

# MASTERARBEIT/MASTER THESIS

## Lernerfahrungsräume für Bildungsgerechtigkeit

Wie Lernerfahrungsräume zur Verringerung von Bildungsungleichheiten in der Primarstufe beitragen können

eingereicht von/submitted by

**BEd Miriam Harsch**

zur Erlangung des akademischen Grades/in partial fulfilment of the  
requirements for the degree of

**Master of Education (MEd)**

Krems, Mai 2025

Matrikelnummer/Student number:  
Studienrichtung/Degree programme:  
Betreuung/Supervisor:

42001656  
Lehramt im Bereich der Primarstufe  
Dr. Michael Holzmayer



## **Kurzzusammenfassung**

Diese Masterarbeit widmet sich der Frage, inwiefern Lernerfahrungsräume zur Bildungsgerechtigkeit in der Primarstufe beitragen können. Bildungschancen sind ungleich verteilt, da Kinder mit unterschiedlichen familiären, sozialen und persönlichen Voraussetzungen ins Schulsystem eintreten. Vor diesem Hintergrund wird der Zusammenhang zwischen pädagogisch gestalteten Lernräumen und gerechteren Bildungschancen untersucht. Im Zentrum steht der psychomotorische Ansatz, der Gerechtigkeit nicht nur über Leistungen oder Ausgangsbedingungen definiert, sondern über individuelle Lernerfahrungen. Lernerfahrungsräume werden als pädagogische Räume verstanden, in denen Kinder selbstwirksam, handlungsorientiert und im eigenen Tempo lernen können. Drei geführte Expertinnen Interviews verdeutlichen die Bedeutung von Beziehung, Raum, Zeit und individueller Begleitung als Grundlage für nachhaltige Lernprozesse. Lernerfahrungsräume bieten die Möglichkeit, Bildung als persönlichen und sozialen Prozess zu gestalten. Sie schaffen Bedingungen, unter denen Kinder vielfältige Erfahrungen sammeln und ihre Potenziale entfalten können. Bildungsgerechtigkeit bleibt ein anspruchsvolles Ziel, doch gezielte pädagogische Interventionen können dazu beitragen, Chancen fairer zu verteilen.

## **Summary**

This master's thesis is devoted to the question of how learning experience spaces can contribute to educational justice in primary schools. Children who enter the school system have different family, social and personal conditions. Therefore, the educational opportunities are unevenly distributed. Due to this background, the connection between pedagogically designed learning spaces and righteous educational opportunities is being examined. The focus is on the psychomotor approach, which defines justice not only through performance or starting conditions, but also through individual learning experiences. Learning experience rooms are understood as pedagogical spaces in which children can learn at their own pace, self-sufficient and action oriented. Three of the following expert interviews, illustrate the importance of relationship, space, time and individual support as the foundation for sustainable learning processes. Learning-experience-rooms offer the possibility of shaping education as a personal and social process. They create conditions under which children can gain diverse experiences and develop their potential. Educational equity remains a demanding goal, but targeted pedagogical involvement can contribute to the distribution of opportunities more fairly.

# 1 Vorwort

Bildung ist weit mehr als reine Wissensvermittlung. Sie ist ein grundlegendes Menschenrecht und ein entscheidender Schlüssel für gesellschaftliche Partizipation, Selbstbestimmung und soziale Mobilität. Dennoch bleibt Bildungsgerechtigkeit in vielen Bildungssystemen, auch im deutschsprachigen Raum, ein Ideal, das noch nicht für alle gleichermaßen verwirklicht ist. Die ungleichen Startbedingungen vieler Kinder und Jugendlicher, geprägt durch sozioökonomischen Status, Migrationshintergrund, Geschlecht oder regionale Disparitäten, stellen eine Herausforderung dar, der Bildungseinrichtungen, Politik und Gesellschaft mit Verantwortung und Weitblick begegnen müssen. Die vorliegende Masterarbeit entstand aus einem tiefen Interesse an Fragen sozialer Gerechtigkeit und dem Wunsch, einen Beitrag zur Auseinandersetzung mit strukturellen Ungleichheiten im Bildungssystem zu leisten. Insbesondere motivierte mich die Überzeugung, dass echte Chancengleichheit nicht allein durch politische Programme, sondern durch reflektierte pädagogische Praxis und einen kritischen Blick auf institutionelle Rahmenbedingungen verwirklicht werden kann. Diese Arbeit soll dazu beitragen, bestehende Mechanismen der Ungleichheit sichtbar zu machen und Handlungsspielräume für gerechtere Bildungsprozesse aufzuzeigen, ferner in der Praxis umzusetzen.

Mein besonderer Dank gilt meinem Betreuer, Dr. Michael Holzmayer, für die fachliche Begleitung, die stets wertschätzenden Rückmeldungen und die hilfreichen Impulse während des gesamten Entstehungsprozesses. Ebenso danke ich meinen Interviewpartnerinnen, die durch ihre Offenheit und Perspektiven wesentlich zur Substanz dieser Arbeit beigetragen haben. Ein weiterer Dank geht an meine Familie, meinen Partner, Tobias, und Freunde für ihre Geduld, Ermutigung und das Vertrauen in mein Vorhaben, insbesondere in den Phasen, in denen das Schreiben mehr Fragen als Antworten aufwarf.

Diese Masterarbeit ist nicht nur ein wissenschaftlicher Abschluss, sondern auch ein Ausdruck meines persönlichen und beruflichen Anliegens, Bildung als soziale Gerechtigkeitsfrage zu begreifen und dafür einzustehen, dass kein Talent an strukturellen Barrieren scheitern sollte. Mein persönliches und berufliches Anliegen ist es, mich nachhaltig für Chancengleichheit im Bildungsbereich einzusetzen. Auch wenn individuelle sozioökonomische Voraussetzungen nicht veränderbar sind, so lassen sich doch strukturelle Rahmenbedingungen gestalten, die mehr Gerechtigkeit ermöglichen. Die Verantwortung, die mein berufliches Handlungsfeld mit sich bringt, sehe ich als bedeutend an, nicht nur im alltäglichen pädagogischen Handeln, sondern auch im kritischen Hinterfragen bestehender Ungleichheiten. Auch in Zukunft möchte ich mich intensiv mit Fragen der Bildungsgerechtigkeit auseinandersetzen und meinen Beitrag

dazu leisten, dass Bildung unabhängig von Herkunft und Lebenslage für alle zugänglich und wirksam wird.

Krems an der Donau, Mai, 2025

Miriam Harsch

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>VORWORT .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>THEMENAUFRISS UND ZIELSTELLUNGEN.....</b>	<b>11</b>
<b>3</b>	<b>THEORETISCHE GRUNDLAGEN .....</b>	<b>13</b>
3.1	Einleitung.....	13
3.2	Begriffsbestimmungen .....	13
3.2.1	Bildungsgerechtigkeit .....	15
3.2.2	Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit .....	17
3.3	Relevante Theorien und Konzepte .....	19
3.3.1	Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan) .....	19
3.3.2	Theorie der sozialen Gerechtigkeit (John Rawls).....	21
3.3.3	Capability Approach.....	21
3.3.4	Konzept des Habitus (Pierre Bourdieus) .....	22
3.4	Resümee .....	25
<b>4</b>	<b>DER KONTEXT VON BILDUNGSGERECHTIGKEIT.....</b>	<b>27</b>
4.1	Die Bedeutung des Bildungssystems für Kinder.....	27
4.2	Einflussfaktoren auf Bildungsgerechtigkeit.....	30
4.2.1	Auswirkungen auf Bildungswege.....	34
4.3	Politische und gesellschaftliche Sichtweise.....	36
4.4	Herausforderungen in der Schule .....	37
4.5	Resümee .....	41
<b>5</b>	<b>LERNERFAHRUNGSRÄUME IN DER SCHULE .....</b>	<b>44</b>
5.1	Lernerfahrungsräume.....	44
5.2	Lernerfahrung durch Psychomotorik .....	47
5.2.1	Prinzip der Ganzheitlichkeit .....	51
5.3	Lernerfahrung durch Bewegung.....	52

---

5.4	Lernerfahrung durch Beziehung.....	53
5.5	Bedeutung der Raumgestaltung für Lernprozesse.....	55
5.5.1	Kooperation mit Institutionen.....	57
5.6	Chancengerechtes Lernen.....	58
5.6.1	Kooperative Gruppenarbeit & komplexer Unterricht.....	59
5.6.2	Achtsamkeit in Bildungsprozessen.....	61
5.7	Resümee.....	62
<b>6</b>	<b>METHODIK.....</b>	<b>63</b>
6.1	Das problemzentrierte Interview.....	63
6.2	Qualitative Experteninterviews.....	64
6.2.1	Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring.....	65
6.2.2	Auswahl der Experten: innen.....	66
6.2.3	Untersuchungsinteresse.....	68
<b>7</b>	<b>ANALYSE.....</b>	<b>69</b>
7.1	Interview-Fakten.....	69
7.1.1	Strukturelle Bedingungen.....	69
7.1.2	Profilübersicht der Interviewten.....	69
7.1.3	Fokus der Forschung.....	70
7.2	Einzelfallanalysen.....	70
7.2.1	Interview Louise.....	70
7.2.2	Interview Katharina.....	72
7.2.3	Interview Maria.....	74
7.3	Zusammenführende Analyse.....	76
7.4	Analyse der Kategorien.....	78
7.5	Resümee.....	79
<b>8</b>	<b>ERGEBNISSE.....</b>	<b>81</b>
<b>9</b>	<b>DISKUSSION.....</b>	<b>86</b>
9.1	Ergebnisse interpretieren.....	86

---

9.2	Vergleich mit der Literatur .....	87
9.3	Stärken und Schwächen der qualitativen Forschung .....	88
9.4	Bedeutung und Auswirkung .....	89
9.5	Ausblick auf Zukünftiges.....	90
<b>10</b>	<b>FAZIT .....</b>	<b>91</b>
<b>11</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>92</b>
<b>12</b>	<b>ANHANG .....</b>	<b>99</b>
12.1	Eigenständigkeitserklärung .....	101

**Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Ankerbeispiele .....77

## **Abkürzungsverzeichnis**

CA	Capability Approach
PISA	Programme for International Student Assessment
SDT	Self-Determination Theory
TIMMS	Trends in International Mathematics and Science Study
KU	komplexer Unterricht

## 2 Themenaufriß und Zielstellungen

### (1) Hinführung zum Thema

Bildung ermöglicht den Menschen die Welt besser verstehen zu lernen. Das Recht auf Bildung weist sowohl öffentliche als auch private Auswirkungen auf. In der heutigen Zeit ist es wichtig aufzuzeigen, wie Bildungschancen verteilt werden und wie unser Bildungssystem dafür ausgestattet ist, ferner welche Problematiken im Themenfeld Chancengleichheit auf Bildung bestehen (Giesinger, 2011, S. 421f). Unterschiedliche Lernumgebungen werden zur Reduktion von Bildungsungleichheiten analysiert, um Kindern Bildungschancen unabhängig von ihren Ausgangslagen zu ermöglichen.

