positiv beeinflussen kann (De Greeff, 2018). Bewegung wirkt dabei auf neurobiologischer, kognitiver und emotionaler Ebene.

Programme wie simplystrong by UNIQA zeigen, wie sich diese Erkenntnisse praxisnah in den schulischen Alltag übertragen lassen. Kurze, leicht umsetzbare Bewegungseinheiten können dazu beitragen, Aufmerksamkeit zu steigern, Stress zu reduzieren und Lernprozesse zu unterstützen. Bewegung wird damit zu einem einfachen, aber wirkungsvollen Bestandteil moderner Bildung.

Literatur

- Álvarez-Bueno, Celia, Caterina Pesce, Iván Cervero-Redondo, Mairéna Sánchez-López, Miriam Garrido-Miguel, und Vicente Martínez-Vizcaíno. „Academic Achievement and Physical Activity: A Meta-Analysis“. *Pediatrics* 140, Nr. 6 (2017): e20171498. <https://doi.org/10.1542/peds.2017-1498>.
- Beer, Gabriele, Daniela Nikl, und Werner Schwarz. „Studie ‚BrainMove‘ – bewege dich schlau“. *Aufmerksamkeitstestung und Bewegungsübungen. Eine empirische Studie*. Erziehung und Unterricht, 2012, 1–2.
- Best, John R. „Effects of Physical Activity on Children’s Executive Function: Contributions of Experimental Research on Aerobic Exercise“. *Developmental Review* 30, Nr. 4 (2010): 331–51. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.08.001>.
- Chaddock, Laura, Kirk I. Erickson, Ruchika Shaurya Prakash, u. a. „Basal Ganglia Volume Is Associated with Aerobic Fitness in Preadolescent Children“. *Developmental Neuroscience* 32, Nr. 3 (2010): 249–56. <https://doi.org/10.1159/000316648>.
- Chang, Y. K., J. D. Labban, J. I. Gapin, und J. L. Etnier. „The Effects of Acute Exercise on Cognitive Performance: A Meta-Analysis“. *Brain Research* 1453 (Mai 2012): 87–101. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2012.02.068>.

- Cotman, Carl W., Nicole C. Berchtold, und Lori-Ann Christie. „Exercise Builds Brain Health: Key Roles of Growth Factor Cascades and Inflammation“. *Trends in Neurosciences* 30, Nr. 9 (2007): 464–72. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2007.06.011>.
- Daly-Smith, Andy J., Stephen Zwolinsky, Jim McKenna, Phillip D. Tomporowski, Margaret Anne Defeyter, und Andrew Manley. „Systematic Review of Acute Physically Active Learning and Classroom Movement Breaks on Children’s Physical Activity, Cognition, Academic Performance and Classroom Behaviour: Understanding Critical Design Features“. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine* 4, Nr. 1 (2018): e000341. <https://doi.org/10.1136/bmjsem-2018-000341>.
- De Greeff, Johannes W., Roel J. Bosker, Jaap Oosterlaan, Chris Visscher, und E. Hartman. „Effects of Physical Activity on Executive Functions, Attention and Academic Performance in Preadolescent Children: A Meta-Analysis“. *Journal of Science and Medicine in Sport* 21, Nr. 5 (2018): 501–7. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2017.09.595>.
- Diamond, Adele. „Executive Functions“. *Annual Review of Psychology* 64, Nr. 1 (2013): 135–68. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>.
- Durlak, Joseph A., und Emily P. DuPre. „Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation“. *American Journal of Community Psychology* 41, Nr. 3–4 (2008): 327–50. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>.
- Erickson, Kirk I., Michelle W. Voss, Ruchika Shaurya Prakash, u. a. „Exercise Training Increases Size of Hippocampus and Improves Memory“. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 108, Nr. 7 (2011): 3017–22. <https://doi.org/10.1073/pnas.1015950108>.
- Fedewa, Alicia L., und Soyeon Ahn. „The Effects of Physical Activity and Physical Fitness on Children’s Achievement and Cognitive Outcomes: A Meta-Analysis“. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 82, Nr. 3 (2011): 521–35. <https://doi.org/10.1080/02701367.2011.10599785>.
- Guthold, Regina, Gretchen A. Stevens, Leanne M. Riley, und Fiona C. Bull. „Global Trends in Insufficient Physical Activity among Adolescents: A Pooled Analysis of 298 Population-Based Surveys with 1·6 Million Participants“. *The Lancet Child & Adolescent Health* 4, Nr. 1 (2020): 23–35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2).
- Hillman, Charles H., Kirk I. Erickson, und Arthur F. Kramer. „Be Smart, Exercise Your Heart: Exercise Effects on Brain and Cognition“. *Nature Reviews Neuroscience* 9, Nr. 1 (2008): 58–65. <https://doi.org/10.1038/nrn2298>.
- Laborde, Sylvain, Emma Mosley, und Julian F. Thayer. „Heart Rate Variability and Cardiac Vagal Tone in Psychophysiological Research – Recommendations for Experiment Planning, Data Analysis, and Data Reporting“. *Frontiers in Psychology* 08 (Februar 2017). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00213>.
- Pesce, Caterina. „Shifting the Focus From Quantitative to Qualitative Exercise Characteristics in Exercise and Cognition Research“. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 34, Nr. 6 (2012): 766–86. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.6.766>.
- Tang, Yi-Yuan, Britta K. Hölzel, und Michael I. Posner. „The Neuroscience of Mindfulness Meditation“. *Nature Reviews Neuroscience* 16, Nr. 4 (2015): 213–25. <https://doi.org/10.1038/nrn3916>.

Zum Autor/Zur Autorin

Lisa Clarissa JUNGMAIR, B.Sc., Sportwissenschaftlerin und Masterstudium im Studiengang Sport and Exercise Science mit Spezialisierung auf Strength and Conditioning an der Triagon Academy; Vortragende und Coach beim Schulverein simplystrong by UNIQA.

Mag. Dr., Werner SCHWARZ, Sportwissenschaftler und Gründer sowie Obmann des Schulvereins simplystrong by UNIQA, langjähriger Direktor des Bundesgymnasiums Zehnergasse in Wiener Neustadt, umfangreiche Erfahrungen im Leistungs- und Spitzensport, Trainer im Skilanglauf- und Mountainbikebereich sowie als Olympiatrainer, Lektor an der Universität Wien, Dozent an der Fachhochschule Wiener Neustadt.

Elisabeth Jaksche-Hoffman

Das Konzept OPENSchool – Interview mit Markus Haider

„Die Frage war immer, WAS HILFT WIRKLICH, nämlich dem Schüler oder der Schülerin und auch mir in der Begleitung.“

Zusammenfassung

Bericht über ein Gespräch¹ mit Markus Haider, Mitbegründer der OPENSchool in Wien, der zunächst die Struktur der OPENSchool und die drei zentralen Lernformate – das Lernbüro, die Workshops und das Open Lab – beschreibt und schließlich einige zentrale Aspekte erläutert, die für den Erfolg des Konzepts entscheidend sind, wie etwa die Haltung der Schulleitung und der Lehrkräfte, die Bedeutung von Führungskompetenzen und die intensive Begleitung der Schüler:innen beim Lernen.

Einleitung

Vor der Gründung der OPENSchool hat Markus Haider als Lehrer der Sekundarstufe immer wieder das Gefühl gehabt, Unterricht anders gestalten zu wollen, als er es in der bekannten Struktur kennengelernt hat. Er wollte neue Lernkonzepte ausprobieren, für die seinem Gefühl nach allerdings die herkömmlichen Strukturen oft hinderlich waren. Seine Ideen stellten vielfach auch eine Diskrepanz zu den Handlungsweisen mancher Kolleg:innen dar. Das brachte ihn schließlich zu der Überlegung mit seinem Kollegen Roland Reichart-Mückstein – in dem er eher zufällig in seiner Schule einen Partner gefunden hatte – etwas Neues auszuprobieren. Gemeinsam haben sie andere Schulen besucht, Ideen gesammelt und diese in einem Businessplan niedergeschrieben. Es wurde der Namen OPENSchool entwickelt und eine Schule gesucht, in der sie das Konzept umsetzen können. Zu der Zeit, im Schuljahr 2018/19, wurde in Wien Brigittenau gerade eine Schule neu aufgebaut, die MS Dietmayergasse, die heute Teil des Bildungsgrätzls Spielmannngasse ist. Der Schulleiter fand die Ideen für das Konzept der OPENSchool interessant. Dieses stellten sie dann auch dem Schulqualitätsmanager (SQM) vor und besprachen es mit dem damaligen Bildungsdirektor. Alle stimmten der Einführung zu, also wurde die OPENSchool als ein Zweig der MS Dietmayergasse eingerichtet. Schließlich wurde ein Team aufgebaut, das anfang zu experimentieren. Dabei erkannten sie auch, dass es kein Konzept gibt, das eins zu eins auf andere Standorte übertragbar ist, sondern überall angepasst und spezifisch für den jeweiligen Standort weiterentwickelt werden muss.

¹ Das Gespräch wurde transkribiert und in die Schriftsprache übertragen. Zudem wurden bei den direkten Zitaten für die Lesbarkeit Füllwörter weitgehend weggelassen.

Struktur der OPENSchool

Aus den Überlegungen darüber, wie Lernen organisiert werden sollte, hat sich die Tagesstruktur der OPENSchool aus drei unterschiedlichen, sich ergänzenden Formaten – dem Lernbüro, den Workshops und dem Open Lab – ergeben. Ausgangspunkte dafür waren eine Lernenden-Haltung („*wir sind alle Lernende*“) und eine Lernendencommunity zu entwickeln.

Im *ersten Format*, dem **Lernbüro**, stehen das Lernen-Lernen und die Grundkompetenzen im Fokus. Es wird eine Basis geschaffen, um *ins höhere Lernen* (Z. 87) zu kommen, in das abstrakte Lernen. Es geht um das Erlernen der Grundkompetenzen, die viel geübt werden müssen, also Schreiben, Lesen, Rechnen und so etwas wie *Modelle bilden* (Z. 89). Dieses Format entspricht in etwa den Schularbeitenfächern. Dabei ist es wichtig, sowohl die Kompetenzen zu erlernen als auch gleichzeitig eine Meta-Ebene im Lernen einzuführen, auf der reflektiert wird, wie wir eigentlich lernen. Dort lernen die Schüler:innen auch „*sich Ziele zu stecken, das, was alles in der Hattie Studie steht, also die Selbsteinschätzung, auf etwas zugehen, den Plan verwerfen, umbauen, bis etwas funktioniert. Den Plan neu aufbauen, herausfinden, okay, wenn etwas nicht gelungen ist, was haben wir dadurch aber gelernt*“ (Z. 103-105).

Das zweite Format, die **Workshops**, beschreibt Markus Haider als Gefäß bei dem Begegnung und Inspiration zentral stehen, in dem Schüler:innen die eigene Komfortzone verlassen „*um mit etwas konfrontiert zu werden oder überrascht zu werden, von dem man nicht gedacht hätte, dass es das gibt oder dass das da ist*“ (Z. 111-113). Das sind diskursive Formate, in denen Schüler:innen inspiriert und etwas in ihnen ausgelöst werden soll, das ihr Interesse an Neuem weckt. Eine Möglichkeit ist rauszugehen in einen Betrieb und wenn die Schüler:innen dort z. B. einen Roboter sehen, gemeinsam nachzudenken und zu recherchieren: „*was braucht's eigentlich in der Menschengeschichte der Technik, dass man überhaupt so weit gekommen ist, einen Roboter zu bauen. So, das heißt, wie gesagt, wenn wir inspirieren oder solche Formate aufmachen, das muss themenorientiert sein. Ja. NICHT fachorientiert. Sondern das Thema steht im Mittelpunkt und die Fachbrille setzen wir dazu auf. Bewusst*“ (Z. 125-131).

Und im dritten Format, dem **Open Lab** braucht es Räume zum Experimentieren. Das ist etwas, was im schulischen Kontext sehr stark abgeht, denn als Lehrperson möchte man ja, dass die Schüler:innen eine Lernleistung erbringen, „*aber wir schauen meistens viel zu wenig dabei zu. Wir haben viel zu wenig die Gelegenheit, da dabei sein zu dürfen und Einblick zu bekommen und sie zu begleiten*“ (Z. 135-137). In dem Format arbeiten Schüler:innen an Projekten und können bei Themen, die sie interessieren, in die Tiefe gehen und dabei ihre eigenen Potentiale und Talente entdecken. Dieses Erlebnis „*was es heißt, wirklich tief eingetaucht zu sein und durch alle Widerstände gegangen zu sein*“ (Z. 151-152). Wenn sie das lernen, dann entwickeln sie Fähigkeiten, die sie auch auf andere Bereiche anwenden können.

Die drei Formate können zusammenfassend beschrieben werden als erstens „*Grundkompetenzen und Lernen lernen, das zweite inspiriert werden in irgendwelchen Formaten, das dritte etwas üben, trainieren, in die Tiefe gehen*“ (Z. 159-160). Das bedeutet beim Lernen wirklich dabei zu sein und stark zu individualisieren. Und vor allem die Inspiration bringt einen ja dazu dort, wo man wirklich will, in die Tiefe zu gehen.

Das korreliert laut Markus Haider mit der Leistungsbeurteilungsverordnung, die vorgibt, dass die Grundkompetenzen ein Minimum sind, das erfüllt werden muss. Dann kommt der *Bonusblock*, dem leider viel zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird „*und damit schneiden wir uns vor allem auch die Spitzen im Schulwesen weg. Der ja sagt: Lieber Schüler, gib mir Angebote, woran ich*

erkennen kann, dass du tiefer gegangen bist. Nämlich einerseits tiefer, weil ich dich auffordere und ich dir eine Möglichkeit biete dazu oder noch viel stärker, also das wäre ‚Gut‘, was ich beschrieben habe, jetzt kommt das ‚Sehr gut‘, bringe du mir ein Angebot, mit dem du mich überraschst, von dem ich gar nicht gedacht habe, dass das auch eine Möglichkeit wäre“ (Z. 170-175).

Die Umsetzung dieses Konzeptes bedeutet sowohl für die Lehrpersonen als auch für die Schüler:innen „einen extremen **Kulturwandel**“ (Z. 224). Schüler:innen werden als Entrepreneurs ihrer eigenen Bildungserfahrung gesehen. Sie sind nicht in der Schule, um zu konsumieren, sondern bekommen Verantwortung übertragen. „*Es geht um dich, mach was draus, und wir helfen dir mit allem, was wir können. Aber wenn du nicht irgendwie zeigst, wo es hingehen könnte, können wir dir auch nicht wirklich helfen*“ (Z. 228-230). Das ist für die Schüler:innen sehr anstrengend, aber lohnend, weil sie den Prozess selbst bestimmen können. Auch für die Lehrpersonen ist der Wechsel in unterschiedliche Rollen, einmal Coach, einmal Fachexpertin/Fachexperte, einmal „Beurteilungs-Reflexions-Feedback-Gespräche“ zu führen, in denen es darum geht „*wie kann mir diese Person jetzt gegenüber wirklich sich und mir haarfest beweisen, was da passiert ist, ja*“ (Z. 237-238), herausfordernd.

Dafür war ein Instrument notwendig, das in der OPENSchool **Portfolio** genannt wird und in anderen Schulen als Lerntagebuch oder Logbuch oder ähnliches bekannt ist. Darin machen die Schüler:innen Aufzeichnungen über alles, was sie tun und über ihren Lernprozess. Anschließend werden darüber Gespräche geführt, in denen die Schüler:innen „*uns zeigen müssen, dass es passt. (...), wir haben sie nochmal gechallenged, damit man echt merkt, hast du jetzt die Verantwortung drüber genommen oder nicht*“ (Z. 255-257).