### (2) Frage- und Zielstellung(en)

Die vorliegende Masterarbeit untersucht die Forschungsfrage, inwiefern tragen Lernerfahrungsräume zur Bildungsgerechtigkeit in der Primarstufe bei? Ziel ist es, Hintergründe über die Auswirkungen von Lernerfahrungsräume auf Bildungsgerechtigkeit von Kindern aufzuzeigen, um Chancengleichheit in der Schule zu gewährleisten.

### (3) Vorgangsweise (Methodik)

Der empirische Teil der Masterarbeit basiert auf einer qualitativen Interviewstudie mit Psychomotorikerinnen und Motopädagogin. Psychomotorikerinnen wurden ausgewählt, da sie Expertinnen im handlungsorientierten Ansatz in Entwicklungsprozessen sind und davon ausgehen, dass Kinder über das Konzept der Selbsttätigkeit und Selbstwirksamkeit das eigene Selbstkonzept entwickeln. Auf Basis der Ganzheitlichkeit und ressourcenbasierend können Chancen für Kinder entstehen (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 37ff). Der Zugang der Motopädagogik sind positive Lernerfahrungen zu ermöglichen und sich als selbstwirksam zu erleben. Das Ziel der Interviews ist, Methoden und Ansätze zu erfassen, die in der Praxis genutzt werden, um allen Kindern Lern- und Erfahrungserfahrungen zu ermöglichen, um so zu einer Beantwortung der Forschungsfrage zu gelangen.

### (4) Abgrenzung der Arbeit (Schwerpunktsetzung)

Die Masterarbeit beinhaltet zwei Schwerpunkte. Im theoretischen Rahmen werden Bildungsgerechtigkeit und Lernerfahrungsräume beschrieben und Handlungsabläufe als Mittel zur Förderung von Chancengleichheit für Kinder analysiert.

### (5) Aufbau der Arbeit

In der folgenden Arbeit wird zu Beginn auf theoretische Grundlagen der Bildungsgerechtigkeit

---

und relevante Theorien und Konzepte eingegangen. Anschließend wird der Kontext der Bildungsgerechtigkeit mit dem Bildungssystem, gesellschaftlichen Zugang und heutige Einflussfaktoren verglichen und in Verbindung gebracht. Zudem wird der Begriff Lernerfahrungsraum mit dem aktuellen Kenntnisstand näher erläutert und beschrieben welchen Einfluss dieser auf die Entwicklung der Kinder hat. Dazu wird das Konzept der Psychomotorik vorgestellt, um ein chancengerechtes Lernen zu ermöglichen. Im Anschluss werden Expertinnen Interviews mit Psychomotorikerinnen, dessen Untersuchungsinteresse und Analyse detailliert dargestellt. Abschließend werden Ergebnisse mit theoretischen Inhalten verglichen und die Forschungsfrage beantwortet. Zu guter Letzt werden die Ergebnisse interpretiert und in den Forschungskontext eingeordnet, um einen Ausblick für zukünftige Interesse darzustellen.

## 3 Theoretische Grundlagen

### 3.1 Einleitung

In der Gesellschaft wird Bildung als wertvoll betrachtet, denn Bildung trägt dazu bei, dass Menschen ein selbstbestimmtes Leben führen können. Bildung ist ebenso eine Voraussetzung für den Eintritt in die Arbeitswelt. Das Individuum entwickelt im Laufe seines Lebens unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ihm die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erleichtern und ein harmonisches Zusammenleben ermöglichen. Dies beinhaltet persönliche Entwicklung, soziale und wirtschaftliche Kompetenzen und sich in einer verändernden Welt zurechtzufinden. Es ist festzuhalten, dass es unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen und Bildungschancen in unterschiedlichen Territorien auf unserem Planeten gibt. Diverse Zugänge ermöglichen unterschiedliche Bedingungen, Rahmenhandlungen und Bildungschancen. Deshalb ist die Verteilung von Bildungsmöglichkeiten in unserem Bildungssystem in unterschiedlichen Bereichen für diese Arbeit wichtig, um aufzuzeigen was unter dem Begriff verstanden wird und welche Aspekte im Bereich der Bildung fallen. Ein besonderes Augenmerk gilt in der Primarstufe welche Bildungsressourcen Schüler: innen mitbringen, welche Lernchancen den Kindern entgegengebracht werden und in welchem Zusammenhang das mit Bildungsgerechtigkeit steht (Giesinger, 2011, S. 427f).

In der pädagogischen Tätigkeit wird vielen Theorien bzw. Methoden nachgegangen, die Lernerfahrungsräume sichtbar machen und Kinder in ihrem Handeln unterstützen. Unterschiedliche Handlungsfelder kommen zum Einsatz, unter anderem auch die Psychomotorik, die heutzutage in der Förderung und Entwicklung in unterschiedlichen Dialoggruppen, nicht mehr wegzudenken ist (Zimmer, 2019, S. 226f). „In der Grundschule und Förderschule hat sie nicht nur den Sportunterricht verändert, sondern wird zunehmend auch fachübergreifend als Arbeitsprinzip verstanden“ (Zimmer, 2019, S. 227). Die folgenden Absätze geben einen näheren Einblick in die Zusammenhänge von Bildungsgerechtigkeit, um später die die Thematik der Lernerfahrungsräume darauf aufzubauen.

### 3.2 Begriffsbestimmungen

Der Fachbegriff Bildung ist ein ständiger Begleiter in unserem Alltag. In den letzten Jahren haben Studien wie etwa TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) und PISA (Programme for International Student Assessment) in der Gesellschaft das Bewusstsein

für die Bedeutung von Bildung für einzelne Personen, aber auch für die Bevölkerung geschärft. Vermeintlich wird der Begriff Bildung mit Lehren und Lernen in Verbindung gebracht, allerdings hat dieser Terminus (Bildung) unterschiedliche Definitionen und Konnotationen. In der Bildungspsychologie wird der Bildungsbegriff mit Bildungsprozessen über eine gesamte Lebensspanne assoziiert. Der Fokus liegt im Speziellen auf dem lebenslangen Lernen. Diese Zielrichtung geht in Bereichen wie etwa Erziehung, Bildung und Lernen über und basiert auf dem psychologischen Handeln jedes Einzelnen. Einerseits ist Bildung ein Prozess als auch ein Ergebnis und andererseits geht Bildung den gesellschaftlichen Persönlichkeitsmerkmalen im Hinblick auf historischem Kontext und sozialen Umfeld nach (Spiel et al., 2010a, S. 11f).

Jedes Individuum durchläuft im Leben eine Bildungskarriere, die über die eigene Schulzeit hinausgeht. Eine Bildungskarriere besteht aus insgesamt sieben Phasen, das Säuglings- und Kleinkindalter, Vorschulalter, Volksschulalter, Sekundärbereich, Tertiärbereich, mittleres und höheres Erwachsenenalter. In jeder Phase verändern sich die Zielvorstellungen und Bedingungen von Bildungsprozessen. Im Schulalter steht der Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Vordergrund, zudem verlegen sich die Schwerpunkte im Erwachsenenalter hin zu beruflicher Wahl und Privatleben. Später im Alter zwischen zirka dreißig und sechzig Jahren gibt es eine präzise Trennung in der Orientierung innerhalb beruflicher und privater Bildung. Im Privatleben spielen häufig soziale Bedürfnisse, wie Kontakte eine große Rolle. Diese Bedürfnisse werden im höheren Erwachsenenalter stärker. In der Institutionalisierungsphase, gemeint sind Vorschule, Schule und Studium, hinsichtlich der Bildungskarrieren der Menschen zeichnet sich ein Unterschied zwischen verschiedenen Ländern und Kulturen ab, da die Bildungssysteme bzw. Schulsysteme unterschiedlich aufgebaut sind (Spiel et al., 2022b, S. 15ff).

Bildungsungleichheit und Bildungsgerechtigkeit sind Themenbereiche, die in den vergangenen 20 Jahren in der Erziehungswissenschaft aus vielseitigen Perspektiven betrachtet wurden. Für die Begriffe Bildungsgerechtigkeit und Bildungsungleichheit gibt es keine eindeutige Definition. Bildungsungleichheit wird oftmals in Verbindung mit quantitativen Methoden gebracht, z.B. durch Unterschiede in Bildungsergebnissen. In diesem Zusammenhang bedeutet dies aber nicht, dass alle Menschen denselben Bildungsabschluss oder dasselbe Kompetenzniveau erreichen sollen. Im Allgemeinen wird akzeptiert, dass Kinder mit individuellen Voraussetzungen ins Bildungssystem eintreten und unterschiedliche Leistungen erbringen. Wenn sozial bedingte Unterschiede bestehen, die Auswirkungen auf den Bildungserfolg haben, wird von sozial verursachter Bildungsungleichheit gesprochen. In der Erziehungswissenschaft wird diskutiert, welchen Stellenwert der Outcome und Output haben. Beim Outcome wird zudem von langfristigen Ergebnissen gesprochen, hingegen sind beim Output die schulischen Leistungen

gemeint. Im Großen und Ganzen gilt es, die Ursachen von Bildungsungleichheit verstehen zu lernen, ferner wie soziale Einflüsse diese Unterschiede prägen (Merkens, et al., 2019, S. 123ff). Gleichheit oder Ungleichheit sind zwei Begriffe, die eine Differenzierung aufweisen. In der Gesellschaft wird Ungleichheit oftmals nicht als veränderbar gesehen. Ungleichheit ist ein Merkmal jeder Gesellschaft und kann neu greifbar gemacht werden, wenn Revolutionen sie neu verhandeln und modifizieren (Miethe et al., 2021, S. 39). „Der Wert der Bildung wird nicht an der Stellung in der Gesellschaft oder ökonomischem Einkommen gemessen, sondern am Maßstab der moralischen Qualität, der inneren Werte und der allgemeinen Lebenszufriedenheit. Diese sind möglicherweise in den unteren Sozialschichten sogar häufiger zu finden als in den oberen Sozialschichten, sodass ein Aufstieg (durch Bildung) nicht unbedingt erstrebenswert ist. Bildung hat daher nicht primär die Funktion, gesellschaftlichen Aufstieg zu vollziehen, wiewohl das im Ausnahmefall durchaus passieren kann“ (Miethe et al., 2021, S. 39).

Eine Schlussfolgerung zu diesem Zitat aus dem Buch *Bildung, Macht und Lebenschancen* ist, durch Bildung Aufstieg zu ermöglichen, wenn gleich es nicht als Hauptaufgabe zu sehen ist. Bei Bildung handelt es sich um ein komplexes Phänomen, das durch unterschiedliche Betrachtungspunkte differenziert gemessen und bewertet werden kann. Die intrinsische moralische Bedeutung, wie sie Miethe et al. beschreibt steht einer quantitative Outcome-orientierten gegenüber. Psychomotorik etwa hat auch eine eigene Betrachtungsweise zu diesem Thema. Hier stehen die Lernerfahrungen im Vordergrund und dass jedes Kind die Möglichkeit hat Erfahrungen für sich zu sammeln. Die Begrifflichkeiten haben also verschiedene Kontierungen und können in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Bedeutungen haben.