Markus Haider betont, dass bei diesen offenen Lernformen und bei Individualisierung die **Begleitung des Lernprozesses** und der Schüler:innen im Mittelpunkt steht. „*Das ist nichts, was man so nebenbei macht, sondern da muss man echt einen Fokus setzen als Lehrer und Lehrerin*“ (Z. 262-263). Auch als Lehrperson macht man dabei Fehler und muss diese immer wieder reflektieren und schließlich Änderungen in der Vorgangsweise mit den Schüler:innen besprechen. „*Und dann muss man auch so für sich eine gewisse Lockerheit entwickeln, dass man da agil bleibt, weil sonst kommst du nicht auf den Punkt, was hilft wirklich. Ja, weil die Frage war immer, WAS HILFT WIRKLICH, nämlich dem Schüler oder der Schülerin und auch mir in der Begleitung*“ (Z. 268-271).

Aspekte guter Führung

Markus Haider versteht daher auch die Idee des Schulautonomiepakets, das für sie zu der Zeit der Einführung der OPENSchool sehr hilfreich war und damit verbunden die zentrale Bedeutung des Aspekts der **Führung auf allen Ebenen**. „*(...) und wie sehr das fehlt im Schulsystem*“ (Z. 376).

Dabei geht es um Führung auf der Ebene der SQMs, der Schulleitungen und der Lehrpersonen im Klassenzimmer. Markus Haider ist das Thema deshalb so wichtig, weil die Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen der „Ermöglichungsmotor“ ist, 100 Prozent hinter dem Vorhaben stehen muss und dabei „*nicht nur zulässt, sondern wirklich mitgeht, mitarbeitet und das aus tiefstem Herzen versteht*“ (Z. 381-383). Denn sie muss dafür sorgen, dass die Lehrpersonen mitgehen und freigespielt werden. Das kann man nicht von der Gruppe erwarten, die entwickelt. Deswegen ist für Markus Haider auch bei Schulentwicklung ein wichtiges Learning, dass nicht nur mit dem Kollegium gearbeitet wird, sondern ganz viel mit der Führung und darauf zu schauen, „*Ist*

da wirklich Führung am Werk oder ist da nur eine Moderation oder etwas anderes am Werk. Also das ist ganz ganz offensichtlich“ (Z. 405-409).

Darum ist das auch in der OPENSchool Führung ein Riesenthema. Es geht ja auf allen Ebenen um Entrepreneurship, also um Führung der anderen, aber auch um Selbstführung. Es geht darum, alles, was als Ressourcen im Schulsystem vorhanden ist, zu nützen und zu erkennen *„wir haben alles da, auch wenn man es nicht glaubt“* (Z. 421). *„Ein Entrepreneur geht mit den Ressourcen um, die er hat“* (Z. 427). Und wenn es zu Überlastung kommt, dann muss man schauen, was weggelassen werden kann. Das ist der Denkansatz der OPENSchool.

Eine weitere zentrale Erkenntnis bei der Einführung der OPENSchool war, dass die Herausforderungen nicht die Menschen sind, sondern *„ein mangelhaftes Administrationssystem“* (Z. 435), das so agile Strukturen noch nicht abbilden kann. Man muss also ein System bauen *„für das, was du da machst im Alltag, sodass du das transferierst in das System, das noch immer da ist, um die Verwaltungsstruktur herum bauen, damit die Kommunikation gelingen kann“* (Z. 439-441).

Relevanz der Haltung

In der Umsetzung dieses offenen Lernkonzepts ist die Haltung der beteiligten Personen und wie mit Herausforderungen umgegangen wird, zentral. Es geht darum, immer wieder Neues auszuprobieren, zu erkennen, was funktioniert und was nicht und flexibel zu sein. In jeder schulischen Situation reagieren Schüler:innen immer irgendwie anders. *„Und das, was so schön ist bei dem, wenn man da eine, wie soll ich sagen, einen empathischen Zugang bekommt, wenn die aufflammen. Und man auch so Probleme und Angst umarmt, ja. (...) und Herausforderungen“* (Z. 730-734). Und in solchen Situationen, auch wenn es mühsam ist, zu sagen: *„ich nehme dich jetzt, weil du bist halt jetzt da und jetzt arbeite ich mit dir. Ja und es erweitert einfach so deinen Horizont und die Möglichkeiten, die du in Wahrheit hast. Du kommst auf Dinge, die du vorher nicht gedacht hast“* (Z. 735-737). Es ist ganz wichtig, in den Dialog mit den anderen zu gehen. Zum Beispiel bei dem Thema Disziplin und der Frage, was es heißt, sich diszipliniert verhalten zu müssen. *„Disziplin, und jetzt sind wir wieder bei den Begriffen, was ist denn eigentlich Disziplin wirklich? Worum geht's denn? Ja, aus welchem Kontext kommt das? Na, du solltest dich adäquat verhalten. Ja. Oder dieses Verhalten, das jetzt stattgefunden hat, (...) da klare Grenzen zu setzen. Das muss man lernen, ja, aber das funktioniert nicht mit der, ‚wenn du das tust, dann gibt's das‘, was wir eh nie einhalten können. Das wissen wir eh immer, ja, aber wir können halt durch irgendwelche Techniken versuchen (...), möglichst bedrohlich zu sein“* (Z. 743-749). Es geht darum zu erklären, was die Konsequenz ist, und damit ist nicht Strafe gemeint, sondern die Folge. Es gibt eine Wirkung und dann eine Folge, eine Reaktion. Haider beschreibt dazu eine Gesprächssequenz: *„So, und wenn du jetzt den dauernd beschimpfst, was ist dann die Folge (...) oder wenn du dem dauernd das Material wegnimmst, was ist die Folge – für ihn? Und was ist die Folge für dich? Für dich ist vielleicht die Folge, dass du Spaß hast, dass du irgendeinen Grant loswerden kannst. Oder weil dir langweilig ist und du dich beschäftigen kannst. Oder weil du jetzt lernst, wie lange braucht der, bis er an seiner Grenze ist, da kannst du auch verschiedene Folgen haben, ganz verschiedene Motivationen. Auf der anderen Seite, was ist die Folge für den anderen? Die andere Person fühlt sich gestört, genervt, die Person wird im Lernen gestört, aufgehalten, kann in ihrer Entwicklung, die sie jetzt gerade machen will, nicht im Flow gehen“* (Z. 757-765). Und dann mit der Schülerin bzw. dem Schüler darüber reden, was das Bedürfnis ist, das hinter dem Verhalten steckt und gemeinsam schauen, wie das doch befriedigt werden kann und auf welche

Weise, ohne den anderen zu stören. Das geht nicht immer leicht und sicher nicht, wenn Gewalt dazu kommt. Da gibt es eine deutliche Grenze. Aber bei Störungen muss man das Bedürfnis erkennen z. B.: *„ich brauche jetzt jemanden zum Spielen oder ich brauche jemanden zum Reden. Ich brauche eine Aufmerksamkeit oder irgendwas, und da muss man diesen Raum geben, diese Aufmerksamkeit zu bekommen“* (Z. 77-780). Und das ist der Vorteil eines offenen Settings, dass es immer die Möglichkeit gibt mit einzelnen Schüler:innen zu reden, während andere Kolleg:innen in der Nähe sind und zur Verfügung stehen bzw. der Großteil der Schüler:innen sowieso beschäftigt ist.

Im Zusammenhang mit dem Thema Haltung kamen wir schließlich auf das Thema **Begleitung der Schüler:innen im Lernprozess** und noch einmal auf Führung zu sprechen. Führung bedeutet nämlich auch sich selbst zu führen, sich selbst gut zu kennen und Werkzeuge zu haben sich selbst zu reflektieren. Markus Haider empfiehlt jedem, der sich auf so einen neuen Prozess des Lernens und Lehrens einlässt, sich coachen zu lassen bzw. sich mit Fragen jemandem anvertrauen zu können, denn Führung ist für ihn eine Haltung des Begleitens. Er sieht die Pädagogin, den Pädagogen als *„eine Person, die dich begleitet und dich anregt, das Beste aus dir selber zu tun“* (Z. 869-871). Das ist vergleichbar mit Führung in einer Firma, wenn eine Führungskraft wirklich führt und es gerade nicht um Verwaltung geht, dann hat sie das Interesse, *„dass ihre Mitarbeiter in allen Hierarchieebene im Sinne der Firma sich so stark entfalten, so stark identifizieren, dass sie einen zusätzlichen Benefit für sich und die Firma generieren, weil dann wollen sie dableiben, haben das Gefühl, sie entwickeln sich weiter und der Firma geht's auch besser (...). Das hat ganz viel mit Einfühlungsvermögen zu tun, das hat auch mit Technik, Gesprächsführung zu tun, mit verschiedenen Kommunikationsformen (...)“* (Z. 874-881). Führung heißt auch über ein breites Repertoire an Methoden und Techniken zu verfügen, wie bei Musiker:innen. Einerseits geht es darum, im richtigen Moment direktiv zu sein, aber das ist nur eine Form von Führung, die man in einer Krise braucht, *„kurz und dann musst du wieder zurückgehen“* (Z. 888). Dazu gibt es viel Wissen und viele Übungen. Man muss die verschiedenen Seiten von sich selber und seine Talente kennen. *„Sind wir eher strategisch, sind wir eher aufgeräumt, (...) trauen wir uns in unsichere Gewässer oder nicht. Weil das musst du einfach wissen, damit du aus deiner Kraft schöpfend und aus deinen Talenten schöpfend Führung anlegst, bewusst, heißt nicht etwas rausposaunen, wo man spürt, das ist nicht authentisch. Dann funktioniert es nicht“* (Z. 893-897).

Begleitung im Lernbüro

Die Begleitung des Lernens der Schüler:innen spielt also im OPENSchool Konzept eine große Rolle. Markus Haider nennt Prinzipien, wie diese in den unterschiedlichen Formaten umgesetzt wird. Eines der Prinzipien ist, dass die Schüler:innen erkennen, was sie von dem Angebot überspringen können, weil sie es schon können und was nicht, also zu erkennen *„für einen Lernbaustein brauche ich eine gewisse Kompetenz, die sitzt nicht gut genug“* (Z. 937-938). Die Begleitung besteht darin, die Schüler:innen dabei zu unterstützen, diese Selbsteinschätzung zu lernen und das passende Angebot zu wählen. Wenn die Schüler:innen doch weitermachen, ohne die nötigen Kompetenzen zu üben, dann straucheln sie und kommen spätestens nach dem zweiten Mal drauf *„vielleicht sollte ich mir das doch anschauen. Auch wenn ich eigentlich schnell fertig sein wollte, aber vielleicht geht das halt einfach nicht schnell“* (Z. 941-943). Das ist das eine, das ist für sie eine Form von Assessment, bei dem die Schüler:innen einschätzen können *„wie weit bin ich denn da schon in dem Bereich und ich brauch nicht alles blöd durcharbeiten, bin dann müde von dem, was ich eh schon kann, sondern widme mich dem richtig Anstrengenden, wo jetzt*

die weiteren Schritte passieren“ (Z. 945-947). Die weiteren Schritte müssen dann so aufgebaut sein, dass sich die Schüler:innen im Sinne des entdeckenden Lernens etwas erarbeiten können. „Das heißt, auch da ist die große Balance zu finden, wie breit fächere ich die Materialien, so dass ich möglichst viele unterschiedliche Wahrnehmungskanäle füttere, aber nicht gleichzeitig in die Überforderung bringe, weil so viel Auswahl da ist, dass alle vor lauter Auswahl schon nur mehr müde sind. Das ist ein riesen Balanceakt“ (Z. 934-952). Deswegen werden zunächst ein oder zwei Alternativen angeboten, z. B. ein Video und dazu Erklärungen im Buch. Wenn das nicht funktioniert, sollen die Schüler:innen sich erst an Mitschüler:innen wenden mit der Frage, wie die es gelernt haben. Erst danach kommen sie zu den Lehrpersonen, die mit ihnen passende Möglichkeiten finden. Es ist also wichtig unterschiedliche Wege einzubauen und sehr viel auf Nachfrage anzubieten. Dadurch entsteht im Hintergrund ein großer Fundus, auf den man zurückgreifen kann, der in der OPENSchool über ein Lernmanagementsystem administriert wird. „Und dann kann die Person sozusagen ein zusätzliches Material auf sie zugeschnitten nochmal nehmen“ (Z. 954-962).

Ein anderes Prinzip ist, ein konkretes Ziel zu definieren *„was soll am Ende anders sein“ (Z. 964),* welches die Schüler:innen immer in mehreren „ich kann...“ Sätzen formulieren. Und am Ende gibt es eine *„Leistungsschau“ (Z. 967)* bei der die Schüler:innen den Gelingensnachweis erbringen müssen. Dieser wird im Lernbüro immer auf Schularbeitenniveau gefordert, wobei die Schüler:innen selber *„ihren Check machen konnten, wo sie selber erkennen, haben sie es drauf oder haben sie es nicht drauf“ (Z. 970-971).* Diesen Check müssen sie dann den Lernbegleiter:innen oder den Fachlehrer:innen zeigen und ein *„Abnahmegespräch“ (Z. 973)* führen. Die Lehrperson entscheidet dann mit ihnen, ob es passt oder nicht. Wenn es nicht passt, dann ist wiederum eine gute Beratung nötig, gemeinsam zu schauen *„geh noch einmal da rein, mach es noch einmal, bis es funktioniert“ (Z. 975).* Durch den Check wissen die Schüler:innen immer, was das richtige Ergebnis ist, mit dem sie dann ihre Antworten vergleichen. Aber es hat keinen Sinn, diese einfach abzuschreiben. *„Weil wir in unserer Haltung immer gezeigt haben, es geht um dich und dein Lernen. Und wenn du es einfach abschreibst, ist die Frage, was du gelernt hast (Z. 978- 980).* Die Schüler:innen müssen über das Eintragen ins Portfolio zeigen, was sie gelernt haben. Das haken sie dann ab und gehen zum nächsten über oder sie lassen es vorerst stehen, wenn es momentan nicht gelingt und kommen später darauf zurück. Es gibt Bausteine, die sind aufbauend und manche stehen nebeneinander. Dadurch wird eine gewisse Beweglichkeit gewährleistet. Da kommt es wieder auf das Geschick der Lernbegleiter:innen an, bei der Begleitung des Portfolios z. B. im Lernbüro zu schauen, *„der eine fängt an irgendetwas zu machen und macht es nicht fertig, mal drauf zu schauen und herauszufinden, was liegt denn da dahinter. Was ist es denn. Und das wegzuräumen. Und nicht gleich eine Unterstellung zu machen, ‚der ist faul‘ oder ‚der kann sich nicht konzentrieren‘ oder ‚der will sich nicht fokussieren oder so‘ oder ‚der ist nicht interessiert‘. Alles mal wegschieben und sagen. Okay, mir ist aufgefallen, du hast jetzt vier Sachen hintereinander begonnen, bist nicht sehr weit gekommen, erklär mal, was geht vor in dir. So. Und daran dann arbeiten. Und dann den nächsten Schritt zu machen“ (Z. 986-993).* Durch diese asynchrone Arbeit hat man den Vorteil, dass diejenigen, die sehr schnell sind und auf einem sehr hohen Niveau arbeiten, sich in ihrem hohen Tempo bewegen können, und die, die mehr Begleitung brauchen, auch nicht auffallen, *„weil die einfach in ihrem Tempo gut unterstützt weitergehen und wir schauen, dass sie zumindest über das Mindestmaß hinauskommen. Das ist unser gemeinsames großes Ziel. Und das geht sich nebeneinander super aus, und du kannst die aber auch matchen, ja, also das heißt, du kannst den, der schon der Überflieger ist, da bilden sich dann welche heraus, die richtig gute Lern-Buddies sind, die wirklich*

mitheben können und die entlasten. Und DAS ist das Interessante, dieses Geflecht einfach anzuschauen und zu schauen, wie geht das“ (Z. 997-1003).