### 3.2.1 Bildungsgerechtigkeit

Der Begriff der Gerechtigkeit wird heutzutage nicht mehr nur positiv oder negativ bewertet, sondern auch in seinen pädagogischen, moralischen, rechtlichen und politischen Dimensionen betrachtet. Die Entwicklung von Moral, Sitten und gesellschaftlicher Gerechtigkeit ist auch eine pädagogische Aufgabe. In der pädagogischen Praxis sollen junge Individuen nicht bloß in bestehende Ordnungen eingefügt werden, sondern Hilfe angeboten werden, um diese Ordnungen zu verstehen und eine eigene Urteils- und Beteiligungsfähigkeit zu entwickeln. Gerechtigkeitsvorstellungen beziehen sich auf Normen die weitergegeben, angepasst oder verbessert werden können. Die gesellschaftliche Gerechtigkeit stützt sich auf das ethisch, moralische Handeln von Menschen. Im Bildungssystem, in der pädagogischen Praxis, geht es explizit um den Anspruch und der eigenen Haltung für ein bedingungsloses Wohlwollen gegenüber

den heranwachsenden Menschen. In diesem Raum soll das Individuum seine individuelle Entwicklung erfahren und für die Teilhabe am gemeinsamen Leben heranreifen. Es gibt im pädagogischen Sinn keine Hinterfragung, ob Kinder oder Jugendliche auch das Wohlwollen verdient haben. Das wird als selbstverständlich und vordergründig betrachtet. Durch die Vorstellung soll ohne Rücksicht auf gerechte Maßstäbe das Wohlwollen gewährt werden. Das Wohlwollen ist eine entscheidende Voraussetzung für Gerechtigkeit (Benner, 2019, S. 25f).

Bildungsgerechtigkeit kann nicht nur auf politische oder soziale Ziele herabgebrochen werden, denn Bildung gilt als Ressource, die individuelle Entwicklung und gesellschaftliche Partizipation ermöglicht. Somit ergeben sich Fragen, wie ein Bildungssystem gestaltet werden kann, um Gerechtigkeit in der Bildung zu gewährleisten. Jedem Menschen soll eine hohe Qualität an Bildung gewährleistet werden. Bildungsgerechtigkeit bedeutet nicht von denselben Ausgangslagen Bildung zu ermöglichen, sondern gezielte Maßnahmen zu treffen, um Chancengleichheit zu fördern, dies beinhaltet unter anderem auch den Zugang zu Bildungseinrichtungen (Deißner, 2013, S. 9ff).

Die Menschheit nimmt an Prozessen in der Gesellschaft teil. Dies hängt davon ab, wie Menschen ihr Wissen erwerben und aneignen können. Bildungsprozesse sind notwendig, um dies zu ermöglichen. Durch Bildung kann sich der Mensch in der Welt orientieren, wird die Persönlichkeit ein Stück weit geformt zu dem findet die Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten statt und schließlich kann der Mensch sein Leben führen. Für die Selbstentfaltung und gesellschaftliche Entwicklung ist Bildung ein kostbares Gut. Für die Entfaltung der eigenen Person sind die Voraussetzungen Persönlichkeitsbildung und lebenslange Bildungsprozesse. Hinsichtlich des Schlüsselbegriffs Bildung gibt es unterschiedliche Zusammenhänge zwischen Bildung und Gerechtigkeit (Heimbach-Steins et al., 2009, S. 13f). „Hier schließen sich Fragen der kontributiven und der distributiven Gerechtigkeit an, zum Beispiel: Wer hat in welcher Weise und in welchem Umfang Bildungsgüter bereitzustellen? Wer hat in welchem Umfang Anspruch darauf, und wer hat welche Kosten zu tragen? Nach welchen Kriterien sind die Bildungschancen in einer Gesellschaft verteilt und wie ist das Bildungssystem auf möglichst umfassende Beteiligungsmöglichkeiten hin zu organisieren?“ (Heimbach-Steins et al., 2009, S. 14). Im Zusammenhang mit diesen Fragestellungen gibt es zahlreiche Meinungen und Antworten. Eine Verteilungsfrage von Gütern und materiellen Ressourcen ist auch immer eine Frage von Gerechtigkeit und Fairness. Auch Bildungsprozesse haben einen besonderen Stellenwert, denn diese haben Einfluss auf ein gerechtes und soziales Zusammenleben in einer Gesellschaft. Im Bereich der Bildung entscheidet die Bildungsbeteiligung zudem auch über den Erwerb von Fähig-

keiten und Fertigkeiten, ferner über individuelle und familiäre Lebenspläne. Dafür müssen Gegebenheiten geschaffen werden, um zeitgerechte Bildung zu ermöglichen. Essenziell ist, dass Bildung ohne Bildungsangebote und Bildungsprozesse nicht gelingen kann. Zugleich müssen bestimmte Voraussetzungen Berücksichtigung finden, wie beispielsweise Zugänge von Bildungseinrichtungen, objektiver Zugang, Bildungsinhalte, die angenommen werden und Anpassung der Inhalte und Angebote an die Lebenslagen der Lernenden. Nicht allein Alphabetisierung ist die Grundlage für ein selbstbestimmtes Leben nach Vorstellungen zu leben, sondern Chancen zu bekommen, die eigene Lebenssituation zu verbessern und die erworbenen Fertigkeiten in der eigenen Lebenswirklichkeit anzuwenden (Heimbach-Steins et al., 2009, S. 15ff).

Ein weiterer Gedanke, der sich in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit ergibt, ist welche Merkmale Bildungsgerechtigkeit im Vergleich zum alleinstehenden Terminus Gerechtigkeit aufweist. Ein Ansatz, der auf dem Prinzip der Ermöglichung individueller Handlungsfähigkeit basiert, ist, dass Gerechtigkeit in erster Linie für alle Menschen einer Gesellschaft besteht, wenn eine Gewähr für die Verwirklichung eines Vornehmens mit Freiheit verbunden ist. Dies bedeutet, dass individuelle Freiheiten und Möglichkeiten möglichst bestehen müssen, um Lebensziele frei wählen zu können. Benachteiligung aufgrund von soziökonomischem Status, Gesundheit oder Herkunft benötigen eine Neuverteilung von Ressourcen, die unter anderem durch Bildungschancen kompensiert werden können. Wenn diese Gerechtigkeitsprinzipien Berücksichtigung finden, tritt Chancengleichheit ein (Stojanov, 2011, S. 21ff).

### **3.2.2 Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit**

Helmut Heid stellte Konzepte, die Gerechtigkeit in der Bildung auf Chancen, Begabungen oder Leistungen gründen wollen, infrage. In den 1980er Jahren äußerte er seine kritische Haltung zu einem Schulreformprogramm in Deutschland, das durch die Einführung von Gesamtschulen Chancengleichheit im Bildungssystem und in der Gesellschaft fördern wollte. Er sah Gerechtigkeit als ein Prinzip, das Vergleiche und ungleiche Verteilungen regelt. Heid begründete, dass das Konzept der Chancengerechtigkeit den Anschein erweckt, Gleichheit herstellen zu wollen, in Wirklichkeit jedoch bestehende Ungleichheiten rechtfertigt, anstatt sie zu reduzieren. Durch den Fokus auf Chancengleichheit und den „fairen“ Startpunkt, anstatt auf die ungleichen Ergebnisse, würde Ungleichheit legitimiert werden. Gerechtigkeit kann nicht eigenständig betrachtet werden, sondern steht immer im Zusammenhang mit differenzierten Problematiken und ist immer im Zusammenhang zu betrachten (Benner, 2019, S. 27f).

Nach aktuellen Ansichtspunkten ist der Anspruch auf Chancengleichheit für alle Menschen ein Irrglaube. Die Tatsache, dass eine allgemeine Gleichheit angenommen wird, entspricht nicht der Realität. Allerdings kann man durch die unterschiedlichen Voraussetzungen der Menschen auf einen Chancenausgleich, der auch als Chancengerechtigkeit bekannt ist, hoffen. Diese Unterschiedlichkeit kann genutzt werden und eine Chance sein, um eine neue Diversität des Denkens zu ermöglichen (Reich, 2013, S. 16ff). Um seine Chance nutzen zu können, ist die Voraussetzung eine Chance zu bekommen. In der Volksschule benötigt es Pädagogen und Pädagoginnen, die allen Kindern Chancen geben und damit ein Stück weit Chancengerechtigkeit zu schaffen. Dies geschieht dann, wenn der Fokus auf die intrinsischen Ressourcen des jeweiligen Menschen gelegt wird. Die Ausgangslage sind die vorhandenen Ressourcen, die optimal genutzt werden sollten. Damit wird das Augenmerk auf die Potenziale gelegt und keineswegs auf die Defizite. Somit ist der Blick auf ein individuelles Ziel einer Person gerichtet (Miethe et al., 2021, S. 113).

Im Sinne der Chancengerechtigkeit gibt es eine Übereinstimmung, dass es nicht um gleiche Ergebnisse geht, die Kinder erstreben müssen, sondern vielmehr um die Verteilung von sozialen Chancen. Zum einen unterscheidet man zwischen Lebensumständen, wodurch keiner verantwortlich gemacht werden kann und zum anderen Anstrengungen, die individuell beeinflusst werden können. Dabei lässt sich festhalten, dass bestimmte Faktoren nicht änderbar sind, aber der eigene Antrieb veränderbar ist. Auf Basis von entwicklungspsychologischen und neurowissenschaftlichen Ergebnissen darf die frühe Förderung als Startchancen für den weiteren Lebensweg des Lernens nicht unterschätzt werden. In den ersten Lebensjahren werden essenzielle Entwicklungsschritte im sozialen, emotionalen, sprachlichen, kognitiven und motorischen Bereich entwickelt, die zu diesem Zeitpunkt eine bedeutende Relevanz für die Bildungsbiografie haben (Edelmann, 2018, 6ff).

Gleiche Rechte für alle Menschen ist nicht automatisch gleichzusetzen mit gleichen Lebensbedingungen. Soziale und ökonomische Ungleichheiten sind in der heutigen Gesellschaft ersichtlich. Die Realität zeigt, dass Chancengleichheit eine Idealvorstellung bleibt. Alle Menschen wachsen unter unterschiedlichen Bedingungen auf, sei es wirtschaftlich, sozial, kulturell oder gesundheitlich. Diese Ungleichheiten machen sich in der Gesellschaft bemerkbar und können nicht einfach beseitigt werden. Dennoch können gezielte Maßnahmen im Bereich der Bildung und Erziehung gesetzt werden, um mehr Chancengerechtigkeit zu erreichen. Bildung galt früher als Schlüsselbegriff für Gleichheit. Die Zeit zeigte, dass Bildungssysteme oftmals bestehende Ungleichheiten verfestigen. Die Tatsache, dass alle Kinder nicht die gleichen Startbedingungen haben, muss vor Augen gehalten werden. Im Bildungssystem können Pädagogen

und Pädagoginnen dafür sorgen, dass in Bildungschancen eine Gerechtigkeit stattfindet. Lehrer: innen können nur durch individuelle Lernumgebungen es schaffen, benachteiligte und privilegierte Schüler: innen möglichst gerechte Chancen zu eröffnen, um sie bestmöglich zu fördern, unabhängig von ihrer Herkunft, soziökonomischen Status oder Begabung. Durch gerechtere Chancenverteilung und Erhöhung der Entwicklung im Bereich der Bildung kann es für Kinder zur Fairness kommen und damit zu einer optimalen Förderung (Reich, 2012, S. 30ff).

Somit wird ein gewisses Spannungsfeld beschrieben. Einerseits legitimiert unser Bildungssystem bestehende Ungleichheiten, gleichzeitig gibt es innerhalb des Bildungssystems Möglichkeiten Chancengleichheit zu gewährleisten und so Ungleichheiten abzubauen, diese Errungenschaften können dadurch wiederum erneut zur Legitimation gesellschaftlicher Hierarchien genutzt werden. Es besteht also die Gefahr, dass erhöhte Bildungschancen zur Legitimation aller bestehenden Ungleichheiten ausgedehnt werden. Festzuhalten ist, dass unterschiedliche Lebenswirklichkeiten immer bestehen werden, diese aber durch die Umverteilung von Ressourcen und Förderung individueller Chancen beeinflusst werden kann.

### **3.3 Relevante Theorien und Konzepte**

In Bezug auf Bildungsgerechtigkeit lassen sich verschiedene Theorien und Modelle verknüpfen. Bildungsmöglichkeiten sind mit den Themen Gerechtigkeit und den Rahmenbedingungen des Lernens verbunden. Im Folgenden werden folgende Theorien und Modelle analysiert und miteinander verknüpft: Die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan strebt nach der Entfaltung von individuellen Potenzialen. John Rawls Theorie fokussiert sich auf die soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit, auch im soziökonomischen Bereich. Dabei wird ebenso näher auf den Capability Approach eingegangen. Pierre Bourdieu zeigt in seinem Konzept des Habitus soziale Prägungen von Menschen und beschreibt deren Mechanismen. Diese Modelle veranschaulichen, wie Erfahrungsräume im Fokus auf Bildungsgerechtigkeit genutzt werden können, um individuelle Bedürfnisse zu berücksichtigen, Chancengleichheit zu schaffen und soziale Ungleichheiten entgegenzuwirken.

#### **3.3.1 Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan)**

Die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan ist eine Theorie, die sich auf die menschliche Entwicklung und Motivation stützt. Im Mittelpunkt der Überlegungen stehen zum einen das motivierte Verhalten von Menschen und zum anderen die Konsequenzen auf das Wohlbefinden von Personen. Das Konzept beschäftigt sich mit sozialen Rahmenbedingungen und

psychologischen Grundbedürfnissen, wie Autonomie, Kompetenz und soziale Einbindungen. In Bildungsinstitutionen gelten erfolgreiche Lernleistungen als Zielkriterium, ferner als effektiver Lehrprozess. Für die Unterrichtsqualität sind nicht nur kognitive, sondern auch motivationale Faktoren zu berücksichtigen. Drei Basisdimensionen haben ein gegenseitiges Wechselspiel. Das sind Kognitive Aktivierung, Strukturen und sozioemotionales Wohlbefinden. Diese Dimensionen haben Einfluss auf die Motivation und Leistung von Individuen. Motivation wird als interner Prozess gesehen und sollte nicht als Technik interpretiert werden. Lernende sollten nicht dazu gebracht werden Denk- und Verhaltensweisen von Lehrenden zu folgen, sondern die eigene Zielorientierung und Energie aktivieren, sodass sie sich problemlösend mit ihrem Umfeld auseinandersetzen. Für den Begriff Motivation bestehen zahlreiche Definitionen. In der Geschichte der Psychologie wurden zahlreiche Überlegungen hergestellt, die immer wieder zum Schluss gekommen sind, dass Motivation situativ gebunden, an unser Verhalten gekoppelt und mit einem Ziel verbunden ist. Somit ist Motivation ein Prozess, der zum Handeln bewegt. Motivationstheorien beschäftigen sich mit zwei zentralen Gesichtspunkten. Zum einen, was ein Verhalten antreibt und zum anderen was es in eine bestimmte Richtung lenkt (Frühwirth, 2020, S. 5f). „Die *Self-Determination Theory (SDT)* ist der Ansicht, dass es weitaus wichtiger ist, zu wissen, ob die Motivation der Menschen autonom oder kontrolliert ist, als die Gesamtmenge oder Intensität der Motivation zu kennen. Auf Grundlage dessen können Vorhersagen über die Qualität des Engagements an einer Aktivität, der Leistung und des Wohlbefindens der Menschen getroffen werden. Wohlbefinden bezieht sich auf die Existenz positiver und die Nicht-Existenz negativer Emotionalität, das Gefühl der Sinnhaftigkeit und die allgemeine Zufriedenheit mit dem Leben“ (Frühwirth, 2020, S. 6). Die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan zeigt mehrere Perspektiven auf und setzt sich nicht nur mit einer motivierten Handlung auseinander. Sie zeigt auf, wie selbstbestimmt oder fremdbestimmt die Hintergründe von Ausrichtungen des Handelns sind. Die Energiequelle unseres Handelns kommt aus unseren Emotionen, sowie aus physiologischen und psychologischen Bedürfnissen. Diese Bedürfnisse sind intrinsisch und essenziell für unser Überleben, persönliche Entwicklung und unser Wohlbefinden (Frühwirth, 2020, S. 6).

Die Selbstbestimmungstheorie zeigt somit eine soziale Eingebundenheit von Menschen und vermittelt den Personen Zugehörigkeit. Sie bietet allen Lernenden unterschiedliche Erfahrungen. Durch unterschiedliche Bildungsangebote kann die Bildungsgerechtigkeit gewährleistet werden. Durch gewählte Erfahrungsräume werden Kompetenzen erworben. Kinder können im psychomotorischen Bereich wertfrei lernen, Entscheidungen treffen und selbstbestimmt

handeln. Im Gedanken der Gerechtigkeit im Lernen kann ebenso auf Lernstile und Lerngeschwindigkeit Rücksicht genommen werden. Dabei werden individuelle Bedürfnisse respektiert und somit die Chancengleichheit gefördert (Deci & Ryan, 2000, S. 227ff).

### 3.3.2 Theorie der sozialen Gerechtigkeit (John Rawls)

In einer Gesellschaft hat die Gerechtigkeit eine bedeutende Rolle für das Zusammenleben von Menschen und ermöglicht somit überhaupt auch dieses. Jedes Individuum besitzt intrinsisch eine Unverletzlichkeit, also einen Wert und eine Würde an sich, die absolut und nicht verhandelbar sind. Deshalb ist es aus Sicht der Gerechtigkeit nicht akzeptabel, dass ein Verlust von Freiheit für einige dadurch ausgeglichen wird, dass andere ein größeres Wohl erfahren. Menschen sind nicht Mittel zum Zweck. In einer fairen Gesellschaft gelten gleiche Bürgerrechte für alle. Rawls Theorie stellt die Gerechtigkeitsvorstellung in den Mittelpunkt. Die wohlgeordnete Gerechtigkeitsvorstellungen sollen nicht einzelne Menschen betreffen, sondern alle. Jede Person kennt die Gerechtigkeitsgrundsätze an. Der Gedanke liegt darin, dass dies auf Gegenseitigkeit beruht, beziehungsweise das Vertrauen auf andere besteht. Eine Gesellschaft hat unterschiedliche soziale Positionen zu dem haben Menschen verschiedene Lebenschancen in Abhängigkeit von politischem System. Die Theorie nach John Rawls ist eine Theorie der Verteilungsgerechtigkeit. Die Aufteilung von Verteilung von Ressourcen, Normen und Werten stehen an erster Stelle. In einem Gedankenexperiment wählen Rawls zufolge Menschen im Schleier des Nichtwissens – man weiß nicht welche Position man in einem geschlossenen System einnimmt, welches Geschlecht oder sonstige Attribute – immer einen Zustand, in dem es den am meisten Benachteiligten am besten geht. Jeder könne selbst in dieser Position sein. Dementsprechend sei es naheliegend ein System aufzubauen, in dem Fairness an erster Stelle steht. Die Verteilungsfrage sei dabei besonders wichtig, da diese grundsätzlich regelt, wie Menschen sich untereinander organisieren und leben (Wass, 2019, S. 794ff).

### 3.3.3 Capability Approach

In Hinblick auf die Thematik der sozialen Gerechtigkeit spielt der Capability Approach, abgekürzt CA, eine bedeutende Rolle auf das Wohlergehen der Menschen in einer Gesellschaft. Dieser theoretische Ansatz trägt zur Analyse von Gerechtigkeit, Wohlbefinden und Entwicklung bei. Dieses Konzept wurde vermehrt in den vergangenen Jahren genutzt, um mehr über das menschliche Wohlergehen herauszufinden. Der Capability Approach (CA) führt auf Amartya Sen, Wirtschaftswissenschaftler und Nobelpreisträger 2000, und Martha Nussbaum, Philosophin, zurück. Der CA konzentriert sich explizit auf die individuellen Fähigkeiten (capabili-

ties) eines Menschen und stellt diese in den Mittelpunkt. Dabei geht es um die realen Möglichkeiten, die Menschen haben, um ein erfülltes Leben nach ihren Vorstellungen führen zu können. Diese Möglichkeiten werden von Sen und Nussbaum als Freiheiten gesehen. In einem Punkt unterscheiden sich jedoch die Denkweisen. Nussbaum erstellte eine Liste (Mindestvoraussetzung für ein menschenwürdiges Leben) mit menschlicher Grundfähigkeiten, die Menschen aufweisen sollen, hingegen Sen den CA als ein offenes Konzept versteht, mit der Begründung, es je nach Gesellschaft unterschiedlich ausgestaltet werden kann. In CA-Konzept werden Tätigkeiten und Zustände als Functionings bezeichnet, wie etwa Arbeit, Bildung, Ausruhen, Gesundheit, Mobilität oder Beteiligung an der Gesellschaft. Der Unterschied zwischen Capabilities und Functionings liegt in der Freiheit der Wahl. Ein Beispiel, welches den Unterschied verdeutlicht ist, dass eine Person vornimmt zu fasten, die Möglichkeit hat zu essen, entscheidet sich jedoch dagegen. Im Vergleich zu einer anderen Person, die unter Armut aufwächst und hungert, weil dieser Mensch keine ausreichende Nahrung zu Verfügung hat. Diese Herangehensweise respektiert, dass Menschen das eigene Wohlergehen nicht nur verfolgen, vielmehr auch Ziele von anderen. Politische Maßnahmen sollten darauf abzielen, Alternativen der Menschen zu verbessern. In diesem Kontext ist der tatsächliche Nutzen von Ressourcen der Bevölkerung zentral, dennoch können individuelle Voraussetzungen sehr unterschiedliche Auswirkungen haben. Ein Beispiel, welches von Sen in diesem Zusammenhang angeführt ist, ist das Fahrrad: Eine Person besitzt die Fähigkeit (Ressource) Fahrrad zu fahren, dabei ist allerdings die tatsächliche Fähigkeit zur Fortbewegung abhängig, ob dieser Mensch gesund und auf geeigneten Straßen unterwegs ist. Es stellt sich die Frage, ob dieser Fahrradfahrer in einem Land lebt, wo eine gute Infrastruktur besteht und zu einer Mobilität beiträgt oder dieser in einer Wüste ohne Straßen lebt. Abhängig davon kann der Fahrradfahrer seine Fähigkeit (Ressource) unterschiedlichen Ausmaßes nutzen und davon profitieren. Dieses Beispiel verdeutlicht, wie Ressourcen durch soziale- und umweltbezogene Faktoren beeinflusst werden. Nicht alle Fähigkeiten sind relevant für soziale Gerechtigkeit, dennoch ist es wichtig zu hinterfragen welche Fähigkeiten wertvoll sind und wer darüber entscheidet (Oosterlaken, 2012, S. 4ff).