Begleitung im Workshop und im Open Lab

Die Begleitung des Lernprozesses im Workshop schildert Markus Haider folgendermaßen:

Am Ende der Workshops, bei denen es unterschiedliche Arten von Vorträgen oder manchmal auch Exkursionen gibt, ist eine Liste an Themen entstanden, in die sich die Schüler:innen weiter vertiefen können, um so extra Punkte zu sammeln. Anschließend zeigen sie in einem kurzen Gespräch, was davon hängen geblieben ist. Nach dem Workshop besteht also die Möglichkeit Themen aufzugreifen und diese im Open Lab zu vertiefen. Diesen Prozess beschreibt Markus Haider anhand eines konkreten Beispiels in einem Physik-Workshop, in dem das Thema Radioaktivität besprochen wurde. Drei Schüler zeigten großes Interesse und wollten ein Projekt zum Thema Atombombe machen. Sie mussten dazu selber recherchieren und Material sammeln. Voll Engagement haben sie sich 4 Tage lang im Open Lab nur mit dem Thema beschäftigt. Auch für die Lehrpersonen war es spannend den Prozess zu beobachten, manchmal Impulse zu geben, den Diskussionen zuzuhören und sie *„am Ball zu halten“* (Z.1030). Und dann haben sie tatsächlich im Workshop einen Expertenvortrag zum Thema Atombombe gehalten und das wirklich gut vermittelt. Da sieht man, dass es 13-Jährigen gelingt die Komplexität des Baus einer Atombombe zu referieren. Und das war hochinteressant, was die Schüler da alles dazu erzählen konnten, sie hatten über Niels Bohr geredet und über Alfred Einstein, über andere Wissenschaftler und über den 2. Weltkrieg. *„(...) die haben sich echt umfassend mit dem Thema beschäftigt, obwohl sie eigentlich nur wissen wollten, wie bauen wir sowas, mit dem Hintergedanken, wir bauen jetzt eine Atombombe. (...) Aber, ja, wenn das der Treiber ist und du lernst als Kollateralschaden daneben viele andere Namen und Sachen, warum nicht?“* (Z.1044 - 1048). Für Markus Haider zeigt das, wie hilfreich die Struktur des Project-Based-Learning ist. Die Schüler:innen formulieren dabei ein Ziel genau und denken nach, was ist *„(...) meine Driving Question, wie möchte ich vorgehen, wie halte ich mich selber am Ball, wen brauche ich alle dazu, in welchen Abständen hole ich mir sozusagen eine Reflexion dazu“* (Z. 1052-1053). Sie lernen – wie im klassischen Projektmanagement – abzubilden, was sie gemacht haben und dass es unterschiedliche Phasen – vom „Wild drauf los machen“ bis zur Strukturierung – braucht.

Raumeinteilung

Auch das Nachdenken über die Raumeinteilung ist wichtig, damit diese den Ansprüchen eines offenen Lernkonzeptes entspricht. So wurde für die Lernbüros ein Schweigeraum eingerichtet, mit Tischen mit Trennwänden, damit die Schüler:innen wirklich in Ruhe arbeiten können. Sie dürfen sich dabei auch Kopfhörer aufsetzen, jedenfalls herrscht in dem Raum totale Stille. Das können allerdings nicht alle aushalten, was auch kein Problem darstellt. Es ist für die, die das gerne haben und brauchen. Dann gibt es einen zweiten Raum, den Coworking Space, in dem Tische in Gruppen stehen und Schüler:innen flüstern können und Sachen miteinander entwickeln. Mit dieser Raumeinteilung kann man schon viel steuern *„und das Schönste ist, wenn man es dann so weit kriegt, dass der Coworking Space wirklich als ein Raum wahrgenommen wird, auch da muss eine gewisse Arbeitsruhe herrschen und dass dann die Schüler:innen untereinander darauf schauen, dass diese Arbeitsruhe herrscht. Natürlich entgleitet das immer wieder. Das muss man üben, da muss man immer wieder dranbleiben und irgendwann haben sie*

es. *Du musst halt geduldig sein. Das ist der Punkt. Und du kannst aber im klassischen Setting so selten die Geduld aufbringen, weil der Zeitdruck so hoch ist“* (Z. 807-816).

Mehrsprachigkeit und Inklusion

Die OPENSchool ist in einer sogenannten Brennpunktschule, dort sind Mehrsprachigkeit und die Unterstützung von Kindern, die nicht Deutsch als Erstsprache haben, relevant. Auf meine Frage nach dem Umgang mit diesen Themen erklärt Markus Haider, dass man unterscheiden muss zwischen einerseits der *Sprachfähigkeit*, nämlich sich in der Sprache Deutsch, der Amtssprache ausdrücken zu können und sie gut zu verstehen, und dem *Sprachwissenschaftlichen*, also der Bedeutung der Herkunfts- bzw. Familiensprache. Dafür gibt es Profis, die echte Trainings anbieten. Aber wichtig ist noch ein anderer Aspekt: *„Egal wie meine Sprache da jetzt ausgebildet ist, irgendeine Sprache habe ich als Mensch. Ich bin lernfähig. Ich kann lernen und die große Kunst ist, wie bieten wir trotzdem diesen Menschen an, sich weiterzuentwickeln, auch in anderen Dingen, obwohl ich die Sprache nicht kann. Und das dividieren wir noch zu wenig auseinander“* (Z. 582-593). Im synchronisierten Unterricht ist die Barriere zu groß, um überhaupt an dieses Lernen heranzukommen. Es geht darum sich darüber Gedanken zu machen, *„wie gehe ich damit um, ja, wie erzeuge ich trotzdem Lerngelegenheiten, dass ich auch Fachliches auch Konzeptionelles lerne, oder mich ausdrücke, wo ich mich erfahre, im Kontext des Inhaltlichen und das andere ist der Spracherwerb, ja. Wie match ich das dann“* (Z. 597-600). In der OPENSchool haben sie dafür Förderzeiten eingerichtet, für die, *„die einfach einmal Deutsch lernen“* (Z. 602). Das kann in so einem Format leicht organisiert werden, denn im Lernbüro ist es möglich ein extra Lernbüro Sprache einzurichten. *„Da lernen sie einfach einmal Deutsch auf eine andere Art und Weise, wie andere Deutsch lernen. Die, die schon Deutsch können, kriegen quasi das, was wir bis jetzt aus dem Deutschunterricht kennen. Und die, die die Sprache nicht kennen, kriegen halt das oder das“* (Z. 605-608).

In dem Zusammenhang wurde ein Projekt aufgesetzt mit einem Verein, in dem sie untersucht haben, wie auch Schüler:innen im Lernbüro, z. B. Mathematik lernen können, wenn sie die deutsche Sprache noch nicht so gut beherrschen, z. B. mit Piktogrammen, *„dass man da also diese andere Seite bedient. Wie könnte man die herkömmlichen Lernmaterialien so gestalten, dass jemand, der die Sprache noch nicht kann, möglichst viel Unterstützung bekommt und trotzdem sich einen Reim draus machen kann, weil das kann unser Gehirn“* (Z.612-615). Darauf wird noch viel zu wenig geschaut und da gibt es noch viel Entwicklungsbedarf. In dem Zusammenhang weist Markus Haider auf 37 verschiedene, von ihnen entworfene Lernszenarien-Formate hin, die Ideen für unterschiedliche Arbeitsweisen liefern können und als Kartenset erhältlich sind.

Eigentlich geht es bei dem Thema Umgang mit Mehrsprachigkeit ja um die Frage der Inklusion, nämlich anschlussfähig zu sein *„aufgrund der Frage, wie ein Mensch halt beinand ist“* (Z. 628-629). Ein weiteres Beispiel für den Umgang mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen von Kindern im Lernbüro schildert Markus Haider die Arbeit mit in Anlehnung an Montessori entwickelten Materialien, die in Experimentierkästen untergebracht sind. Auch mit wenig deutschsprachiger Kompetenz kann man damit lernen oder in einer Gruppe arbeiten, wo jemand übersetzen kann. Da ist man etwas freier und kann ins Experimentieren gehen. *„Und da lerne ich ja auch was. Da mache ich ja auch Erfahrungen und ich kann ja auch Transferleistungen machen, weil ich seh ja die Umgebung. Nur weil ich halt sprachlos bin auf der einen Ebene, heißt das ja nicht, dass ich gedankenlos bin“* (Z. 646-648). Abermals betont Markus Haider den Vorteil eines

solchen Systems, in dem es um das profunde Nachdenken über Lernen geht und die Idee des Entrepreneurships im Vordergrund steht, mit dem Ausgangspunkt *„wie finde ich da tagtäglich die Lösung, um zum Ziel zu kommen. Was natürlich unglaublich fordernd ist und nur als Team geht“* (Z. 679-680).

Inklusion ist nicht nur in Bezug auf die Einbeziehung von Schüler:innen mit Migrationsbiografie, sondern auch im Zusammenhang mit Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein Thema. Diese werden auch hier von einer Inklusionspädagogin begleitet. *„(...) und das Coole war immer, die haben am wenigsten Probleme gehabt, sozusagen, als Lehrer:innen da in dem System sich zu orientieren. (...) Die waren sofort orientiert. Weil für die war das die Befreiung, ‚wow, geil, ich bin jetzt endlich für alle da‘“* (Z. 696-701). Es ist nicht mehr aufgefallen, ob ein Schüler Autist ist oder eine Schülerin mit einer Sehbeeinträchtigung oder einer Lernschwierigkeit. Jede Person bekommt ihre eigenen Lernangebote, die als solche aber nicht mehr auffallen, *„sondern es war selbstverständlich, dass ein jeder sein Extra-Ding kriegt. Und das macht den großen Unterschied aus. (...) Und die haben für alle Zeit gehabt, das war kein Problem mehr. Und niemand ist sozusagen vernachlässigt worden. Das heißt, der soziale Kleber konnte dann auch viel mehr wirken“* (Z. 705-712).

Erziehungsberechtigte als Partner:innen

Wenn Erziehungsberechtigte unsicher sind wegen des für sie möglicherweise fremden Lernkonzepts oder andere Fragen haben, dann werden sie in die Schule eingeladen und können selber beobachten, wie der Alltag dort abläuft. Denn die meisten haben ja eine andere Erfahrung und Vorstellung von Schule und können dann sehen, wie die Haltung der Pädagog:innen ist und wie miteinander umgegangen wird. Es geht um die Idee der Partnerschaft. *„(...) dann laden wir sie ein, als Partner, wir sind jetzt ein multiprofessionelles Team, wie lösen wir das miteinander. Da ist ein Thema aufgekommen. Wir holen sie rein, und das ist eine Lerngelegenheit für uns, und unsere Schüler, machen wir was draus, und das entspannt total“* (Z. 546-549). Auch in der OPENSchool gibt es Kinder, die mit dem System überfordert sind. Sie probieren dann diese Kinder intensiver zu begleiten, damit sie sich sicherer fühlen, aber wenn das auch nicht funktioniert, dann muss gemeinsam entschieden werden, dass dies nicht die passende Form ist. Dann steht einem Wechsel in den anderen Zweig oder in eine andere Schule nichts im Wege. *„Und andererseits haben wir wieder Leute hergekreiert, wo es woanders nicht gepasst hat. Und dann hat es da gefruchtet. Und ich denke mir, diese Vielfalt und diese Mischwiese in einer Schule zu erzeugen, das ist OPENSchool“* (Z. 546-561).

Zur Autorin

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elisabeth JAKSCHE-HOFFMANN ist Professorin am Institut für Management und Entwicklung im Bildungswesen an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule. Lehrende im Bereich Aus-, Fort- und Weiterbildung, sowie Schulentwicklungsberaterin. Arbeitsschwerpunkte sind u.a.: Umgang mit Diversität, Konfliktmanagement, Partizipation und Schulentwicklung.

Helene J. Feichter, Isabel Wanitschek, Michaela Liebhart-Gundacker, Tamara Katschnig, Karina Fernandez, Andrea Bisanz & Martin Auferbauer

Fortbildung an Pädagogischen Hochschulen

Ergebnisse einer explorativen Studie zu ihrer Organisation und Wertigkeit

Zusammenfassung

Seit Gründung der Pädagogischen Hochschulen im Jahr 2007 ist die schulische Fort- und Weiterbildung ein zentrales Aufgabengebiet dieses Hochschultyps. Über organisatorische und strukturelle Verankerung schulischer Fortbildung an den jeweiligen Hochschulstandorten ist bislang jedoch nur wenig bekannt. Mit Rückgriff auf ein aktuelles Forschungsprojekt nimmt sich der Beitrag dieser Frage an und analysiert Potenziale aber auch Herausforderungen, die mit unterschiedlichen, vor allem historisch gewachsenen Organisationsmodellen einhergehen.

Ausgangssituation

Pädagogische Hochschulen in Österreich (PHn) haben seit ihrer Gründung im Jahr 2007 – ausgehend von den Pädagogischen Akademien, Pädagogischen Instituten und mancherorts auch berufspädagogischen Akademien – eine Entwicklung mit zahlreichen Veränderungen vollzogen. Diese umfassen die Höherqualifikation der Beschäftigten, die Akademisierung bis hin zu Masterabschlüssen sowie ein neu ausgewiesenes Leistungs- und Aufgabenprofil. Fort- und Weiterbildung von Lehrer*innen wurde aus den Landesschulräten (heute Bildungsdirektionen) herausgelöst und über die PHn direkt dem Ministerium unterstellt (Feichter 2020).

Durch die Zusammenführung der Aufgaben der Aus-, Fort- und Weiterbildung unter dem Dach der neu gegründeten PHn trafen unterschiedliche Lehr- und Lernkulturen aufeinander – hier die klassische Lehre mit akademischen Abschlüssen und Zertifizierungen im Rahmen der Ausbildung, dort die vielfältigen Lehr- und Lernformen der Fortbildung, Beratung, Supervision sowie Schul- und Organisationsentwicklung (vgl. Krainz-Dürr & Messner 2020). Auf der einen Seite langfristig gleichbleibende Curricula, auf der anderen laufend wechselnde und entsprechend der konkreten Bedarfe von Schule ausgerichtete Angebote. Das bedingt zwangsläufig unterschiedliche Lernkulturen, deren Zusammenführung unter einem akademischen Dach zwar sinnvoll ist, den neuen Hochschultyp aber auch vor große Herausforderungen stellt (vgl. Müller et al. 2018; Krainz-Dürr 2022; zu einer Diskussion der PHn als tertiäre Einrichtung eigenen Typs siehe Reinbacher 2022). PHn sind gefordert, ihre Angebote entsprechend der Anforderungen des Bundesqualitätsrahmens für Fort- und Weiterbildung (BMBWF 2021) zu entwickeln. Die Wirksamkeit der Angebote wird durch regelmäßige Evaluationen überprüft, darüber hinaus ergänzt der Bundesqualitätsrahmen das Qualitätsmanagement für Schulen (QMS), das sich auf die interne Qualitätsentwicklung der Schulen konzentriert (BMBWF 2020). Während das QMS einzelne Schulen in ihrer qualitativen Weiterentwicklung unterstützt, legt der Bundesqualitäts-

rahmen den Fokus auf die Qualität der Bildungsangebote, die direkt in den Schulen angeboten werden.

Auch wenn die schulische Fortbildung gerade in jüngerer Zeit verstärkte Aufmerksamkeit von Seiten der Schul- und Bildungsforschung erhält (z.B. Müller et al. 2010; Zala-Mezö & Krainz-Dürr 2015; Müller et al. 2018; Lipowsky & Rzejak 2021; Priebe et al. 2022; Katschnig & Wanitschek 2025), ist über ihre organisatorische und strukturelle Verankerung in diesem besonderen Hochschultyp bislang nur wenig bekannt. Dies mag verwundern, sind die PHn in Österreich doch einerseits „der Hauptanbieter“ (Müller et al. 2018, S. 105) schulischer Fortbildung, andererseits lässt sich mit Blick auf die berufsbiographische Zeitspanne von Lehrpersonen die schulische Fort- und Weiterbildung auch als „das Kerngeschäft“ (Feichter 2020, S. 170) der PHn markieren. Lehrer*innenbildung wird heute als kontinuierlicher Prozess gesehen, der sich über die Auswahl geeigneter Personen über die Erstausbildung bis hin zu einer die gesamte berufliche Laufbahn umfassende Qualifizierung durch Fort- und Weiterbildung erstreckt (OECD 2005). Man spricht daher auch von einem „Professionalisierungskontinuum“ und weist der Professionalisierung und Weiterqualifizierung während des Berufslebens eine besondere Bedeutung zu (Mayr & Neuweg 2009). In jedem Fall steht einer vergleichsweise kurzen Zeit der Ausbildung eine sehr lange Zeit der beruflichen Fort- und Weiterbildung gegenüber. Im Folgenden werden Ergebnisse eines explorativen Forschungsprojekts vorgestellt, das sich dieser Fragestellungen und der damit zusammenhängenden Herausforderungen annimmt.

Das Forschungsprojekt FOPRO

Mit der Verantwortlichkeit der PHn für das gesamte Professionalisierungskontinuum der Lehrer*innenbildung rückt gerade die Frage der Organisation und Verankerung der entsprechenden Angebote ins Zentrum der Überlegungen. Das Forschungsprojekt FOPRO („Fortbildung-Organisation-Professionalität“), das gemeinsam von der privaten Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich sowie den Pädagogischen Hochschulen Steiermark und Oberösterreich durchgeführt wird, hat das Ziel, herauszufinden, welche strukturellen und organisationalen Voraussetzungen notwendig sind, um eine bestmögliche schulische Fortbildung zu garantieren (dazu Feichter et al. 2024; Katschnig et al. 2025).

Obwohl im österreichischen Sprachgebrauch die Begriffe „Fort- und Weiterbildung“ mittlerweile eine feste Verbindung eingegangen sind und eng miteinander verknüpft werden, erscheint es in diesem Zusammenhang notwendig zu differenzieren. Einer Begriffsdefinition Terharts (2013, S. 106) folgend, werden unter Fortbildung Angebote verstanden, die vorhandene Qualifikationen stärken, weiterentwickeln oder an Veränderungsanforderungen anzupassen helfen.

Weiterbildung folgt in Österreich hingegen einer curricularen Logik, um mittels qualifizierender Zertifikate und Abschlüsse neue Rollen und Funktionen im schulischen Berufsfeld übernehmen zu können (z.B. als Schulleitungen, im schulischen Qualitätsmanagement QMS usw.) und werden daher in Hochschullehrgängen geführt. Demgegenüber verfügt schulische Fortbildung über keine zugrundeliegenden Lehrgänge und Curricula, sondern antwortet auf fachliche Weiterentwicklung und aktuelle Bedarfe in unterschiedlichsten Lernformen.

Das Forschungsprojekt FOPRO beschäftigt sich daher mit folgenden Fragestellungen:

- Wie ist Fortbildung an Hochschulen organisational eingebettet?
- Wie werden zentrale Abläufe im Bereich des (Fort-)Bildungsmanagements gestaltet (z.B. Weiterentwicklung, Forschung, Qualitätssicherung)?

- Wie erfolgt die Auswahl der Lehrenden, was ist ihr jeweiliger Beschäftigungsstatus und wie sieht das Beschäftigungsausmaß aus?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen sich dabei an den beteiligten PHn?

Entlang dieser Forschungsfragen soll ein besseres Verständnis des bislang eher wenig beforschten Bereichs entwickelt werden.

Methodisches Vorgehen und Ergebnisdarstellung

Das Projekt FOPRO verfolgt ein mehrstufiges methodisches Vorgehen. Zunächst wurden die Organigramme und Organisationsstrukturen von drei exemplarisch ausgewählten Hochschulen (eine private, zwei öffentliche) einer Dokumentenanalyse unterzogen, um Hinweise auf die jeweilige institutionelle Einbettung der Fortbildungsadministration zu bekommen. Daran anschließend erfolgte eine Auswertung von Eintragungen im zentralen Verwaltungssystem PH-Online entlang verschiedener Kriterien (z.B. Teilnehmer*innenzahl, Anstellungsverhältnis der Lehrenden und deren Einsatz usw.). Daraufhin wurden leitfadengestützte qualitative Experteninterviews (Bogner et al. 2005) mit für die Fortbildung organisatorisch verantwortlichen Personen an diesen drei Hochschulen durchgeführt. Je nach Verankerung der Fortbildung handelte es sich hierbei um Institutsleitungen bzw. um sogenannte Fortbildungs-koordinator*innen bzw. Fortbildungsleiter*innen. Insgesamt wurden sechs Interviews, mit jeweils zwei Personen pro Hochschule, geführt. Die einzelnen Interviews dauerten etwa eine Stunde und liegen in transkribierter Form vor. Die Auswertung erfolgte in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015).

Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen Erhebung dargestellt. Diese lassen sich in folgenden fünf Kategorien zusammenfassen:

1. Organisatorische Verankerung
2. Fortbildungsplanung
3. Qualitätsmanagement
4. Personelle Besetzung
5. Wertigkeit

Organisatorische Verankerung

Mit Gründung der PHn in Österreich wurden sowohl die Ausbildung als auch die Fort- und Weiterbildung in einer akademischen Institution vereint. Den Gründungsrektoraten wurde dabei weitgehend freie Hand in der Organisation des neuen Hochschultyps gelassen (§ 29 HochschulG 2005). Lediglich die Anzahl der neu einzurichtenden Institute wurde seitens des Bundesministeriums je nach Größe der Hochschule begrenzt. Zwar verfügen alle österreichischen Hochschulen über Institute als Organisationseinheiten, deren Bezeichnungen und Aufgabenfelder unterscheiden sich jedoch deutlich voneinander – etwa danach, ob sie nach Schultypen bzw. Altersgruppen gegliedert sind oder eine inhaltliche Schwerpunktsetzung aufweisen.

In Bezug auf die Organisation von Fortbildung kristallisierten sich bereits im Gründungsjahr 2007 zwei unterschiedliche Vorgehensweisen heraus, die bis heute auf Hochschulebene nachwirken:

Zum einen Fortbildung als eigener Bereich von der Ausbildung abgetrennt, d.h. in einem eigenen hierfür zuständigen Fortbildungsinstitut zu verankern. Zum anderen Aus-, Fort- und Weiterbildung zusammenzufassen und je nach inhaltlicher Passung in einem entsprechend übergeordneten Institut zu organisieren. Diese zwei historisch gewachsenen Traditionslinien lassen sich auch im Sample dieser Studie nachzeichnen und für beide Vorgangsweisen werden jeweils gute Gründe angeführt.

Eine der beiden öffentlichen Hochschulen hat beispielsweise die gesamte Fortbildung für alle Schultypen in einem einzigen Institut verankert, deren zuständige Leitung das folgendermaßen begründet:

„Dass die Fortbildung etwas Besonderes, etwas Spezielles ist. Das eben einen eigenen Ort, ein Institut braucht.“ (H1/L1)“¹

Das „Besondere“ und „Spezielle“ wird in der Abgrenzung zur Ausbildung mit Blick auf das schulische Feld gerade durch den ständigen Außenkontakt begründet. Die Fortbildung sei ein besonderes „Aushängeschild“ (H1/L2) der Hochschulen, da die Lehrenden an den Schulen, die Schulleitungen sowie die Bildungsdirektion vor allem die Leistungen in der Fortbildung, Schulentwicklung und Beratung sehen und auch eine enge Zusammenarbeit mit dem Institut pflegen.

Die zweite untersuchte öffentliche Hochschule folgt in ihrer Organisationslogik einem anderen Modell. Fortbildung ist nicht in einem eigenen Institut verortet, sondern über alle Organisationseinheiten verteilt, weshalb die entsprechenden Angebote auch in allen Instituten entsprechend mitzudenken sind. Auch hierfür gebe es gute inhaltliche Gründe:

„Fortbildung ist ja in jeder einzelnen Organisationseinheit integriert [...] Und in jeder Organisationseinheit wird auch Fortbildung betrieben. Das hat, glaube ich [...] einen sehr großen Vorteil, weil natürlich dann der rote Faden im Lernen von Ausbildung bis zur Weiterbildung, Fortbildung dann irgendwann wirklich quasi in einer Hand liegt [...], angepasst an die Zielgruppe. (H2/L1).“

Diese Zusammenführung habe einen „wirklich großen positiven Effekt gehabt“ (H2/L1), vor allem für die Institute, die nach Schultypen aufgestellt sind. So sei es besser möglich Synergien zu nutzen. Zwar müsse man je nach Zielgruppe unterschiedlich vorgehen, man könne aber dann z.B. an Ausbildungsverantwortliche leichter weitergeben, was in den Fortbildungsveranstaltungen auffällt. Diese Organisationform habe viele Vorteile und sei „zweckmäßig (H2/L1), darin sind sich beide Interviewpartner*innen dieser Hochschule einig, auch wenn Fortbildung durch den Verlust der „Eigenständigkeit“ an „Wertigkeit“ (H2/L2) verloren habe und man hier deutlich mehr investieren müsse, „um dieses Alleinstellungsmerkmal besser auszubauen gegenüber anderen Playern“ (H2/L2). Gemeint sind dabei vor allem die Universitäten.

Die am Projekt beteiligte dritte Hochschule nimmt in Bezug auf Fortbildung eine gewisse Sonderstellung ein. Bis vor einigen Jahren durften Hochschulen in privater Trägerschaft nicht mehr als 15% des Fortbildungsbudgets bekommen, das landesweit ausgeschüttet wurde. Heute wird das Geld nach Studierendenzahl zugeteilt. Im Gegensatz zu öffentlichen Hochschulen, die das gesamte Spektrum an Fortbildung bedienen müssen und als nachgeordnete Dienststellen dazu auch verpflichtet werden können, treffen Hochschulen in privater Trägerschaft budgetwirk-

¹ Wörtliche Zitate aus den Interviews werden in weiterer Folge kursiv dargestellt und unter Anführungszeichen gesetzt (Legende: „H1-H3“ steht für die jeweils untersuchte Hochschule; L1-L2 steht für die dort jeweils interviewten Leitungen).

same Vereinbarungen mit dem Ministerium. Das Angebot ist daher automatisch kleiner und auch spezifischer als an öffentlichen Hochschulen.

In der untersuchten privaten Hochschule sind zwei Institute explizit der Fortbildung gewidmet, eines für die allgemeine Fortbildung und eines für die Fortbildung von Religionspädagog*innen. Von Vorteil sei, dass man nicht in einer „Matrix organisiert“ (H3/L1) ist, sondern in der Linienorganisation, und es daher auch klar sei, was und wer wo hingehört. Aufgrund der Größe der Hochschule freue man sich auch über die kurzen Kommunikationswege, weshalb man schneller auf auftretende Bedarfe reagieren könne („Ich merke im Vergleich zu anderen Hochschulen, die oft Dinge noch gar nicht wissen, die ich schon lange weiß“). Zugleich wird aber auch eingeräumt, dass es trotz kurzer Wege oft nicht einfach sei, über die Instituts Grenzen hinaus für Ressourcen oder Expertise bei den Instituten der Ausbildung „anzudocken“ (H3/L1).

Fortbildungsplanung

In den Abläufen der Fortbildungsplanung unterschieden sich die untersuchten Hochschulen nur unwesentlich. Alle Interviewpartner*innen betonen einen klaren Ablauf bei der Themenfindung und -festlegung. Zunächst werden die vom Ministerium jährlich vorgegebene Schwerpunktthemen aufgegriffen, die bereits vieles abdecken und damit „einen großen Teil des Betriebs der Fortbildung regeln“ (H2/L1). Dem folgen regionale Bedarfe, die von den Bildungsdirektionen bzw. von den schulischen Arbeitsgemeinschaften (ARGE) in den Regionen eingebracht werden. Schließlich setzen auch die Hochschulen selbst eigenständige Schwerpunkte, je nach Ziel- und Leistungsplan (ZLP).

Die größte Unterscheidung in den Abläufen bezieht sich auf die Erhebung der Bedarfe der einzelnen Schulen in den Regionen. Eine große öffentliche Hochschule knüpft dabei vor allem an die Struktur der sogenannten Arbeitsgemeinschaften (ARGE) an, die bereits vor Schaffung der Pädagogischen Hochschulen und der Bildungsdirektionen eingerichtet und stark gestützt wurden. In der Aufgabenbeschreibung dieser ARGEs findet sich neben Bedarfserhebung und Vernetzung auch die Mithilfe bei der Planung für die Hochschulen. Personell handelt es sich hierbei um Lehrpersonen in verschiedenen Schulen, die in einer fachlich-inhaltlich gruppierten Arbeitsgemeinschaft an der Themenfindung mitwirken. Diese Struktur sei zwar „komplex“ (H1/L1), wird aber von der Hochschule als gewinnbringend erlebt.

„Wir könnten das [die konkreten Bedarfe an Schulen] natürlich auch erheben, wir machen das auch regelmäßig. Aber trotzdem, die Angebote über die ARGE sind halt bottom-up sozusagen entstanden. Kommen aus der Kollegenschaft und werden dann auch wirklich genutzt.“ (H1/L1)

Wie die Interviewten betonen, werden die Vorschläge der ARGEs dabei aber nicht einfach übernommen, sondern mit den an der Hochschule für die jeweilige Bildungsregion verantwortlichen Personen und dem jeweiligen Qualitätsmanagement geprüft und abgestimmt. Dieses Zusammenspiel von Schulvertreter*innen, Bildungsdirektion und Hochschule sei zwar aufwändig und müsse auch fortlaufend „gepflegt werden“. Im Sinne der Akzeptanz und Wirksamkeit der Angebote wird dies aber als „sinnvoll“ (H1/L1) erachtet.

Nicht alle untersuchten Hochschulen nutzen solche ARGE-Strukturen für die schulische Bedarfserhebung und Mitarbeit bei der Planung. Die untersuchte private Hochschule ist davon losgelöst, da sie im Bereich der allgemeinen Fortbildung nicht den gesamten notwendigen Bedarf eines Bundeslandes abdecken muss und hier immer eine Auswahl treffen kann. Die zweite

öffentliche Hochschule hat Fortbildung im Sinne des Professionalisierungskontinuums in jedem Institut der Hochschule integriert, weshalb man sich bereits dadurch Synergien und Vorteile verspricht. Damit auch die Bedarfe aus den Regionen ihre Berücksichtigung finden, werden von dieser Hochschule unterschiedliche Zugänge verfolgt:

„Erstens gibt es regelmäßige Fokusgruppen mit unterschiedlichen Personengruppen, wo man auf die Bedarfe hinschaut. Dann gibt es [...] regelmäßig Kommunikation über die Führungskräfte [der Hochschule] mit den Verantwortlichen der Bildungsdirektion, wo man sich auch austauscht. [...] Und was wir auch gut nutzen, ist, dass wir in der Kompetenzstelle alle zwei Jahre eine Befragung aller Schulleitungen machen, im Sinne von Bedarf, Themen an der Schule, was wünscht man sich für schulinterne Fortbildungen, ... für allgemeine Fortbildungen.“ (H2/L1)

Trotz dieser Vorgehensweisen wird auch ein leiser Zweifel deutlich, ob man damit wirklich im ausreichenden Maße an die Bedarfe der Schulen in den Regionen herankommt. Dies lässt sich an folgender Interviewpassage ablesen, in der davon gesprochen wird, dass es unter günstigen budgetären Bedingungen dann „wirklich“ möglich sei.

„Manchmal regelt es auch das Budget. Und wo Geld dableibt, dort hat man einfach einen großen Gestaltungsspielraum. Das heißt, dort kann man schon wirklich auf die Bedarfe schauen, auf das, was man hört. Ich glaube, man muss den Gestaltungsspielraum nur sehen und man muss ihn dann auch nutzen, auch wenn er klein ist.“ (H2/L1)

Die konkrete Fortbildungsplanung, angefangen bei der Themenfindung über die Planung, Durchführung, Abrechnung bis zur Qualitätssicherung sei ein „umfangreicher Prozess“ (H3/L2), der zeitlich genau getaktet und mit Prozessschritten unterlegt ist. Hierbei handelt es sich insgesamt um „viel Organisationsarbeit“ (ebd.). Alle Befragten sind sich dahingehend einig, dass der zeitliche Aufwand für Absprachen, die Koordination unterschiedlicher Anspruchsgruppen sowie die hierfür erforderlichen „Absprachen im Team“ (H3/L1) regelmäßig unterschätzt werden – sowohl von Seiten der in der Ausbildung eingesetzten Kolleg*innen als auch der Vorgesetzten. Diese hätten oft nur wenig Vorstellung davon, „dass das so viele Stunden sind“ (H3/L2).