### **3.3.4 Konzept des Habitus (Pierre Bourdieu)**

Pierre Bourdieu war ein französischer Soziologe und Sozialphilosoph und gehörte zu den bekanntesten Soziologen des 20. Jahrhunderts. Im Jahr 1961 ging Pierre Bourdieu seinen empirischen Arbeiten im Bereich der Bildungssoziologie nach. Er arbeitete zur damaligen Zeit eng mit Jean-Claude Passeron, einem französischen Soziologen, zusammen. Gemeinsam kreierten sie eine Studie über das Bildungswesen. Der Schwerpunkt war Illusion der Chancengleichheit.

Dieses Werk wurde auch auf Deutsch veröffentlicht zudem herrschte in dieser Zeit in Westdeutschland ein aufgeladenes bildungspolitisches Umfeld. In den 1960er und 1970er Jahren glaubten die Menschen daran, dass Bildung gleiche Chancen für alle eröffnen würde, solange Leistungen bzw. Begabungen über den Karriereerfolg entscheiden. Bourdieu und Passeron widersprechen diesen Vorstellungen und zeigen auf, dass das Bildungssystem keineswegs neutral gegenüber sozialen Klassen ist. Sie analysierten die Prinzipien sozialer Selektion im Bildungssystem angelehnt an Studierenden einer Hochschule. Es wurde eine Korrelation zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg festgestellt. Trotz formal gleicher Zugangsvoraussetzungen profitierten Kinder aus sozial höheren Schichten mehr von dem Bildungssystem und waren in diesem System deutlich erfolgreicher. Bourdieu kam zum Schluss, dass das Bildungssystem keine Chancengleichheit schafft, sondern soziale Ungleichheiten aufrechterhält und diese durch die Illusion von Chancengleichheit zusätzlich legitimiert. Der Erfolg im Bildungsbereich wird abhängig von der Kultur der Eltern geprägt. Das Bildungssystem reagiert nicht in erster Linie für soziale Mobilitäten, sondern als ein Prozess zur Aufrechterhaltung von gesellschaftlichen Linien. Bourdieu wurde immer wieder in seinen Arbeiten, gemeint sind Aspekte seiner soziologischen Analyse, kritisiert mit der Argumentation sehr konservativ und pessimistisch zu sein. Die Möglichkeiten des Bildungssystems für soziale Mobilität und die Förderung individueller Handlungsfähigkeit werden vernachlässigt. Bourdieu verteidigte seine Sichtweise, indem er betonte, dass es sich um eine realistische Darstellung handle die Aufdeckung der reproduktiven Mechanismen des Bildungssystems notwendig sei, um kritisches Denken zu fördern und den Wunsch nach Veränderung zu wecken. In Position als Vorsitzender einer Kommission für Reform der Unterrichtsinhalte in Frankreich, setzte er sich für eine rationale Pädagogik, einem Ansatz, der versucht soziale Unterschiede auszugleichen, ein. Er weist darauf hin, dass Lehrpersonen darauf vorbereitet werden sollen, um soziale Ungleichheiten auszugleichen (Fuchs-Heinritz & König, 2014, S. 27ff).

Pierre Bourdieus entwickelte das Konzept des Habitus. Dieses war ein zentraler Schwerpunkt seiner Soziologie und beinhaltete wissenschaftstheoretische und anthropologische Grundlagen. Der Habitus Begriff beschreibt, dass das Handeln des Menschen weniger auf bewussten Entscheidungen basiert, sondern eher auf unbewussten Denk- und Handlungsmuster, die erworben werden. Der Soziologe benutzte vor dem Begriff des Habitus, den Begriff wie Ethos. Er ersetzte diesen Begriff, da auch die Begrifflichkeit des Habitus die Wahrnehmung, Urteile und Handlungsmuster miteinbeziehen. Das menschliche Handeln ist durch soziale Bedingungen, Denkweisen, Handlungsmuster, Verhalten und ihre Wahrnehmung geprägt. Essenziell von dieser Theorie ist, dass der Habitus kein allgemeines Konzept menschlicher Sozialisation,

ferner immer an bestimmten sozialen Lagen gebunden ist. Dieser Habitus ist von sozialen Existenzbedingungen umgeben, bzw. spiegelt sich in der Praxis wider. Gegensatzpaare in Bezug auf sozialer Ungleichheit wie reich im Vergleich zu arm beeinflussen das menschliche Denken, Handeln und Fühlen. Wie ein Mensch seine Umwelt wahrnimmt, bewertet und lebt spiegelt sich in dessen Sozialisation wider. Der Habitus ist das Ergebnis von historischen Erfahrungen sozialer Gruppen und wird über Generationen weitergegeben. Somit gibt er Stabilität in unterschiedlichen sozialen Strukturen. Menschen treffen bewusste Entscheidungen, ohne sie vielleicht reflektiert oder geplant zu haben, da sie ihren Intuitionen durch verinnerlichte Muster folgen. Soziale Gruppen suchen sich Umgebungen, wo sie Anerkennung finden. Durch das Wechselspiel von sozialem Hintergrund, Lebensstil und Selbstbild können sich soziale Ungleichheiten verfestigen. Bourdieu weist auch auf eine körperliche Dimension des Habitus. Damit sind Körperhaltungen, Bewegungen und Sinneswahrnehmungen gemeint, die ebenfalls von der sozialen Herkunft geprägt sind. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Theorie des Habitus nicht davon ausgeht, dass soziale Handlungen auf bewusste Entscheidungen beruhen, sondern aus verinnerlichtem Muster, die intrinsisch verankert und unbewusst entstehen. Letztendlich werden soziale Ungleichheiten von Betroffenen als selbstverständlich hingenommen (Fuchs-Heinritz & König, 2014, S. 89ff).

Das Soziale, welches ein Mensch besitzt, findet sich im Lernhabitus wieder. Nach Bourdieu stecken alle Lebensäußerungen im Habitus wie beispielsweise: in Alltag, Beruf, Wertvorstellungen, Verhalten, Geschmack usw. Der Habitus der Individuen ist entscheidend für eine Gesellschaft. Hierbei wird der Begriff Inkorporierung verwendet, wodurch auch primäre und sekundäre Sozialisation unterschieden wird. Unter primärer Sozialisation ist die Familie gemeint und sekundäre Sozialisation unter anderem Bildungsinstitutionen. Bourdieu ist der Ansicht, was man gelernt hat, ist nicht bloß ein Besitz von Wissen, sondern unsere Wahrnehmung, unser Handeln und damit unsere gesamte Persönlichkeit. Essenziell im Zusammenhang des Habitus ist, dass man nicht davon ausgeht, dass er angeboren ist, sondern erfahrungsbezogen ist. Alles, was ein Individuum erlebt und sich in der Vergangenheit widerspiegelt, wirkt sich auf die Gegenwart aus. Das bedeutet, dass nicht nur persönliche Merkmale von Individuen den Habitus eines Menschen ausmachen, sondern vielmehr Muster des Denkens und Verhaltens, die der Mensch erfahren hat und ihn kennzeichnen. Diese Dispositionen haben Auswirkung, wie jemand seine Umwelt wahrnimmt, denkt und handelt, zudem entsteht dies durch soziale Prägungen, die ein Mensch im Laufe seines Lebens erlebt. Somit spiegelt unser individueller Habitus unsere angeborenen und erworbenen Verhaltensweisen wider und beein-

flusst uns ebenfalls im Lernen. Der Lernhabitus bietet ein tiefreichendes Verständnis im Bereich des Lernens und dessen Einstellungen. Dem Lernen gegenüber kann der Mensch unterschiedliche Einstellungen haben. Manche sind sehr aufgeschlossen, was das Lernen betrifft und scheitern trotzdem, hingegen andere augenscheinlich mühelos lernen, ohne begeistert zu sein. Diese Gegensätze werden in der Thematik des Lernhabitus nicht geklärt. Die genannten Kontraste werden als individuelle Identität akzeptiert und werden als individueller Lernprozess gesehen. Der Begriff Lernhabitus eröffnete ein weiteres Verständnis für Lernstörungen und Lernproblematiken, indem er zeigt, dass Lernzugänge nicht automatisch mit dem eigenen Willen in Verbindung gebracht werden können. Der Lernhabitus selbst ist das Ergebnis von individuellen Ausprägungen von Lern- und Veränderungsprozessen, Einstellungen, Haltungen, Persönlichkeitsmerkmalen, Gewohnheiten im sozialen Kontext und der Verinnerlichung gesellschaftlicher Erfahrungen. Er prägt die soziale Identität, indem er beeinflusst, wie Menschen Lernsituationen bewerten. Ein differenziertes Verständnis des Lernhabitus zeigt uns, von wie vielen Faktoren ein inklusives, potenziell lebenslanges, lernen abhängt (Wolf, o.J.).

### 3.4 Resümee

Durch die bisher dargestellten theoretischen Einblicke in Bezug auf Bildung, Begriffsbestimmungen, Theorien und Konzepte wird deutlich, dass jeder Mensch mit unterschiedlichen Voraussetzungen, Entwicklung, Veränderungen, Einstellungen, Chancen, etc. das Leben bewältigt. Der Begriff Bildung ist in unserem Alltag nicht mehr wegzudenken, denn er begegnet uns in zahlreichen Bereichen, ob in der Arbeit, in der Gesellschaft, Politik usw. und hat verschiedene Bedeutungen, je nach Kontext. Allerdings ist festzuhalten, dass der Begriff vor allem uns selbst betrifft und schließlich ist dieser bei jedem Einzelnen in seinem Gedächtnis mit unterschiedlichen Gefühlen abgespeichert. In den Bildungsphasen eines Individuums verändern sich die Zielvorstellungen und Gegebenheiten von Bildungsprozessen. Das Wohlwollen im Bildungssystem hat einen besonderen Stellenwert. Jedem Menschen soll eine individuelle Entwicklung zukommen. Dies bedeutet, dass eine hohe Qualität an Bildung und individuelle Möglichkeiten gewährleistet werden müssen. Der Gerechtigkeitsgedanke findet sich auf unterschiedlichen Ebenen wieder. Durch verschiedene Bedingungen und Ressourcen, die der Mensch aufweist, ist im Sinne der Chancengerechtigkeit ein Chancenausgleich zu erhoffen. Das bedeutet, dass eine neue Denkweise in Hinblick auf Chancengleichheit nötig ist. Im schulischen Kontext bedeutet dies, dass Ressourcen jedes Einzelnen genutzt und individuelle Ziele, ausgehend von einer Person, nachgegangen werden sollen. Weiters wurden Theorien und

---

Konzepte näher erläutert, die einen Zusammenhang zwischen individueller Entwicklung und sozialen- und motivationalen Bedingungen herstellen. Diese Ansätze veranschaulichen, dass Lernen und Bildung weit mehr sind als bloße Aneignung von Wissen. Die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan zeigt deutlich, dass Grundbedürfnisse wie Autonomie, Kompetenz und soziale Partizipation die intrinsische Motivation beeinflusst und somit auch das Lernen. Die Theorie nach sozialer Gerechtigkeit von John Rawls sowie der Capability-Ansatz verdeutlichen, dass Strukturen in der Gesellschaft allen Menschen die Möglichkeit bieten müssten, die eigenen Fähigkeiten entfalten zu können. In beiden Bereichen sind allerdings die Rahmenbedingungen Voraussetzung für die Entfaltung individueller Potenziale. Im Konzept des Habitus von Pierre Bourdieu wird klar, dass Lernen von der individuellen Ausgangslage und extrinsische Einflüsse, immer in einem sozialen Setting stattfindet, das Chancen auch Hindernisse bereithält. Alle beschriebenen Ansätze gehen davon aus, dass Erfahrungslernen und Bildung nicht ausschließlich von den kognitiven Leistungen des Einzelnen, sondern auch von den motivationalen und sozialen Voraussetzungen abhängen.

## 4 Der Kontext von Bildungsgerechtigkeit

### 4.1 Die Bedeutung des Bildungssystems für Kinder

Das Bildungssystem in Österreich fängt mit dem Kindergarten an und geht über in die Volksschule, Unterstufe, Oberstufe, Gesundheitsberufe, zweiter Bildungsweg, tertiäre Kurzausbildungen, Hochschulen, Universitäten und Erwachsenenbildung. Die Primarstufe umfasst vier Jahre, zu dem kann auch ein Vorschuljahr in Erwägung gezogen werden, wenn Kinder noch nicht schulreif sind oder das Kind noch ein Jahr benötigt, um den Alltag in der Schule bewältigen zu können. In das österreichische Schulsystem wird man mit dem auf die Vollendung des sechsten Lebensjahres (1. September) in die Primarstufe eingegliedert. Inhalte werden nach Lehrplan von Pädagogen und Pädagoginnen nach Jahresplanung unterrichtet und nach rechtlichen Anzahlen an Überprüfungen geprüft. Die Aufnahme in eine Volksschule basiert auf der Schuleinschreibung. Einen Platz bekommt ein Kind durch die Schule oder des zuständigen Landesschulrates. Schulreif ist ein Kind, wenn angenommen wird, dass das Kind die erste Klasse Volksschule ohne physische, psychische oder kognitive Überforderung den Schulalltag bewältigen kann. Kinder mit Behinderungen können in Sonderschulen oder in Regelschulen mit einem sonderpädagogischen Förderplan unterrichtet werden. Die Sonderschule dürfen Kinder im Alter von sechs bis fünfzehn Jahre besuchen. Außerdem besitzt dieser Schultyp neun Schulstufen, zudem die letztere Stufe als Vorbereitung zum Berufseinstieg dient (OeAD, o.J.).

Die Schülerinnen und Schüler lernen mit der Zeit, dass erworbenes Wissen abgeprüft und beurteilt wird, wissentlich, dass Kenntnisse nach vergangener Zeit auch wieder verblassen können. Den Kindern wird in einer gewissen Art und Weise vermittelt, dass man in einer Zeitspanne Wissen erwerben soll, um eine Überprüfung zu bewältigen, aber dass das Wissen nicht nachhaltig in unserem Gedächtnis verankert wird, wenn es nicht in unserem Langzeitgedächtnis abgespeichert wurde. Kinder stellen sich zudem die Frage, was sie für die nächste Aufgabe benötigen. Demnach lernen Schülerinnen und Schüler sich dem System anzupassen oder probieren ihm zu genügen. Den Kindern wird vorrangig und zum angemessenen Zeitpunkt vermittelt gute Noten zu erwerben, aber in manchen Fällen, nicht ein langanhaltendes Wissen zu haben. Durch Noten werden Unterschiede deutlich sichtbar und wirken auf das Lernverhalten von Schülerinnen und Schülern. Das Lernverhalten kann optimiert oder minimiert werden, oder man benötigt noch mehr Zeit, sodass Synapsen sich verknüpfen können. Das Lernen unter Voraussetzung von besonderen Bedürfnissen ist sowohl für Betroffene, aber auch für das

Umfeld herausfordernd. Ein besonderes Bewusstsein gilt hierbei den Pädagogen und Pädagoginnen. Essenziell ist, dass Kinder sich nicht fremdmotiviert fühlen sollen und die Verantwortung für ihr Lernen übernommen wird. Schülerinnen und Schüler müssen lernen, dass sie ein Stück weit selbst für ihr Lernen verantwortlich sind und sie für sich selbst lernen. Durch die Notenbewertung fühlen sich Kinder oft ungerecht behandelt, weil die Unterschiede zumeist verglichen werden und manches Mal die Beurteilung schlechter ausfällt, obwohl mit Mühe und Fleiß geübt wurde und dennoch keine gute Leistung sichtbar ist. Psychologisch betrachtet fühlen sich Menschen mit guten Noten wertvoller in ihrer Empfindung und das Selbstbewusstsein wird dadurch gesteigert. Kinder mit weniger guten Noten verspüren womöglich Neid, ziehen sich etwas zurück, halten sich vermehrt bedeckt, Selbstzweifel kommen auf und im schlimmsten Fall verspüren sie Frustration. Somit prägen Noten uns Menschen im Selbstbild und in der Bildungslaufbahn, da unser Bildungssystem so konzipiert wurde, dass Noten Feedback über unseren Leistungsstand geben sollen. Pädagogen\*innen können ein Stück weit das Bildungssystem beeinflussen, indem sie ein neues Verständnis von Lernen den Kindern vermitteln und den Schüler\*innen beibringen, dass Fehler gemacht werden dürfen und sollen, ferner den Umgang mit Fehlern zu lernen. Außerdem, dass dadurch nur eine Leistung überprüft wird, die aber nichts mit der Persönlichkeit des Kindes zu tun hat (Decker & Decker, 2015, S. 29ff).

„Schule soll für alle die Voraussetzungen schaffen, an der Gesellschaft zu partizipieren, d. h. Schule muss die Menschen dazu befähigen, ein >>der intuitiven Idee (...) der Menschenwürde gemäße[s] Leben<< (Nussbaum, 2014, S. 105) führen zu können“ (Waxmann, 2019, S. 213). In Österreich wird zwischen privaten und öffentlichen Schulen unterschieden. Mit Gedanken an Bildungsgerechtigkeit bringt dies viele Menschen zum Nachdenken, ob bei diesem Wechselspiel zwischen diesen beiden Konzepten überhaupt eine Bildungsgerechtigkeit existiert und ob öffentliche Schulen schon allein wegen Privatschulen einen negativen Charakter aufweisen. Eine Kritik an Privatschulen wird immer wieder von der Gesellschaft ausgeübt, nämlich die Konzentration auf ein besseres Klientel mit höherem Bildungsstand der Erziehungsberechtigten und somit mehr Einkommen, um sich Privatschulen leisten zu können. Der Gerechtigkeitsgedanke bzw. der Chancengleichheit gegenüber, stellt sich die Frage, ob demnach Fairness im Verhältnis zu Kindern aus sozial-schwachen Familienverhältnissen gewährleistet wird, zu dem Bildungsgerechtigkeit im Allgemeinen existiert. Das Wechselspiel zwischen Bildungsgerechtigkeit und Privatschulen ist eine kulturgeprägte Angelegenheit. Wenn man einen Blick in die Vergangenheit richtet, dann waren Bildungseinrichtungen in privater Trägerschaft nicht

immer ein einzigartiges Phänomen. Im 19. Jahrhundert hatten Privatschulen einen besonderen Stellenwert für Mädchen. Diese Kinder konnten dadurch Zugang zu Bildung erlangen, anstatt auf öffentliches Angebot, welches noch unzureichend und vorwiegend den Buben vorbehalten war. Ein wesentlicher Vorteil von privaten Trägern war damals auch für Kinder mit Behinderung Sonderschulen zu errichten. Heutzutage zeigt sich, dass private Schulen verschiedene Rollen einnehmen unter Rücksichtnahme von Rahmenbedingungen und dem Standort. Zumeist bieten Privatschulen andere Konzepte an, wie beispielsweise Montessori Schwerpunkte und sprechen die Erziehungsberechtigten an, ihren Kindern diese individuelle Förderung zukommen zu lassen. Daten belegen, dass Bildungsgerechtigkeit, unabhängig davon, ob öffentlich oder private Schulen besucht werden, von der Unterrichtskultur abhängig ist (Waxmann, 2019, S. 215ff).

Die Auswirkung des Schulsystems auf Schüler: innen in der Primarstufe, merkt man in der vierten Klasse deutlich, wenn es für Erziehungsberechtigte und Kinder um die weitere Entscheidung der weiterbildenden Schule geht. Diese Zeit ist für Eltern und Kinder mit viel Stress aber auch mit Ängsten geprägt, wenn das Kind nicht in ein Gymnasium durch passende Benotung gehen kann und dies für Eltern als wichtig angesehen wird. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie unser Bildungssystem ausgelegt ist, wie Noten Schülerinnen und Schüler beeinflussen und welchen Sinn das Bewertungssystem hat (Decker & Decker, 2015, S. 35f).