Erschwerend kommt hinzu, dass die Zeitschienen für die Jahresplanung der Fortbildung und die Ausgabe der externen Vorgaben von Seiten des Ministeriums nicht immer gut zusammenpassen. Auch wenn sich dies in der letzten Zeit deutlich verbessert hat, komme es dennoch immer wieder zu Problemen. Bereits im Herbst müsse man mit der Planung für das darauffolgende Studienjahr beginnen, dem folgt nach einem Prozess der Priorisierung die Entscheidung für die konkreten Angebote. Wenn erst danach verpflichtende Schwerpunkte oder weitere Vorgaben mitgeteilt werden, bedeutet dies mitunter eine Neuplanung, was oft mit großem Aufwand verbunden ist. Generell wünschen sich die interviewten Personen hier mehr Flexibilität in den Zeitschienen.

Qualitätsmanagement

Wie alle „Produkte“ und Prozesse der Hochschulen unterliegt auch die Fortbildung einer regelmäßigen Qualitätskontrolle. In den Abläufen des Qualitätsmanagements unterscheiden sich die untersuchten Hochschulen kaum, alle verfügen über offizielle Prozessbeschreibungen. Der Frage, wie diese Hilfsmittel tatsächlich genutzt werden, wird hingegen eher ausgewichen. Zwar sei alles festgeschrieben und es gebe auch immer wieder Online-Schulungen und entsprechende Einführungen (z.B. durch die Institutsleitungen). In Bezug auf die Nutzung werden aber leichte Zweifel angemeldet.

Neben der Beschreibung der Prozessqualität einer Hochschule ist aber auch die Produktqualität wichtig, d.h. eine Evaluation der einzelnen Fortbildungsveranstaltungen. Diese erfolgt einerseits über Kennzahlen in PH-Online (Anzahl der Teilnehmenden, Absagen etc.) andererseits durch die vom Bundesministerium neu eingeführte und verpflichtende Evaluierungssoftware (EvaSys). Dieses System sei einfach und schnell handhabbar, weshalb sich auch die Rücklaufquote der Fragebögen durch die Teilnehmenden deutlich erhöht habe. Ob man jedoch aus der höheren Anzahl an Rückmeldungen dann auch bessere Schlüsse ziehen kann, könne man noch nicht sagen.

Eine der befragten Hochschulen gibt an, dass sie zum Teil auch auf die „Verwendung von qualitativen Instrumenten“ (H2/L1) setzt, da der Informationsgehalt von Fragebögen überschaubar sei und man (vor allem bei negativen Rückmeldungen) nicht genauer nachfragen könne.

„Und darum also laden wir wirklich auch manchmal so am Ende eines Durchgangs [...] die Leute ein zu einem Fokusgespräch, das zeichnen wir dann auch auf und werten es aus [...] weil das eher die Rückmeldungen sind, wo mit denen man was anfangen kann.“ (H2/L1)

Das Qualitätsverständnis, das dem Qualitätsmanagement zugrunde liegt, ist an den einzelnen Hochschulen unterschiedlich ausgeprägt. Während eine Hochschule in einem längerfristigen Prozess klare Standards entwickelt hat und diese auch auf der Homepage veröffentlicht („Was ist unsere Vision und was sind unsere Ziele, die wir verfolgen [...] da haben wir ein hohes gemeinsames Qualitätsverständnis, was gute Fortbildung heißen soll“, (H2/L1), ist das bei einer anderen noch im Prozess der Klärung. Zwar gebe es allgemeinen Konsens, dass gute Fortbildung „bedarfsorientiert, nachhaltig, auf der Höhe der Zeit“ (H1/L2) sein muss. Was darunter jedoch genau zu verstehen ist, erweist sich als sehr uneinheitlich. Festgemacht wird dies am Beispiel der fortschreitenden Digitalisierung:

„Und bei uns am Institut war schon eine riesige Qualitätsdiskussion. Wollen wir wirklich alles online haben oder wollen wir Präsenzveranstaltungen? Für welche bietet sich das an und für welche nicht? Und wie gestaltet man Online-Fortbildungen? Ja, und das ist halt sehr unterschiedlich. Also manche könnten wahrscheinlich gut mit Online-Fortbildungen leben und andere sagen ... es braucht den direkten Kontakt. Manche Settings funktionieren – vor allem wenn man Nachhaltiges Lernen will – online einfach nicht.“ (H1/L1)

Zwar könne Praxisnähe und Bedarfsgerechtigkeit in Evaluationen bzw. Gesprächsrunden erfragt werden. Ob Fortbildungen darüber hinaus aber auch tatsächlich Veränderungen bewirken, müsse anders untersucht und auch von anderen Personengruppen wie Schüler*innen, Schulleitungen oder Eltern beantwortet werden. „Auch deshalb sei Forschung im Bereich der Fortbildung so wichtig“ (H1/L1), hält eine der interviewten Personen daher abschließend fest.

Personelle Besetzung

An den Pädagogischen Hochschulen gibt es unterschiedliche Beschäftigungsverhältnisse:

- (1) Das eigentliche Stammpersonal der Hochschulen,
- (2) sogenannte Mitverwendete, d.h. Lehrpersonen, die neben ihrer Tätigkeit an ihrer Stammschule für ein gewisses Stundenausmaß (maximal 50 % ihrer Dienstverpflichtung) im Auftrag der Hochschule eingesetzt werden, sowie
- (3) externe Lehrbeauftragte, die auf Honorarbasis arbeiten.

Stammlehrende haben ein nicht geringes Lehrdeputat zu erfüllen, das über Fortbildungen allein kaum zu erreichen ist. Folglich gibt es an den untersuchten Hochschulen auch nur sehr wenige Personen, die ihren zentralen Einsatzbereich im Feld der Fortbildung haben. Selbst wenn sie dies wollten, sie kämen nicht auf ihre gesetzlich vorgeschriebene Lehrverpflichtung, weshalb sie in Ausbildungs- und Weiterbildungslehrgänge ausweichen.² Aus diesem Grund werden zumeist Mitverwendete eingesetzt, die entweder über Ausschreibungen angeworben oder von Fortbildungsverantwortlichen direkt angesprochen werden, da sie über besondere Expertise verfügen (siehe Katschnig et al. 2022; Wanitschek et al. 2022). Dies sei auch ein Vorteil für die Hochschule, da „sie eben aus der schulischen Praxis kommen“ (H3/L2). Auch auf Externe könne zurückgegriffen werden.

Laut der interviewten Personen sei der „Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung“ (BMBWF 2021) ein „Meilenstein“ (H3/L2), da hier klar definiert werde, was Fortbildner*innen ausmache:

„Hier werden einmal die Arbeiten aufgezählt, von Themenauswahl, Referentenfinden bis Support bei einer Online-Veranstaltung und Honorarnotenabrechnen bis hin PH-Online [...] dass ein Fortbildner eine Expertise im Fach und Können braucht, das geht glaube ich österreichweit noch ein bisschen unter.“ (H3/L1)

Zwar sei man immer froh über mehr Verwaltungsunterstützung, Fortbildung erfordere aber vor allem hohe Expertise im jeweiligen Fach, Organisationskompetenz und gute Feldkenntnis, weshalb sich diese Planungen auch nicht ohne weiteres an rein administrative Kräfte auslagern lassen. Zudem müssen Fortbildner*innen in ihrem Schwerpunktgebiet auch einen guten Überblick über die einschlägige Forschung haben, um Referent*innen entsprechend beurteilen und einsetzen zu können (H3/L1).

Ein zentraler Unterschied gegenüber der Ausbildung sei zudem, dass man in Fortbildungen mit beruflich erfahrenen Teilnehmer*innen zu tun hat, die nicht „bei null“ anfangen, bereits in der Praxis stehen und damit auch ein erfahrungsgesättigtes Wissen mitbringen. Das berge ganz eigene didaktische Anforderungen und erfordere ganz eigene Kompetenzen von den Vortragenden. Eine interviewte Person berichtet etwa davon, dass sie vom Rektorat den Auftrag erhalten hat, ein Konzept für die Erwachsenenbildung an der Hochschule zu entwickeln (Aygün et al. 2024). Auslöser hierfür waren Rückmeldungen des Ministeriums, dass die Angebote für Quereinsteiger*innen zum Teil zu verschult seien und sich Teilnehmende nicht immer als erwachsene Personen wahrgenommen fühlten. Um ein solches Konzept zu entwickeln, wurde auf das Know-how in der Fortbildung gesetzt, was von der betroffenen Person sehr geschätzt wurde, zugleich aber nicht von allen Kolleg*innen verstanden wird:

„Das Vorhaben stößt jetzt in der Ausbildung teilweise auf Unverständnis. Wieso brauchen wir das?“ (H3/L1)

Ein wenig beachtetes Kapitel sei auch Professionalisierung und Weiterqualifizierung derjenigen, die in der Fortbildung arbeiten. Nur sehr selten wird Fortbildner*innen ermöglicht an Tagungen oder Symposien teilzunehmen oder sich an laufenden Forschungsprojekten zu beteiligen (H1/L1). Zwar habe sich die Situation an einer untersuchten Hochschule verbessert, „aber es wäre sicher

² Zwar gibt es im Dienstrecht eine Reduktion der allgemeinen Lehrverpflichtung, wenn Personen mehrheitlich in der Fortbildung und/oder Schulentwicklung eingesetzt werden. Aufgrund der Kleinteiligkeit der Veranstaltungen ist es aber dennoch unrealistisch, dass hier der Hauptfokus auf die Lehre gelegt werden kann. Vor kurzem trat eine gesetzliche Änderung in Kraft, die Schulentwicklungsberatung nicht mehr als Lehre zählt und hiervon explizit ausgenommen ist. Wer Schulen berät, muss dies nun zusätzlich zur eigentlichen Lehre machen.

noch ausbaufähig“ (H3/L2). So werde z.B. österreichweit auch eine eigene Fortbildungsschiene für Personen angedacht, die in der Fortbildung tätig sind (H2/L1). Bislang ist diese aber noch nicht ins Leben gerufen worden.

Wertigkeit

Alle interviewten Personen sind von der grundsätzlichen Bedeutung der schulischen Fortbildung überzeugt. Dennoch scheint das Ansehen von Personen, die in oder an der Fortbildung arbeiten, generell nicht sehr hoch zu sein. Dies wird von allen Befragten bedauert und es wird konstatiert, „dass die Fortbildner – vielleicht die Fortbildung überhaupt – kein gutes Image haben“ (H3/L1).

Das betrifft aber nicht nur die Außenwahrnehmung. Die Frage nach dem generellen Stellenwert der Fortbildung an den untersuchten Hochschulen wird als „heikel“ (H2/L1) bezeichnet. Fortbildung habe eine hohe Wertigkeit, in den Berichten ans Ministerium, „wenn es um Kennzahlen geht“ (z.B. Anzahl der Veranstaltungen, Teilnehmer*innen usw.). Wenn es aber um die „Haltung“ gegenüber jenen Personen geht, die in der Fortbildung arbeiten, da sei „noch kein Gleichgewicht gegeben“. Hier gebe es noch deutlich „Luft nach oben“ (H3/L1).

Blickt man auf die unterschiedliche organisatorische Verankerung, fällt das Ungleichgewicht zwischen Aus- und Fortbildung unmittelbar auf, z.B. was die Anzahl der Institute betrifft. Zwar werde die Fortbildung an den Hochschulen grundsätzlich „wertgeschätzt“ (H1/L1), im operativen Tagesgeschäft dann aber doch häufig übersehen oder vergessen, da mehrheitlich nur an die Ausbildung gedacht wird – selbst in jenen Organisationsformen, die sich durch die Zusammenführung der Aus-, Fort- und Weiterbildung in einem Institut einen Vorteil versprechen.

Für die interviewten Personen ist das enttäuschend und verwunderlich, nicht nur in Bezug auf das Professionalisierungskontinuum, sondern gerade mit Blick auf die Studierendenzahlen. Denn die Ausbildung unterliegt stets größeren Schwankungen, was die Anzahl der Studierenden betrifft, während die Fortbildung eine annähernd konstant hohe Anzahl an Lehrkräften und Funktionsträger*innen in sich rasch verändernden Umwelten bedienen muss.

„Die Dinge ändern sich so schnell, also die Fortbildung wird meines Erachtens immer wichtiger. Aber trotzdem, wenn man Hochschule denkt, ist es meistens die Ausbildung und nicht die Fortbildung“ (H1/L1)

Eine besondere Herausforderung ist die Bearbeitung der Schnittstelle zwischen Aus- und Fortbildung. Als eigenständige Institute sei es wie „zwei völlig getrennte Bereiche“ (H1/L1). Aber selbst an der Hochschule, die diese Differenz im Sinne eines Kontinuums eingeebnet hat, ist diese Abgrenzung spürbar. Man sei dadurch zwar „etwas näher an der Ausbildung“ und „laufe a bissl mit“ (H2/L2), werde dadurch aber in den Hintergrund gedrängt.

„Ist ja logisch von der Struktur. Wenn es ein eigenständiges Institut ist mit einer eigenen Leitung, dass das eine andere Wertigkeit hat. So läuft das mit und ist immer davon abhängig, wie sehr man das mit einbringt.“ (H2/L2)

Unabhängig von der Organisationsform sei die Kooperation mit anderen Instituten „schwierig“ (H2/L2) und „nicht einfach sicherzustellen“ (H1/L1). Die Situation wird als eine Art Abschottung der Ausbildungsinstitute erlebt und selbst an der privaten Hochschule mit den kurzen bevorzugten Kommunikationswegen sei es nicht einfach „anzudocken“ (H3/L1).

„Also, ich sage jetzt, ich brauche unbedingt Menschen, die in der Induktionsphase in der Pflicht Lehre machen. Und ich hole mir da von den Leuten aus der Ausbildung sehr oft ‚Nein, nein, bin schon so voll. Nein, geht nicht.‘“ (H3/L1)

Zwar wird von allen interviewten Personen eine deutlichere Verschränkung des Personals als sinnvoll erachtet. Es sei aber schwierig, Personen, die vorrangig in der Ausbildung eingesetzt sind, für Fortbildungen zu gewinnen. Dies liegt einerseits in dem bereits angesprochen hohen Ausmaß der Pflichtlehre begründet, was Fortbildungsveranstaltungen einfach unattraktiv erscheinen lässt. Diese sind kleinteilig und oft nicht am Dienort, weshalb längere Fahrzeiten in Kauf genommen werden müssen. Auch erfordert dies ein hohes Maß an Flexibilität und Bereitschaft zur Spontaneität, da bei Ausfall einer Veranstaltung dann rasch eine andere angeboten werden muss, damit besagte Person auf ihre Pflichtlehre kommt (was erneute Vorbereitungen mit sich bringt usw.). Dass qualifizierte Personen daher häufig zögern, in der Fortbildung tätig zu werden, können alle Befragten daher auch nachvollziehen. Sie sind sich aber dahingehend einig, dass es ohne ein Umdenken im Dienstrecht hier zu keiner Verbesserung kommen wird („Da müsste man noch ein bisschen drehen, dass die Fortbildung auch einen Stellenwert bekommt.“, H2/L1). Andererseits liegen die Herausforderungen aber auch an der Zielgruppe der schulischen Fortbildung, mit der manche Kolleg*innen nicht arbeiten können oder möchten.

„Mit Erwachsenen zu arbeiten, die nicht dasitzen müssen, damit sie einen Abschluss kriegen, sondern die freiwillig kommen, oder auch manchmal nicht so freiwillig. Das ist eine andere Herausforderung.“ (H3/L1)

Zusammenfassung

Die Studie FOPRO zeigt, dass die Fortbildung an PHn in einem Spannungsfeld zwischen institutionellen Rahmenbedingungen, historisch gewachsenen Strukturen und aktuellen Anforderungen der Lehrer*innenbildung steht. Die analysierten Standorte verdeutlichen dabei zwei unterschiedliche Organisationsmodelle – eigenständige vs. integrierte Fortbildungsstrukturen – die jeweils spezifische Potenziale aber auch Herausforderungen mit sich bringen: Während eigenständige Institute Profilbildung und Sichtbarkeit ermöglichen, fördern integrierte Modelle Synergien entlang des Professionalisierungskontinuums, können jedoch zu einer geringeren Wahrnehmung der Fortbildung als eigenständigem Aufgabenbereich führen.

Obwohl Fortbildung im Professionalisierungskontinuum eine zentrale Rolle spielt, spiegelt sich dieser Anspruch im institutionellen Stellenwert innerhalb der Hochschulen nicht durchgängig wider. Im Hochschulalltag tritt Fortbildung häufig gegenüber ausbildungsbezogenen Prioritäten zurück, was sich insbesondere in Zuständigkeiten, Aufgabenzuschnitten und Ressourcenzuteilungen zeigt. Für die Weiterentwicklung bedeutet dies, dass Fortbildung institutionell gestärkt und klarer verankert werden sollte – etwa durch eindeutige Zuständigkeiten, verbesserte Abstimmungsprozesse innerhalb der Hochschulen und eine Aufwertung der Rolle von Fortbildner*innen. Als explorative Untersuchung erhebt FOPRO keinen Anspruch auf Vollständigkeit, macht jedoch typische Muster sichtbar, die über die drei analysierten Hochschulen hinausweisen und auf strukturelle Spannungsfelder vieler PHn hindeuten. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Organisation von Fortbildung selbst als ein wesentlicher Faktor für nachhaltige Professionalisierungsprozesse anzusehen ist und dass institutionelle Rahmenbedingungen entscheidend dazu beitragen, ob kontinuierliche Lerngelegenheiten wirksam unterstützt werden können.

Literatur

- Aygün, A., Benischek, I., Ellmauer, W., Katschnig, T., Mayer, S., Plutzar, V., Schuster-Winkler, B. & Spang, S. (2024). *Vom Teacher zum Teacher Educator. Und was es dabei zu beachten gilt. Konzept Erwachsenenbildung an der KPH Wien/Niederösterreich*.
- BMWF (2020). *Der Qualitätsrahmen für Schulen*.
- BMWF (2021). *Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen*.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.). (2005). *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. VS Verlag.
- Feichter, H. J. (2020). Kernprobleme der schulischen Fort- und Weiterbildung. In P. Reinbacher, J. Oberneder & A. Wesenauer (Hrsg.). *Warum Komplexität nützlich ist. Auf der Suche nach Antworten mit Helmut Willke* (S. 169-185). Springer: Gabler.
- Feichter, H. J., Katschnig, T., Wanitschek, I., Liebhart-Gundacker, M., Bisanz, A., Auferbauer, M. & Fernandez, K. (2024). Professionalität und Organisation von Fortbildungen an österreichischen Pädagogischen Hochschulen (FOPRO). In S. Pichler, A. Frey, L. Holzäpfel, F. Lipowsky & K. Rincke (Hrsg.). *Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrer*innenfortbildung – Wege der Professionalisierung*. Tagung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg 2023 (S. 166-169).
- Hochschulgesetz (2005). *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Hochschulgesetz 2005*, Fassung vom 14.04.2026.
- Katschnig, T. & Wanitschek, I. (Hrsg.) (2025). *Forschungsfokus: Fort und Weiterbildung*. Erziehung & Unterricht (3-4), 25.
- Katschnig, T., Wanitschek, I., Bisanz, A., Rabl, M. & Kabbani, M.B. (2022). Rollenverständnis von Lehrerfortbildner*innen aus der Sicht von Lehrenden in der Fortbildung. In G. Schauer, L. Jesacher-Röbler, D. Kemethofer, J. Reitingner & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege. Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung* (S. 141–160). Waxmann.
- Katschnig, T., Wanitschek, I., Ellmauer, W., Liebhart-Gundacker, M., Bisanz, A., Auferbauer, M., Feichter, H. J. & Fernandez, K. (2025). *Forschung als Benefit für die Fortbildung – Erkenntnisse zweier Forschungsprojekte*. Erziehung & Unterricht (3-4), 25, 217-225.
- Krainz-Dürr, M (2022). Widersprüche im neuen Hochschultyp „Pädagogische Hochschule“. Das institutionalisierte System des „Entweder-und-oder“. In B. Karl, K. Klement & R. Weitlaner (Hrsg.). *Vision. Innovation. Praxisorientierung. Professionalisierung der Pädagog*innenbildung. Festschrift für Elgrid Messner*. (S. 38-47). Leykam.
- Krainz-Dürr, M. & Messner, E. (2020). Auftrag Fort- und Weiterbildung – Pädagogische Hochschulen als eigener Hochschultyp. In C. Schörg & C Sippl (Hrsg.). *Die Verführung zur Güte: Beiträge zur Pädagogik im 21. Jahrhundert. Festschrift für Erwin Rauscher* (S. 191-200). Studien Verlag.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Bertelsmann Stiftung Gütersloh.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2009). Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009*, Bd.2, (S. 99-119).

- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Müller, F. H., Eichenberger, A., Lüders, M., Mayr, J. (Hrsg.). (2010). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Waxmann.
- Müller, F. H., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbauer, G. & Soukup-Altrichter, K. (2018). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, & C. Spiel. (Hrsg.). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018*, Bd. 2, (S. 99-142.). Wien.
- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- Priebe, B., Plattner, I. & Heinemann, U. (Hrsg.). (2022). *Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Befunde, Beispiele, Vorschläge*. Beltz Juventa.
- Reinbacher, P. (2022). *Bildung der Gesellschaft. Zur Anatomie der österreichischen Pädagogischen Hochschule*. Passagen Verlag.
- Terhart, E. (2013). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Waxmann.
- Wanitschek, I. Auferbauer, M., Katschnig, T., & Prorok, J. (2022). Lehrerfortbildner*innen: Aufstieg durch Umstieg? Perspektiven auf Lehrerfortbildner*innen an Pädagogischen Hochschulen. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitingner & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege. Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung* (S. 93–108). Waxmann.
- Zala-Mezö, E. & Krainz-Dürr, M. (Hrsg.). (2015). *Wie Fort- und Weiterbildung die Schulentwicklung unterstützt*. Journal für Schulentwicklung (2).

Zu den Autor*innen

Mag. Dr. Helene FEICHTER, BEd, Professorin für Fort- und Weiterbildung mit Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung, Leiterin des Instituts für Fortbildung und Leadership an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, Schwerpunkte: Schüler*innenperspektive in der Schul- und Bildungsforschung, Schulentwicklung, Partizipative (Evaluations)Forschung.

Dr. Isabel WANITSCHKE, BA MA, Hochschullehrende am Institut Forschung & Entwicklung, Bereich Qualitätsmanagement an der KPH Wien/Niederösterreich, Schwerpunkte: Fortbildung von Lehrpersonen, Motivation, empirische Schulpädagogik.

Prof. Michaela LIEBHART-GUNDACKER, MA MSc BEd, Dipl. Päd., Hochschullehrende, Leiterin Zentrum Digitalisierung, Stellvertr. Institutsleitung Fortbildung, KPH Wien/Niederösterreich, Schwerpunkte: Lehren und Lernen in der Digitalität, generative KI in der Bildung, Schul- und Unterrichtsentwicklung.

HS-Prof. Priv.-Doz. Mag. Dr. Tamara KATSCHNIG, Professur Forschung Fort-/Weiterbildung von Lehrpersonen, Institut Fortbildung, Zentrum für Weiterbildung, Forschung, KPH Wien/Niederösterreich, Schwerpunkte: Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen, Begabungsförderung, Demokratiebewusstsein.

HS-Prof. Dr. Karina FERNANDEZ, Hochschulprofessorin für Bildungssoziologie und Qualitätsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Schwerpunkte: soziale Ungleichheit, Bildungssoziologie sowie schulisches Qualitätsmanagement.

Dipl. Päd. Andrea BISANZ, MA, Hochschullehrende an der KPH Wien/Niederösterreich in den Bereichen Aus-, Fort- und Weiterbildung, Schwerpunkte: Entrepreneurship Education, Induktionsphase, nachhaltige Lehr- und Lernprozesse, die auf langfristigen Kompetenzerwerb, vertieftes Verständnis und selbstreguliertes Lernen ausgerichtet sind

HS-Prof. Martin AUERBAUER, PhD, Hochschulprofessor für Bildungssoziologie und Diversität an der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Forschungsschwerpunkte: Arbeitsbedingungen von Lehrpersonen und Schulleiter*innen, Jugendforschung, multiprofessionelle Kooperation im Kontext von Bildung sowie Aspekte der Diversität und Ungleichheit.

Tamara Katschnig, Elisabeth Fernbach & Andrea Bisanz

Forschung zu SEE – BNE – SDG in einem Erasmus+ Projekt (BIP)

Zusammenfassung

Der Beitrag analysiert die unterschiedlichen Ausprägungen von Entrepreneurship Education, Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie SDG-orientiertem Unterricht in vier europäischen Ländern und diskutiert deren potenzielle Implikationen für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Rahmen eines Erasmus+ BIP-Programms. Alle vier Länder verfolgen das Ziel, Volksschulkinder und Lehramtsstudierende auf eine zukunftsfähige Gesellschaft vorzubereiten. Die drei Bildungsbereiche überschneiden sich in ihrer Ausrichtung auf Kreativität und Problemlösekompetenz, Verantwortungsbewusstsein und Partizipation, Globale Perspektiven und Nachhaltigkeit sowie interdisziplinäres und projektorientiertes Lernen. Der internationale Austausch ermöglicht den Vergleich nationaler Bildungsansätze und fördert gemeinsames Lernen über kulturelle und systemische Grenzen hinweg. Die Vielfalt der Perspektiven stärkt die Zusammenarbeit und unterstützt angehende Lehrkräfte dabei, globale Herausforderungen in ihren Unterricht zu integrieren. In diesem Beitrag werden Ergebnisse der empirischen Begleitforschung zu Herausforderungen und Chancen eines solchen Programms erörtert.

Einleitung

Die Bedeutung von Social Entrepreneurship Education (SEE) gewinnt in der modernen Hochschullehre zunehmend an Bedeutung, da sich die Curricula zunehmend um Inhalte erweitern, die unternehmerisches Denken mit sozialer und ökologischer Verantwortung verknüpfen (Lindner, 2018; Van der Wal-Maris, 2022). SEE ist an der Schnittstelle von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Entrepreneurship Education (EE) zu positionieren (O'Donoghue et al., 2018). Im Zentrum von SEE steht die Entwicklung neuer Ideen und die Schaffung von Werten im Bereich der nachhaltigen Entwicklung. Da Social Entrepreneurship Education ein vergleichsweise junges Lehrfeld und Forschungsgebiet darstellt, ist die Förderung eines internationalen Lernpfads, der den Schwerpunkt auf kollaboratives Lernen legt, äußerst wichtig (Lindner, 2025). Johannes Lindner, Leiter der Fachstelle für Entrepreneurship Education und wertebasierte Wirtschaftsdidaktik an der KPH Wien/Niederösterreich definiert Social Entrepreneurs bzw. Changemaker als Akteur:innen, „die unternehmerische und soziale Initiativen kombinieren, um einen positiven Wandel in der Gesellschaft zu bewirken.“ (Lindner, 2025, S. 65) Beispiele hierfür reichen von bildungsbezogenen Innovationsprojekten über ökologische Initiativen bis hin zu Maßnahmen zur Förderung von Menschen mit Behinderungen. Intrapreneure bzw. Mitunternehmerin und Mitunternehmer beschreiben Entrepreneure, die innerhalb einer Organisation neue Ideen umsetzen. Entrepreneurship unterstützt im privaten und beruflichen Alltag dabei, Chancen zu ergreifen.“ (Lindner, 2025, S. 67). Auch Stella van der Wal von der Marnix Academy in Utrecht unterstreicht die Relevanz von SEE: „Social Entrepreneurship Education (SEE) is a way of shaping action-oriented Education for Sustainable Development (ESD). It

combines ESD and Entrepreneurship Education.“ (van der Wal, 2025, S. 5). In Österreich ist Entrepreneurship Education bereits ab der Primarstufe als übergreifendes Thema verbindlich im Lehrplan verankert und bildet damit einen strukturellen Kernbereich schulischer Kompetenzentwicklung. Durch diese frühe curriculare Verankerung werden sowohl persönliche als auch soziale Entwicklungen der Schüler:innen nachhaltig gefördert.

In diesem Zusammenhang spielen auch die Sustainable Development Goals (SDG) eine zentrale Rolle. Die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung sind politische Zielsetzungen der Vereinten Nationen. Sie sollen weltweit eine nachhaltige Entwicklung auf ökonomischer, sozialer sowie ökologischer Ebene sichern. Viele der SDGs werden täglich von Lehrenden und Studierenden in den Unterricht eingebracht (OECD/EU, 2019; UNESCO, 2020).

Im Sinne der Verbindung von SEE, SDG und BNE fand bereits im Frühjahr 2022 eine kollaborative internationale Lerninitiative statt. Auf dieser Grundlage entwickelten fünf Hochschulen aus den Niederlanden, Finnland, Österreich, Tschechien und Belgien im Jahr 2023 ein Blended Intensive Programme (BIP) mit dem Titel „SEE-ing a Better World“, das 2023 in Utrecht (Niederlande), 2024 in Brunn (Tschechien) und 2025 in Krems (Österreich) durchgeführt wurde. 2026 findet das BIP in Hasselt (Belgien) statt. Im Mittelpunkt des Programms steht die Vermittlung der Prinzipien von SEE, BNE und den SDGs, sowie deren praxisorientierte Umsetzung im Unterricht von Lehramtsstudierenden in einem internationalen Kontext (Katschnig et al., 2025).

Jahr	Land	Fokus
2022/23	Niederlande, Utrecht	Schlüsselfaktoren des BIP
2023/24	Tschechien, Brunn	Herausforderungen für Studierende
2024/25	Österreich, Krems	Eigene Rolle als Lehrkraft, Perma.teach
2025/26	Belgien, Hasselt	Reflexion gesamtes Programm

Tabelle 1: Projektablauf mit Schwerpunkten der Beforschung

Erstmalig wurde für ein Erasmus+ Blended Intensive Programme (BIP) über die gesamte vierjährige Projektlaufzeit eine begleitende Forschung implementiert, deren Schwerpunkt sich jährlich veränderte (siehe Tab. 1). Im ersten Jahr wurden die Schlüsselfaktoren für ein internationales Lernprogramm für Lehramtsstudierende untersucht (Bisanz et al., 2024), im zweiten Jahr wurde der Schwerpunkt insbesondere auf die Herausforderungen gelegt, denen sich die Studierenden gegenüberstehen. Dafür wurden quantitative Daten zur Programmwahrnehmung sowie qualitative Daten aus Reflexionstagebüchern internationaler Studierender und aus Gruppendiskussionen erhoben und mittels SPSS bzw. qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Ergebnisse der ersten beiden Forschungsjahre (vgl. Bisanz et al., 2024; Katschnig et al., 2025) flossen unmittelbar in die Planung des BIPs in Krems (2025) ein, an dem erstmals auch Studierende und Lehrende aus der Ukraine beteiligt waren. Im dritten Projektjahr standen sechs methodische Zugänge zur Reflexionsanalyse im Mittelpunkt, die die persönliche Rolle der zukünftigen Lehrpersonen hervorhoben. Dieser Beitrag beleuchtet die Planungs- und Durchführungsprozesse sowie die zentralen Ergebnisse des zweiten Forschungsjahres zu Herausforderungen für Studierende.

Das Blended Intensive Programme (BIP) SEE-ing a better world

Das Erasmus+-Programm „SEE-ing a Better World“¹ fördert innovative Lehr-Lernarrangements und stärkt zentrale Kompetenzen des 21. Jahrhunderts, insbesondere Kollaboration, Kreativität, kritisches Denken und Kommunikation (Chiruguru, 2020). Diese sogenannten „21st Century Skills“ wurden im deutschsprachigen Raum insbesondere durch Andreas Schleicher (OECD/PISA) bekannt gemacht. Die aktuellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen – häufig als VUCA-Welt (Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität) beschrieben – sind durch Globalisierung, Automatisierung und fortschreitende Vernetzung geprägt. Diese Transformationsprozesse stellen neue Anforderungen an die Gestaltung des Bildungswesens, das sich von einer überwiegenden wissensorientierten zu einer stärker kompetenz- und wertorientierten Ausrichtung entwickeln muss. Vor diesem Hintergrund gewinnt das 4K-Modell als Orientierungsrahmen für eine Weiterentwicklung von Unterricht zunehmend an Bedeutung und dient Lehrenden als Impuls, Lernsettings an die Anforderungen einer dynamischen, zunehmend komplexen Welt anzupassen. Daher muss sich das Bildungssystem dem beschleunigten sozialen und technologischen Wandel anpassen (Poitzmann & Sobel, 2023).