Für die persönliche Einstellung und Entwicklung jedes Einzelnen spielt das Selbstkonzept eine zentrale Rolle. Der Schwerpunkt liegt auf dem eigenen Denken über sich selbst. Verschiedene Faktoren beeinflussen das Selbstkonzept. Unter anderem der Erziehungsstil und Bezugspersonen. In der kognitiven Entwicklung im Alter von sieben bis zwölf Jahren vergleichen sich Kinder mit Gleichaltrigen. Sie erkennen, dass sie selbst etwas gut können und beobachten, dass andere vielleicht dies besser oder schlechter machen. In dieser Phase ist der Selbstwert bedeutend. Für den Gerechtigkeitsgedanken ist das eigene Bewusstsein und die Selbsteinschätzung wichtig. Egal ob gute oder geringere Leistung erzielt wird, ist die eigene Einstellung essenziell. Die Wichtigkeit der Einstufung ist ausschlaggebend über das Selbstwertgefühl und dessen Auswirkung auf den Menschen. Im Laufe der Zeit lernt jeder Mensch an seine Grenzen in irgendeiner Art und Weise zu stoßen und damit, dass man nicht alle Leistungen erreichen kann. Um mit einem positiven Umgang mit Misserfolg und Erfolg umgehen zu lernen ist es wichtig, wie diese Erfahrungen eingeordnet werden. Einerseits geht es, um sich selbst den Herausforderungen stellen zu wollen und andererseits durch Misserfolg nicht demotivieren zu lassen. Schlussendlich geht es darum, dass Kinder gleichgültig welche Ergebnisse sie erzielen, von Erziehungsberechtigten geliebt und bestätigt werden, wie sie sind. In der Entwicklung des Kindes

ist von großer Bedeutung, dass Bewältigungsstrategien durch individuelle Erfahrungen erworben werden, um zukünftige ähnliche Situationen zu bewerkstelligen (Decker & Decker, 2015, S. 77ff).

Unser traditionelles Bewertungssystem ist von Selektion und Förderung für das Potenzial für Schülerinnen und Schülern geprägt, um sie in ihrer individuellen Entwicklung unter bestimmten Voraussetzungen zu fördern. Von unterschiedlichen Bereichen wird eine neue Prüfungskultur und neue Förderdiagnostik gefordert, allerdings wird zumeist argumentiert, dass die jetzige Leistungsbewertung auf lange Sicht einen wichtigen Beitrag leistet, da die Selektionsfunktion bestehen bleibt. Ein wichtiger Aspekt ist die Unterscheidung zwischen der Auswahl von Personen für spezifische Positionen oder Bildungsgänge (Personenselektion) und der Anpassung von Bedingungen, um individuelle Entwicklungsprozesse positiv zu unterstützen (Bedingungsselektion). Beide Methoden verfolgen das Ziel, eine Verbindung zwischen Menschen und Lernumfeld herzustellen und somit der Förderung zu dienen. Für Kinder bedeutet dies, wenn sie eine weiterführende Schule oder durch mangelnde Qualifikationen in Bezug auf ihre Noten gehen können, dann soll eine Alternative angeboten werden, ferner die Fähigkeiten des Kindes in einer dieser Schulform Platz finden. Dieser Gedanke betrifft primär die Primarstufe und die Sekundarstufe. Im Berufsfeld der Pädagogik könnte das Bewertungssystem neu gedacht werden, indem neue Lernbedingungen geschaffen werden, die noch besser auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmt werden, um die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler:innen zu fördern (Sacher, 2014, S. 217ff).

„Leistungsfeststellung und Leistungserbringung müssen ebenso wie die Formen und Dokumentationsweisen der Beurteilung liberaler, offener, vielfältiger und flexibler werden. Es muss für alle Beteiligten, insbesondere aber für die Lerner mehr Transparenz und mehr Partizipation hergestellt werden. Dazu gehört auch, dass Leistungsanforderungen und Standards für Leistungen nicht nur von außen vorgegeben, sondern im Gegenzug auch zusammen mit dem Lerner entwickelt werden, was letztlich zu einer Dynamisierung des Leistungsbegriffs führt“ (Sacher, 2014, S. 222).

## 4.2 Einflussfaktoren auf Bildungsgerechtigkeit

Der sozioökonomische Status hat einen hohen Einflussfaktor auf Bildungsgerechtigkeit. Soziale Ungleichheit verdeutlicht sich innerhalb von unterschiedlichen sozialen Gruppen. Die Gruppen zeichnen sich durch Eigenschaften wie Geschlechterrollen, Herkunftsgeschichte, Sozial-

status und Wurzeln außerhalb des Landes aus. Eine einheitliche Definition für soziale Ungleichheit liegt nicht vor, allerdings eine Vielzahl an Ansätzen. Eine Definition für soziale Ungleichheit ist, wenn spezifische soziale Gruppen mehr Ressourcen erlangen als andere. Die Bildungsforschung verweist auf erworbene Fertigkeiten und Qualifikationen wie Zeugnisse hin. Im bildungssoziologischen Kontext tritt Bildungsungleichheit auf, wenn Menschen in unterschiedlichen Zielgruppen unterschiedliche Kompetenzen und Abschlüsse erlangen. Forschungsergebnisse zeigen, dass Schüler: innen aus sozial starken Familienverhältnissen, bei häufig ähnlichen Leistungen, eine Empfehlung für das Gymnasium erhalten, als Kinder aus sozial schwachen Familien. Laut einer Studie des World Economic Forums 2013 zeigen Studien, dass Menschen, die dem weiblichen Geschlecht angehören zumeist bessere Leistung und Bildungsabschlüsse erlangen. Allerdings nimmt dieser Vorteil in der Arbeitswelt durch das hierarchische System ab. Somit zeigt die Bildungsforschung auf, dass sowohl im Bildungssystem und im Berufsleben soziale Gerechtigkeit eine essenzielle Rolle spielt (Gniewosz & Gräsel, S. 195ff).

Im Kontext der Bildungsgerechtigkeit wird das Augenmerk auf Lebensstile und Milieus gerichtet, um soziale Ungleichheit in Gesellschaften besser erfassen zu können. Durch nähere Betrachtung auf individuelle Handlungsmöglichkeiten, zwischen sozialen Schichten und Lebensführungen, werden vielfältigere Lebensstile und Milieus sichtbar. Ältere Ansätze hatten den Fokus stark auf Einkommen, Beruf und Bildung gelegt, um soziale Schichten miteinander vergleichen zu können. In der heutigen Zeit wird der Fokus für Lebensstilansätze vermehrt auf kulturelle Faktoren gerichtet, wie beispielsweise Verhalten von Individuen und ihre sozialen Aktivitäten. Dabei wird berücksichtigt, dass Menschen ihre Lebensführung abwechslungsreicher gestalten können. Analysen von Lebensstilen nehmen Bezug auf unterschiedlichen Merkmalen, wie Alter, Geschlecht und Wohnort. Durch diese Berücksichtigungen wird eine ganzheitlichere Perspektive gewährt, sodass eine Verbindung von gesellschaftlichen Strukturen und individuelle Handlungen hergestellt werden kann. Eine Analyse des Lebensstilmodells zeigt, dass Menschen bei ähnlicher Bildung, nicht unbedingt die gleiche Lebensweise haben, sondern es sehr unterschiedlich sein kann, ohne ihre Möglichkeiten im Leben zu minimieren. Verschiedene Soziologen erforschen, unter unterschiedlichen Gesichtspunkten, Lebensstile von Gesellschaften. Werner Georg, ein deutscher Soziologe, richtete seine Forschungen explizit auf Lebensstile. Sein Schwerpunkt war eine Ergänzung zu traditionellen Klassen- und Schichtmodellen in der Sozialstrukturanalyse zu untersuchen. Ebenso ließ er die Bereiche soziale Abgrenzung und Integration in seine Forschung miteinfließen. Insgesamt stützt sich seine Forschung auf drei Gesichtspunkten, wie soziale Bedingungen, Kognition und dem Lebensstil.

In diesem Zusammenhang lassen sich folgende Punkte hervorheben, die den Lebensstil beschreiben sollen: Hobbys, Wohnungseinrichtung, Gewohnheiten, Interaktionsverhalten, Einkommen, Bildung, soziales Umfeld, Alter, Religion, Familienstand, Werte und Ziele im Leben. Werner Georg veröffentlichte im Jahr 1990 seine Clusteranalyse und kam auf sieben verschiedene Lebensstile innerhalb der westdeutschen Bevölkerung. Zu dem zählen hedonistisch-expressive, der familienzentrierte und der konservativ-passive Lebensstil. Beim konservativ-passiven Lebensstil stehen die unauffällige Kleidung, traditionelle Essgewohnheiten und eine Gemütlichkeit im Wohnstil im Mittelpunkt. Dies betrifft überwiegend ältere Individuen mit geringem Einkommen, niedriger Bildung und sehr konservativen Wertvorstellungen und Geschlechterrollen. Diese Untersuchung machte deutlich, dass bestimmte Faktoren wie Alter, Bildungsstand, Geschlecht und Familienstatus die Lebensstile stark prägen, ferner Gehalt und Berufsstand eine Nebenrolle spielen. Insbesondere kam heraus, dass die physische Gesundheit und die Wertorientierung des Menschen eine große Rolle in Bezug auf die Entstehung des eigenen Lebensstils spielen. Laut Untersuchung entwickeln sich diese Lebensstilmuster schon früh im Lebenslauf und bleiben über längere Zeit bestehen, zu dem können sie sich im Laufe des Lebens durch Veränderungen anpassen. Der Soziologe prägte die Sozialstrukturanalyse, indem sein Fokus auf bedeutungstragende und erfahrungsbezogene Aspekte der sozialen Ungleichheit lag. Dieses Modell verbindet gesellschaftliche Strukturen mit eigenständigen Entwicklungsprozessen und bietet einen praxisnahen Zugang auf moderne Lebensstile (Burzan, 2011, S. 89ff).

Ein Beispiel für Einflussfaktoren auf Bildungsgerechtigkeit wird im Folgenden anhand einer österreichischen Schulklasse erörtert. Schüler: innen befinden sich von der ersten Klasse an bis zur neunten Schulstufe im Bildungssystem, ausgenommen vom Bildungsauftrag von elementaren Bildungseinrichtungen und weiteren Schuljahren in Studien- und Ausbildungsjahren. Dabei enthält das Bildungssystem steigende Anforderungen, die von den Kindern bewältigt werden müssen. Die Bildungsinhalte werden anhand der Vorkenntnisse der Kinder, berücksichtigt von Alterststufen der Schüler: innen, gemessen und von Pädagoginnen und Pädagogen beurteilt. Dies bedeutet, dass Institutionen, in Bildungs- und Lebenswege Einfluss nehmen. Auf eine Schulklasse bezogen haben alle Schülerinnen und Schüler individuelle und soziale Voraussetzungen. Vielfach sind Voraussetzungen durch äußere Einflüsse oder Zufälle geprägt. Unter anderem, die Genetik, Krankheiten, Geburtskomplikationen, Aufwachsen in Armut, Vernachlässigung, psychisch kranker Erziehungsberechtigte etc. Für diese Kinder gilt einen Mehraufwand zu betreiben, damit die Benachteiligung ausgeglichen werden kann (Bellmann & Merckens, 2019, S. 106f). „Jeder Schülerin und jedem Schüler gerecht zu werden, wird

hier zum Kriterium des Guten und nicht die gerechte differentielle Beurteilung jedes Einzelnen. Die Meritokratie wird durch einen solchen Verfassungsauftrag erst in zweiter Reihe bedeutsam, sie wird gleichsam unterfüttert durch gleiche Rechte aller“ (Bellmann & Merkens, 2019, S. 107).