Das Erasmus+ Programm knüpft unmittelbar an die beschriebenen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen an und unterstützt den internationalen Austausch sowie die gemeinsame Weiterentwicklung zukunftsorientierter Lehr- und Lernkonzepte. Ein zentrales Anliegen besteht darin, Studierende in internationalen Teams Unterrichtssequenzen planen, durchführen und reflektieren zu lassen sowie audiovisuelle Materialien zu BNE, SEE und SDGs zu produzieren. Auf diese Weise werden sie befähigt, als Multiplikator:innen in ihren jeweiligen Praxisfeldern zu wirken. Das Projekt verfolgt damit mehrere miteinander verknüpfte Zielsetzungen, die sowohl inhaltliche als auch organisatorische Dimensionen umfassen. Neben der vertieften Auseinandersetzung mit BNE und SEE stehen insbesondere die Förderung internationaler und heterogener Kooperationserfahrungen sowie die Stärkung digitaler Kompetenzen im Vordergrund. Durch die systematische Verbindung dieser Elemente trägt das Programm zur Professionalisierung künftiger Lehrpersonen bei und unterstützt deren Fähigkeit, komplexe Lernumgebungen im Sinne nachhaltiger Bildung zu gestalten.

Bestehende Unterrichtsmodelle lassen sich durch die Integration von Social Entrepreneurship Education (SEE) systematisch erweitern. Für Lehramtsstudierende eröffnet SEE die Möglichkeit, durch kritische Reflexion sowie systemisches und zukunftsorientiertes Denken pädagogische Konzepte zu entwickeln, die zur Gestaltung einer gerechten, nachhaltigen und friedensorientierten Gesellschaft beitragen. Im Mittelpunkt stehen dabei die Förderung sozialer

¹ Im ersten Projektjahr (2023) wurden folgende Videos vom BIP-Team entwickelt

Video for students: <https://vimeo.com/811205039/d21330e8e0>

Video for staff/partners: <https://vimeo.com/811204690/70ddb2c87>

Das Projekt wurde beim Preis für innovative Hochschullehre NÖ 2024 prämiert:

<https://vimeo.com/1017508856?share=copy>

Hier findet sich das Programm für die Präsenzwoche des 2. Projektjahres in Brunn (März 2024)

BIP programme 2024.docx

Das BIP wurde auch für den Profformance+ Award 2025 eingereicht und scheint in der Teaching Excellence Database auf.

https://award.profformance.eu/search?utm_source=Webgalamb&utm_medium=Hirlevel&utm_campaign=2025-09-11-Certificate+for+the+PROFFORMANCE+International+Higher+Education+Teacher+Award%2C+Call+for+2024%2F25&utm_content=

Verantwortung, Innovationsfähigkeit und nachhaltigen Handelns als zentrale Kompetenzen der Volksschulpädagogik.

Das Projekt folgt einem hybriden Lehr-Lernformat, das aus digitalen Vor- und Nachbereitungsphasen sowie einer jährlich in einem wechselnden Gastgeberland stattfindenden Präsenzwoche besteht. Die Studierenden arbeiten dabei in international zusammengesetzten Teams und nutzen ein „Flipped Classroom“-Setting, in dem sie zentrale Inhalte vorab eigenständig erarbeiten und digital miteinander kooperieren.

Die Präsenzphase dient vor allem dem Transfer und der Anwendung des zuvor erworbenen Wissens in praxisorientierten Aufgabenstellungen. Durch die Kombination aus digitaler Kollaboration, internationaler Teamarbeit und handlungsorientierten Lernformaten unterstützt das Programm die Entwicklung jener professionellen Kompetenzen, die für eine zeitgemäße und nachhaltigkeitsorientierte Lehrer:innenbildung wesentlich sind.

Design für die Beforschung des BIPs (mit dem Schwerpunkt im 2. Projektjahr)

Das Projektteam definierte für jedes Projektjahr spezifische Forschungsziele. Im ersten Jahr (Utrecht, 2023) standen organisatorische Rahmenbedingungen im Zentrum, um daraus „Lessons learned“ für das Folgejahr in Brunn (2024) abzuleiten. Der Schwerpunkt des zweiten Jahres lag auf den Herausforderungen, denen Studierende im internationalen Setting begegnen, sowie auf deren Bewältigungsstrategien. Daraus ergab sich die zentrale Forschungsfrage: Welche Herausforderungen zeigen sich in einem internationalen Erasmus+ Projekt und wie gehen Studierende damit um? Methodisch handelt es sich um eine forschungsgestützte Bildungsinnovation, in der quantitative und qualitative Daten kombiniert werden. Vor der Präsenzwoche werden mittels Online-Fragebogen Motivation, Erwartungen, Interessen und mögliche Herausforderungen erhoben. Nach Abschluss der Präsenzphase folgt eine zweite Befragung, die Erfahrungen, Bewältigungsstrategien, persönlich bedeutsame Momente sowie Transfermöglichkeiten in das eigene pädagogische Handeln erfasst. Die Studierenden dokumentieren ihre Lernprozesse in einem durch die Lehrenden begleiteten Reflexionstagebuch. Zur Sicherung von Nachhaltigkeit und Transfer finden sechs bis acht Wochen nach der Präsenzwoche nationale Gruppendiskussionen statt. Durch die Kombination quantitativer und qualitativer Daten entsteht ein umfassendes Bild der Herausforderungen eines intensiven internationalen Programms sowie der Strategien, mit denen Studierende diesen begegnen.

Im Jahr 2024/25 nahmen insgesamt 20 Lehramtsstudierende aus Österreich (7), aus Belgien (6), aus den Niederlanden (4) und aus der Tschechischen Republik (3) an den Befragungen teil. Das Durchschnittsalter der Teilnehmenden betrug 21 Jahre. Die Stichprobe setzte sich aus 16 Studierenden des Primarstufenstudiums und vier des Sekundarschulstudiums zusammen. Zum Zeitpunkt der Befragung befanden sich zwölf Studierende im zweiten, acht im dritten Studienjahr.

Die Fragebögen untersuchten die Motivation und Erwartungen der Teilnehmer:innen sowie ihre Zufriedenheit mit Interaktionen, Organisation, Online-Meetings und dem Gesamtverlauf des Programms. Zudem bewerteten die Studierenden die inhaltliche Qualität, Zielorientierung und praktische Relevanz des Formats für ihre pädagogische Arbeit. Im zweiten Projektjahr lag ein besonderer Fokus auf den Herausforderungen eines internationalen Austauschprogramms und deren Bewältigung.

Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Fragebögen und Gruppendiskussionen dargestellt.

Auswertungen der Fragebögen

In den vor der Präsenzwoche durchgeführten Befragungen benannten die Studierenden vor allem folgende Herausforderungen: der Umgang mit der englischen Sprache, die Kommunikation mit Schüler:innen – insbesondere mit Kindern aus dem tschechischen Kontext –, gruppenbasierte Arbeitsaufträge wie die Erstellung von Videobeiträgen aufgrund technischer Unsicherheiten, geringe Vorkenntnisse zu SEE, BNE und den SDGs im schulischen Umfeld sowie verschiedene interkulturelle Anforderungen. Die Motivation zur Teilnahme am BIP war in allen vier Ländern breit gefächert und umfasste vor allem das Interesse an internationalen Lernerfahrungen, an SEE-spezifischen Inhalten und Strukturen des Programms, am Aufbau internationaler Netzwerke sowie einen Einblick in die Masaryk-Universität zu gewinnen. Ebenso genannt wurden pragmatische Faktoren wie ECTS-Erwerb, Finanzierbarkeit, Auslandserfahrung und der Wunsch, pädagogische Praxis durch Schulbesuche in Brünn zu erweitern.

Nach der Präsenzwoche (zweiter Erhebungszeitpunkt) hoben die Studierenden insbesondere folgende Aspekte als qualitativ bereichernd hervor: gezielte Hospitationen, die eigenständige Planung und Umsetzung von Unterrichtseinheiten – vor allem im Primarstufenbereich – mit Schwerpunkt auf Social Entrepreneurship Education (SEE) und den Sustainable Development Goals (SDGs) sowie die Arbeit in internationalen Kooperationsgruppen, die einen intensiven fachlichen Austausch und die Entwicklung gemeinsamer Best-Practice-Ansätze ermöglichten. Praxisorientierte Lernformen wie Hands-on-Aktivitäten und die Nutzung des Universitätsgartens wurden als besonders lernwirksam bewertet. Der Garten diente dabei als authentischer Lernraum, in dem SEE-relevante Fragestellungen – etwa zu Nachhaltigkeit, Ressourcenverantwortung und sozialem Mehrwert – unmittelbar erfahrbar wurden. Durch die Bearbeitung konkreter Umwelt- und Gestaltungsaufgaben konnten zentrale SEE-Kompetenzen wie Innovationsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein und problemlösendes Denken praktisch erprobt werden. Ergänzend förderten informelle Austauschgelegenheiten mit Lehrenden das interkulturelle Verständnis und die Netzwerkbildung. Die gemeinsame Freizeitgestaltung mit Hochschullehrenden förderte die Vernetzung sowie den informellen fachlichen Austausch. Der interkulturelle Dialog erwies sich als weiterer zentraler Mehrwert, da er vielfältige Perspektiven einbrachte und das Lernen in internationalen Gruppen erweiterte.

Im Hinblick auf die Herausforderungen zeigte sich, dass die Studierenden sowohl national als auch international auf unterschiedliche Mentalitäten und Arbeitsstile trafen, was als belastend wahrgenommen wurde. Zudem wurde das Fehlen ausreichender Pausen und Erholungszeiten kritisch angemerkt. Schwierigkeiten ergaben sich darüber hinaus aus der eingeschränkten Englischkompetenz der tschechischen Schüler:innen, was die Kommunikation im Unterricht erschwerte. Auch die umweltfreundliche Anreise per Zug, insbesondere für die Studierenden aus Belgien und den Niederlanden, stellte eine organisatorische Herausforderung dar.

Auswertungen der Gruppendiskussionen

Die Analyse zeigt, dass die Reflexionstagebücher im zweiten Projektjahr eine geringere inhaltliche Schärfe aufwiesen als im ersten Jahr (vgl. Bisanz et al., 2024) und daher primär als Gedächtnis-

stütze dienten. Ein wichtiger qualitativer Bestandteil der Datenerhebung waren in diesem Jahr die sechs bis acht Wochen nach der Präsenzphase durchgeführten nationalen Gruppendiskussionen, an denen alle Studierenden teilnahmen. Diese Diskussionen orientierten sich an ausgewählten Leitfragen, die spezifisch auf die Erfassung von Erfahrungen, Herausforderungen und Transferprozessen ausgerichtet waren:

- Wie würden Sie Ihre Erfahrungen mit dem BIP 2024 in zwei Sätzen beschreiben?
- Hatten Sie vor dem BIP schon einmal von SEE und SE gehört? Wenn ja, in welchem Zusammenhang?
- Erzählen Sie uns von Ihrer Motivation, an diesem Programm teilzunehmen!
- Was waren Ihre Erwartungen, bevor Sie nach Brunn gekommen sind?
- Wie haben Sie das Programm in Brunn erlebt?
- Was war Ihr Highlight? Was war der wertvollste Teil des Programms? Was haben Sie vermisst?
- Welchen Aspekt von SEE finden Sie im Hinblick auf den Inhalt des Programms – Social Entrepreneurship Education – am schwierigsten? In welchem Aspekt sind Sie besonders gut?
- Wie sieht es seitdem aus: Haben Sie die Inhalte an Ihrer Universität/Schule ausprobiert?
- Was haben Sie persönlich aus dem Programm gelernt?

Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen werden nachfolgend unter Berücksichtigung der länderspezifischen Besonderheiten zusammengefasst. Im BIP 2024 beschrieben die Studierenden das Programm insgesamt als intensiv, fachlich bereichernd und persönlich motivierend. Besonders hervorgehoben wurden der internationale Austausch, neue Freundschaften sowie ein vertiefter Zugang zu Social Entrepreneurship Education (SEE). Länderspezifisch zeigte sich folgendes Bild: Die meisten Studierenden aus Österreich, Belgien und der Tschechischen Republik verfügten vorab über äußerst geringe Kenntnisse zu SEE/SE. Der Begriff Entrepreneurship war zwar bekannt, wurde jedoch überwiegend mit ökonomischen statt mit sozialen Aspekten verknüpft. Für diese Gruppen stellte das BIP somit einen ersten systematischen Zugang zu SEE dar. Im Gegensatz dazu verfügten die Studierenden aus den Niederlanden aufgrund der langjährigen curricularen Verankerung von SEE an ihrer Hochschule bereits über fundierte theoretische Vorkenntnisse. Dadurch brachten sie ein klar entwickeltes Begriffsverständnis und ein hohes Maß an inhaltlicher Orientierung in das Programm ein.

Herausforderungen aus Sicht der Studierenden

Die Studierenden identifizierten mehrere Herausforderungen im Rahmen des BIP, die teils länderübergreifend, teils spezifisch ausgeprägt waren. Österreichische Studierende betonten vor allem die Förderung des Potenzials der Schüler:innen als zentrale pädagogische Herausforderung, die Koordination in internationalen Gruppen, insbesondere im Hinblick auf unterschiedliche Arbeitsstile und Kommunikationsformen sowie die sprachlichen Hürden im Unterricht mit Kindern, die kaum Englisch sprachen, was einen stark moderierten Unterricht erforderte. Sie berichteten zudem, dass Schulbesuche im tschechischen Kontext – etwa das Zwei-Lehrer:innen-System oder Konzepte der Inklusion – ihre bisherigen Vorstellungen über Schulpraxis erweitert haben. Belgische Studierende nannten ähnliche Bereiche wie die österreichischen: Sprachbarrieren mit den jungen Schüler:innen, die Herausforderung der Übersetzungssituationen, die den Unterrichtsfluss beeinträchtigten, sowie die hohe Programmdichte, die kaum individuelle Erkundungszeit zuließ. Besonders herausfordernd empfanden sie, Inhalte zu unterrichten, mit denen sie zuvor wenig Erfahrung hatten. Die tschechischen Studierenden standen vor anderen Schwierigkeiten: Sie übernahmen häufig die Rolle der

Übersetzer:innen zwischen ihren Kolleg:innen und den Kindern, was als anstrengend und „künstlich“ im Unterrichtsablauf beschrieben wurde. Gleichzeitig reflektierten sie, dass die Erwartungen der internationalen Gruppe an die tschechische Schulpraxis teilweise von der Realität abwichen, was zu intensiven Diskussionen führte. Sie bestätigten auch, dass mit älteren Schüler:innen (5. Klasse) deutlich flüssigere kommunikative Situationen möglich waren. Die niederländischen Studierenden, die bereits über SEE-Vorwissen verfügten, hoben andere Herausforderungen hervor: die intensive Zusammenarbeit in internationalen Gruppen, insbesondere die Balance zwischen Freundschaft, Offenheit und produktiver Teamarbeit, die sprachlichen Unsicherheiten zu Beginn. Gleichzeitig berichteten sie von einem deutlichen Kompetenzzuwachs („Man kann mehr, als man denkt“) oder die Auseinandersetzung mit bislang unbekannten Unterrichtsinhalten, da einige SEE- und BNE-Themen für sie trotz Vorwissens neu im praktischen Unterrichtskontext waren. Zudem wirkten sich die starken kulturellen Unterschiede im Bildungssystem des Gastlandes (z. B. zwei Lehrer:innen pro Klasse, Formen der Inklusion) auf ihre Wahrnehmung der eigenen professionellen Rolle aus.

Länderspezifische Erfahrungen und Mehrwert

Die Studierenden aus Österreich betonten insbesondere die hohe inhaltliche Dichte des Programms und den daraus resultierenden fachlichen Gewinn. Die internationale Zusammenarbeit eröffnete neue didaktische Perspektiven. Als besonders praxisrelevant wurden die Lerngelegenheiten im Fakultätsgarten sowie die Schulbesuche und eigenständig geplanten Unterrichtssequenzen hervorgehoben. Die Videoproduktion stellte eine ungewohnte, jedoch bereichernde Erweiterung ihrer didaktischen Kompetenzen dar. Die belgischen Studierenden hoben vor allem die konstruktive Dynamik der internationalen Gruppen hervor. Der Fakultätsgarten diente ihnen als Impulsgeber für kreative und handlungsorientierte Unterrichtsansätze. Schulbesuche ermöglichten Einblicke in unterschiedliche Bildungssysteme, während die Videoproduktion gezielte medienpädagogische Kompetenzentwicklung unterstützte. Aus der Perspektive des Gastlandes Tschechien stand die Rolle als Vermittlungsinstanz im Zentrum, die das internationale Lernen maßgeblich prägte. Der Fakultätsgarten wurde als Ausgangspunkt für innovative Zugänge zur Primarstufenpädagogik wahrgenommen. Schulbesuche sowie der Videoauftrag stärkten die kollaborative Arbeit in multinational zusammengesetzten Gruppen. Die niederländischen Studierenden beschrieben die internationale Gruppenarbeit als besonders weiterführend. Sie identifizierten den Fakultätsgarten als unmittelbar praxisrelevanten Lernraum und bewerteten den Schulbesuch mit selbst konzipierten Unterrichtseinheiten als zentrale Lernerfahrung. Die Videoproduktion bot ihnen die Möglichkeit, individuelle Stärken einzubringen und medienbezogene Fertigkeiten gezielt auszubauen.

Praxistransfer sechs bis acht Wochen nach dem BIP – länderspezifische Ergebnisse

Sechs bis acht Wochen nach der Präsenzphase wurde in nationalen Gruppendiskussionen erhoben, in welchem Umfang die Studierenden Inhalte des BIPs in ihre universitäre oder schulische Praxis transferierten. Ein umfassender Praxistransfer war insgesamt noch begrenzt, jedoch zeigte sich ein deutlich gesteigertes Bewusstsein für SEE, BNE und die SDGs. Österreichische Studierende berichteten von Wiedererkennungseffekten im schulpraktischen Kontext, insbesondere durch Materialien des Programms „Empowering Each Child“, das in der österreichischen Entrepreneurship Education eingesetzt wird. Einzelne Studierende integrierten

zudem Ansätze aus dem Universitätsgarten in eigene Unterrichtssequenzen. Belgische Studierende beschrieben erste selektive Transferprozesse, v. a. im Bereich kreativer Aktivitäten und Nachhaltigkeit. Der Umfang des Transfers blieb – ähnlich wie in Österreich – stark von schulischen Rahmenbedingungen abhängig. Da die SDGs im tschechischen Bildungssystem bislang nur begrenzt verankert sind, zeigten die Studierenden ein hohes Interesse an zukünftiger Integration der im BIP erworbenen Inhalte. Erste Umsetzungsschritte erfolgten in Form kleiner Unterrichtssequenzen zu Nachhaltigkeitsthemen. Die niederländischen Studierenden berichteten vom umfangreichsten Praxistransfer. Genannt wurden u. a. die Anlage eines Schulgartens, SDG-basierte Unterrichtssequenzen in Englisch sowie Projekte zur Talentförderung. Diese Aktivitäten wurden explizit als Weiterführung der im BIP gesetzten Impulse reflektiert.

Fazit: Lessons learned aus dem 2. Projektjahr

Die Ergebnisse zeigen, dass das BIP maßgeblich zur professionellen Kompetenzentwicklung der Studierenden beiträgt. Ein vertieftes Verständnis von SEE(E) stärkt ihre Fähigkeit, Lernbedürfnisse differenziert zu erkennen und pädagogisch angemessen zu reagieren. Gleichzeitig erweist sich der Zugewinn sprachlicher Selbstwirksamkeit als zentral für ihr professionelles Selbstverständnis und für gelingende internationale Zusammenarbeit. Zudem betonen die Studierenden die Relevanz einer hoffnungsvollen, motivierenden Grundhaltung, die sie als bedeutsam für nachhaltige Lernprozesse sowie für die Vermittlung von BNE- und SEE-Inhalten einschätzen. Ebenso werden innovationsorientierte, handlungs- und outdoorpädagogische Methoden als wichtige Impulse für die Weiterentwicklung zukünftiger Unterrichtspraxis hervorgehoben. Die Arbeit in heterogenen internationalen Gruppen wurde ambivalent erlebt: Sie förderte interkulturelles Lernen und Perspektivwechsel, verlangte jedoch zugleich hohe Anpassungsleistungen und machte vorausgehende Annahmen sichtbar. Diese Spannung erwies sich insgesamt als produktiv. Insgesamt wird deutlich, dass das BIP sowohl kognitive als auch persönliche Entwicklungsprozesse anstößt und die Professionalisierung der Studierenden nachhaltig unterstützt.

Entrepreneurship Education gewinnt in der Pädagogik an Relevanz, da sie Kreativität, Eigeninitiative, Problemlösefähigkeit und Verantwortungsbewusstsein fördert und damit weit über ökonomische Gründungsaspekte hinausgeht. Im internationalen Projektkontext arbeiten Studierende aus Belgien, den Niederlanden, der Tschechischen Republik und Österreich zusammen, wobei sie jeweils unterschiedliche nationale Schwerpunkte einbringen: projektorientiertes Lernen (NL), Stärkung von Eigenverantwortung (BE), zunehmende Integration wirtschaftlicher Grundbildung (CZ) sowie eine verbindliche Lehrplanverankerung in der Primarstufe (AT). Für Österreich bildet das TRIO-Modell von Aff und Lindner (2005) einen zentralen Bezugsrahmen. Es verbindet Sachkompetenzen (Core Entrepreneurial Education), Persönlichkeits- und Sozialbildung (Entrepreneurial Culture) sowie verantwortungsorientierte Bürger:innenbildung (Entrepreneurial Civic Education) und schafft damit einen ganzheitlichen Ansatz zur Förderung unternehmerischer Kompetenzen im schulischen Kontext (vgl. Lindner & Hueber, 2017).

Der internationale Austausch ermöglicht den Studierenden neue Perspektiven auf Unterrichtsgestaltung und unterstützt die Entwicklung innovativer didaktischer Konzepte für die Primarstufe. Die unterschiedlichen nationalen Zugänge zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) verdeutlichen die Breite europäischer Ansätze: Belgien betont partizipatives Lernen und demokratische Schulentwicklung, die Niederlande arbeiten stark projekt- und fächerüber-

greifend mit Umweltfokus, in der Tschechischen Republik wird BNE vor allem durch Fortbildungen im Elementarbereich gestärkt, und Österreich verfolgt einen ganzheitlichen Zugang, da BNE – ebenso wie Entrepreneurship Education – als fächerübergreifendes Thema im Lehrplan der Primarstufe verankert ist. Alle vier Länder integrieren die SDGs bereits im Volksschulunterricht, unterscheiden sich jedoch in Zugängen und Schwerpunktsetzungen. Aus diesen Erfahrungen lassen sich zentrale Schlüsselfaktoren für internationale Lernprogramme zur Förderung von SEE-Kompetenzen ableiten: gemeinsame Hospitationen und Unterricht in denselben Grundschulen, die Arbeit in internationalen Teams sowie kreative, erfahrungsorientierte Aktivitäten wie Workshops z.B. im Universitätsgarten der Masaryk Universität. Diese Erkenntnisse wurden in die Planung des dritten Projektjahres, das im März 2025 in Krems stattfand, einbezogen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass der internationale Austausch wesentlich zur Professionalisierung beiträgt und Studierende darin bestärkt, Mut zu Neuem zu entwickeln – ganz im Sinne des von einer Teilnehmerin formulierten Leitsatzes: *„Du musst nicht perfekt sein, sei mutig, fang einfach an – du wirst Erfolg haben!“*

Literatur

- Aff, J. & Lindner, J. (2005): Entrepreneurship Education zwischen „small and big ideas“ – Markierungen einer Entrepreneurship Education an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen. In: Aff, J. & Hahn, A. (Hrsg.): Entrepreneurship-Erziehung und Begabungsförderung an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen. Innsbruck: Studien Verlag, S. 83–138.
- Bisanz, A. Fernbach, E. & Katschnig, T. (2024). Social Entrepreneurship Education (SEE) in einem internationalen Erasmus+-Programm für Lehramtsstudent*innen. Research & Education Source, 11. Jg., Nr. 3, 341-349.
<https://journal.phnoe.ac.at/index.php/resource/article/view/1301>
- Chiruguru, S. B. (2020). The essential skills of 21st century classroom (4Cs). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36190.59201>
- Katschnig, T., Bisanz, A., Fernbach, E. (2025). “SEE-ing a better world”, ein Erasmus+ Programm zur Entrepreneurship Education für Lehramtsstudierende aus fünf Ländern. SchulVerwaltung aktuell 3/25, S. 82.
- Lindner, J. (2025). Entrepreneurship Education für Kinder bis junge Erwachsene Alltagskompetenz und Förderung der Innovationskultur. SchulVerwaltung aktuell 3/25, S. 66-68.
- Lindner, J. (2018). Entrepreneurship education for a sustainable future. Discourse and Communication for Sustainable Education, 9(1), 115-127. doi:10.2478/dcse-2018-0009
- Lindner, J., & Hueber, S. (2017). Entrepreneurship Education für Volksschüler/innen. Erziehung und Unterricht, 3, 237-244.
- O’Donoghue, R.B., Taylor, R.J., & Venter, V. (2018). How are learning and training environments transforming with ESD? In A. Leicht, J. Hess & W.S. Byun (Eds.), Education on the Move (pp. 111–132). Paris: UNESCO.

OECD/EU (2019). Boosting Social Entrepreneurship and Social Enterprise Development in the Netherlands. OECD Working Paper. Paris: OECD/EU. Geraadpleegd op 22-12-2022, op oecd-ilibrary.org

Poitzmann, N., & Sobel, M. (2023). Upgrade: 21st Century Skills: Das 4K-Modell des Lernens in der Praxis. Klett/Kallmeyer.

UNESCO (2020). Education for Sustainable Development: A roadmap. op <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>.

Van der Wal-Maris, S. J., Koene, J., & Mout, F. (2025). Student teachers as changemakers: how to equip them? Social Entrepreneurship Education as a way to shape Education for Sustainable Development in teacher education. Discourse and Communication for Sustainable Education, Vol. 16, no. 1, pp. 5-22, DOI: 10.2478/dcse-2025-0002

Van der Wal-Maris, S. J. (2022). First Step in Design Based Research on Social Entrepreneurship Education in Primary Education. Presentation held at EARPIL Conference 2022, 23-25 November, Nijmegen, The Netherlands.

Zu den Autorinnen

HS-Prof. Priv. Doz. Mag. Dr. Tamara KATSCHNIG, Professur Forschung Fort-/Weiterbildung von Lehrpersonen, Institut Fortbildung, Zentrum für Weiterbildung, Forschung, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich

Prof. Dipl.-Päd. Andrea BISANZ, MA, Institut Fortbildung, Fachstelle Entrepreneurship Education, SCHILF und Induktionsphase, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich

Prof. Mag. Elisabeth FERNBACH, BEd, Dipl.-Päd., Kunst & Gestaltung, Entrepreneurship Education, SDGs, Zentrum für Internationalisierung, International Relations; Institut für Ausbildung St. Pölten, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich

Wilfried Datler & Tamara Katschnig

In Memoriam Richard Olechowski (1936-2026)

Nachruf

Am 7. Mai 2026 verstarb Dr. Dr. h.c. Richard Olechowski, der von 1977 bis 2004 als Universitätsprofessor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Wien tätig war, an seinem 90. Geburtstag.

Mit der Universität Wien war er zeitlebens verbunden. Er studierte an der Universität Wien von 1955 bis 1962 Psychologie, engagierte sich danach für die Resozialisierung straffällig gewordener Jugendlicher und erhielt 1966 die Möglichkeit, am Institut für Pädagogik die Stelle eines Universitätsassistenten anzutreten. Am wissenschaftlichen Arbeiten höchst interessiert, habilitierte er an der Alma Mater 1970 mit einer Schrift über „Das alternde Gedächtnis“. Er erhielt die Venia „Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogischen Psychologie“ und trat zwei Jahre später eine ordentliche Professur an der Universität Salzburg an. An seiner Wiener Heimatuniversität hielt er weiterhin Vorlesungen und Übungen zu empirisch-quantitativen Verfahren, um 1977 einen Ruf zurück nach Wien auf eine ordentliche Universitätsprofessur für „Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik und der Allgemeinen Didaktik“ anzunehmen. Von da an wirkte er 27 Jahre lang als Leiter der Abteilung für Empirische Pädagogik und zwischenzeitlich von 1982 bis 1988 sowie von 1995 bis 1999 auch als Vorstand des „Instituts für Pädagogik“, das bald in „Institut für Erziehungswissenschaft“ umbenannt wurde. Dies entsprach einem allgemeinen Trend, der nicht zuletzt mit dem Wunsch nach einer deutlichen Akzentuierung des wissenschaftlichen Aufgabencharakters universitärer Pädagogik, der wachsenden Bedeutung empirischer Forschungsmethoden und der zunehmenden Auseinandersetzung mit der Frage verbunden war, wie der Gegenstand der Pädagogik (respektive Erziehungswissenschaft) und ihr methodologisches Selbstverständnis begriffen werden müsse. Richard Olechowski nahm in dieser Auseinandersetzung am Wiener Institut eine prononcierte Position ein und beeinflusste die seinerzeitigen Diskussionen maßgeblich.

Konsequenterweise stellte der Einsatz empirisch-quantitativer Methoden einen Schwerpunkt seiner Lehr- und Forschungstätigkeit dar. Ein zweiter Arbeitsschwerpunkt betraf die Geschichte der Pädagogik in der Zeit der ersten Republik Österreichs. In mehreren Publikationen behandelte er die schulpolitischen Bemühungen, die in den 1920er- und frühen 1930er-Jahren insbesondere im „Roten Wien“ zum Tragen kamen. Dieses historische Interesse korrespondierte eng mit Olechowskis drittem Arbeitsschwerpunkt, dem Einsatz für eine „Humane Schule“. Er setzte sich insbesondere für die gemeinsame Schule der 10- bis 14jährigen ein und trat für die Konzeption und Umsetzung einer entsprechenden Reform des Sekundarschulwesens auch in jenen Jahren öffentlich ein, in der er als überzeugter Christ die Funktion des Vizepräsidenten der Wiener Katholischen Akademie innehatte. Dies trug ihm einige Kritik von Seiten des konservativen Lagers ein.

In der Absicht, seinen Forschungsaktivitäten eine breitere institutionelle Basis zu verleihen, gründete er 1986 das Ludwig-Boltzmann-Institut für „Schulentwicklung und international-vergleichende Schulforschung“, das er bis 2005 leitete. In dieser Funktion rief er auch die Schriftenreihe „Schule – Wissenschaft – Politik“ ins Leben, in der 14 Bände erschienen. Für seine

wissenschaftlichen Leistungen, die auch die jahrzehntelange Mitarbeit in der Redaktion der österreichischen Fachzeitschrift „Erziehung und Unterricht“ sowie die Herausgabe von vier weiteren Buchreihen umfassten, erhielt er mehrere Auszeichnungen, darunter den Kardinal Dr. Theodor Innitzer-Förderungspreis, die Otto-Glöckel-Medaille der Stadt Wien und das Ehrendoktorat der Eötvös-Loránd-Universität Budapest .

Eine vollständige Liste seiner zahlreichen Veröffentlichungen und weitere Würdigungen seines umfangreichen Werkes sind in dem Band „Auf dem Weg zu einer humanen Schule“ nachzulesen, der 2020 von Tamara Katschnig, Rudolf Beer und Isabella Benischek im LIT-Verlag herausgegeben und Richard Olechowski als Festschrift zugewidmet wurde.

Wilfried Datler und Tamara Katschnig