Annedore Prengel, eine Erziehungswissenschaftlerin, entwickelte ein pädagogisches Konzept für die Thematik von Gleichberechtigung. Das Konzept wurde unter dem Namen Pädagogik der Vielfalt veröffentlicht. Das Ziel war Menschen in ihren Denkmustern anzuregen, alle Individuen als gleichwertig zu sehen und sie außergewöhnlich zu behandeln. Die Erziehungswissenschaftlerin vertritt stark die Meinung, dass alle Menschen einzigartig sind. Die Gleichbehandlung sieht sie kritisch an, denn durch die Vielfalt der Menschen ist eine Gleichbehandlung nicht möglich, sondern Menschen sollen unterschiedlich behandelt werden. Wichtig ist, dass die Menschen durch die unterschiedliche Behandlung nicht die gleichen Rechte verlieren. Die Realität spiegelt wider, dass die Menschheit unterschiedlich ist und deshalb auch die Menschen individuell behandelt werden sollten. Das Konzept bezieht alle Menschen und damit auch Menschen mit Behinderungen gleich ein. Es basiert auf den Grundrechten der Menschen und damit auf die eigene Gestaltung des Lebens. Der tiefere Sinn dieses Ansatzes ist die Chancengleichheit in der Verschiedenheit. Durch die Einzigartigkeit der Persönlichkeit eines Menschen soll sich jeder durch die eigenen Lebensumstände in der Welt weiterentwickeln können. In diesem Zusammenhang sind die allgemeinen Rechte für jede Person gleich, allerdings, durch die Andersartigkeit jeder Person, unterscheiden sich die individuellen Lebensumstände. Annedore Prengel lehnt bewusst die traditionelle Vorstellung von Gleichheit in der Gesellschaft ab, denn in ihren Augen ist die Gleichheit oft mit der vollständigen Anpassung gleichzusetzen. Andererseits bemängelt sie, dass Unterschiede wie Behinderung, Geschlecht, kulturelle Herkunft und Alter häufig genutzt werden, um Hierarchien zu rechtfertigen. Dies führt dazu, dass bestimmte Gruppen ausgegrenzt werden. Das Konzept fasst die Verschiedenheit der Menschen als Normalität auf. Die Vielfalt an Lebensweisen soll als Einzigartigkeit aufgefasst werden und besonders wahrgenommen werden. Durch diese Bewusstseinschaffung soll die eigene Sichtweise weiterentwickelt werden. Vielfalt wird seitens des Konzepts nicht als Ausnahme gesehen, sondern als selbstverständlich betrachtet. Die Pädagogik der Vielfalt beinhaltet grundlegende Ideen der interkulturellen Pädagogik und setzt auf Offenheit, Anerkennung und individuelle Förderung (Kieslinger et al., 2024, o.S.).

### 4.2.1 Auswirkungen auf Bildungswege

Das sogenannte Equity-Paradox beschreibt die Sicht innerhalb des schulischen Bildungssystems. Werden allen Schulkindern, unabhängig von ihrer Herkunft, gleiche Rahmenbedingungen geboten, wird davon ausgegangen, dass bereits bestehende soziale Ungleichheiten ungewollt fortgeschritten werden. Demnach ist dem entgegenzuwirken, indem eine individuelle Förderung praktiziert wird. Jedoch steht dies im Widerspruch zu institutionellen Anforderungen an Standardisierung und Gleichbehandlung. Die Idealvorstellung an Gleichheit im Bildungssystem ist zu hinterfragen. Mit dem Eintritt in die Schule kann der Anspruch an gleiche Ausgangsbedingungen nicht nachgegangen werden. Die Schüler: innen kommen mit unterschiedlichen Vorkenntnissen und Ressourcen in die Schule, demnach gibt es schon im Vorhinein ein Ungleichverhältnis. In Hinblick auf das Schulsystem werden standardisierte Verfahren in der Leistungs- und Bewertungskultur umgesetzt. Hierbei werden die Unterschiede von Kindern deutlich, denn viele können diesen Ansprüchen nicht gerecht werden. Bildungsinstitutionen, insbesondere Schulen, sollten beim Schuleintritt darauf achten, dass vergleichbare Startbedingungen den Kindern ermöglicht werden, sodass ihre Chancen im weiteren Bildungsweg von ihrem eigenen Lernen abhängen. Mit der Schuleinführung gingen die Menschen den Gleichheitsgedanken nach, dass benachteiligten Kindern gleiche Aufstiegschancen geboten werden. Die schulhistorische Entwicklung zeigt jedoch, dass sich soziale Ungleichheiten im Schulsystem neu formten. Die unterschiedlichen Erfolge wurden nicht mehr mit direkter sozialer Herkunft verknüpft, sondern mit den individuellen Leistungen. Hierbei ist anzumerken, dass die individuellen Leistungen stark von den sozialen Voraussetzungen geprägt sind. Leistungen von Schüler: innen hängen laut Pisa Studien, zum Thema Bildungsgerechtigkeit, weniger von individuellen Begabungen ab, sondern sind mit sozialen und schulischen Rahmenbedingungen verknüpft. Kinder aus privilegierten Familienverhältnissen zeigen oftmals bessere Ergebnisse, da sie von zu Hause Unterstützung wie Nachhilfestunden bekommen und diese ihnen zugutekommen. Schwache Kinder hingegen fallen im Durchschnitt eher zurück. Eine frühe Aufteilung in unterschiedlichen Schulformen ist keine Garantie für Chancengleichheit. Dort entstehen neue Unterscheidungen in Bereich Schulprofile, Schulträger etc. Dies bedeutet, dass nicht nur die Struktur eines Schulsystems entscheidend ist. In diesem Zusammenhang lässt sich festhalten, dass nicht nur durch unterschiedliche Schulsysteme soziale Ungleichheiten im Bildungssystem abgebaut werden können. Der Gleichheitsgedanke ist ein Widerspruch in sich, denn Leistungen und Schulsysteme verstärken oder rufen Ungleichheit hervor. Wenn an Schulen versucht wird Unterschiede von Schüler: innen auszugleichen kommt es häufig

dazu, dass sich kulturelle Hintergründe, Sozialschichten, Ressourcen noch stärker auf die schulischen Erfolge von Kindern auswirken. Das System Schule kann formale Gleichbehandlung den Kindern bieten, jedoch nicht die ungleichen Ressourcen der Schüler: innen ausgleichen. Schule könnte auf drei verschiedene Arten mit Ungleichheiten umgehen. Erstens könnte sie unberechenbarer werden, sodass sich niemand gezielt auf Prüfungen vorbereiten kann. Ein Nachteil hierbei wäre, dass dies den Unterricht erschweren würde. Zweitens könnten Bildungsinstitutionen auf bestanden oder nicht bestanden verzichten. Damit würde allerdings das System Schule ihre Rolle als Bildungseinrichtung verlieren. Die dritte Option wäre, dass Schulen soziale Unterschiede bei der Leistungsbewertung berücksichtigen, zudem ist aber das Prinzip der Gleichbehandlung infrage zu stellen und hat sich in der Praxis kaum bewährt. Privilegierte Gruppen umgehen oftmals den schulischen Gleichstellungsversuch, indem sie Kinder in Privatschulen geben. Auch PISA-Modelle sind zu hinterfragen, denn diese zielen auf eine Vereinseitigung und Standardisierung ab. In solchen Programmen wird davon ausgegangen, dass Schüler: innen unabhängig von ihrem sozialen und kulturellen Hintergrund unter gleichen Bedingungen bewertet und verglichen werden können. Standardisierte Tests sollen der Objektivität dienen und Aussagen über Leistungen ermöglichen, um die Qualität von Bildungssystemen messbar zu machen. Dieser Ansatz ist jedoch zu hinterfragen, denn Lernvoraussetzungen sind nicht gleich verteilt. Ein Nachteil bei standardisierten Leistungen ist, dass sie nicht auf individuelle Ressourcen Rücksicht nehmen und bestehende Ungleichheiten von Kindern verstärken. In Bezug auf Schule ist eine bewusste und gezielte Förderung von Schüler: innen der eigentliche Lösungsansatz und Rücksichtnahme auf die Unterschiede der Herkunft Voraussetzungen. Pädagogische Strategien werden benötigt, um genau dort anzusetzen. Eventuell müssen Bildungseinrichtungen ihre eigenen Bewertungssysteme überdenken und von den Standards ein wenig abweichen, um gerechten Umgang mit Vielfalt zu gewähren (Hopmann & Bauer-Hofmann, 2015, S. 93ff).

Im Hinblick auf Entscheidungen für den weiterführenden Bildungsweg, bezüglich Schultypen, führen diese oftmals zu verschiedenen Ansichten. Valls & Flecker zufolge zeigen Studien, dass eine frühe Aufteilung der Kinder eine soziale Ungleichheit verstärken kann. In diesem Zusammenhang wäre ein Ansatz, die frühe Trennung auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben, um benachteiligten Kindern bessere Chancen auf höheren Bildungserfolg und Abschluss zu ermöglichen. Eine äußerst kritische Phase ist der Übergang von der Volksschule in eine weiterführende Schule im österreichischen Bildungssystem. Österreichischen Schulen weisen eine frühe Aufteilung auf und haben ein strukturiertes Schulsystem, wobei auch ein Wechsel zwischen Schulformen und Wiederholungen von Klassen zulässig sind. Studien zeigen, dass die

Entscheidung und Erwartung vom weiterführenden Bildungsweg von Ressourcen und Zielen der Schüler: innen und ihrer Erziehungsberechtigten beeinflusst wird. Ein besonderer Faktor ist die Zeit. Erwiesen ist, je jünger die Kinder sind, desto stärker wirken sich die sozialen Hintergründe und das Bildungsniveau der Erziehungsberechtigten auf ihre Chancen aus. Hierbei sind besonders Kinder aus sozial schwachen Familienverhältnissen oftmals im Nachteil. Da diese Kinder oft geringere Zeit haben, um ursprüngliche Defizite auszugleichen, ist es oftmals schwer von der Diversität innerhalb heterogener Klassen zu profitieren. Damit ist eine frühe Differenzierung von Bildungswegen häufig negativ behaftet, da soziale Ungleichheiten verfestigt werden können, anstatt sie auszugleichen. Die sozialen Hintergründe haben laut Boudon (1974) Einfluss auf höhere Chancen für erfolgreiche Bildungskarrieren von Kindern. Nicht nur die individuellen Leistungen haben Einfluss darauf, sondern ebenso die familiären Hintergründe. In diesem Zusammenhang lässt sich festhalten, dass Bildungsungleichheiten nicht allein durch Privilegien nicht benachteiligter Kinder verstärkt werden, sondern auch durch eine formale Gleichbehandlung von Schüler: innen mit ungleichen Startbedingungen. In Hinblick auf Bourdieus Bildungsforschung zeigt sich das Konzept der Selbstexklusion. Selbstexklusion bedeutet im Allgemeinen, dass aus unterschiedlichen Gründen eine Person sich freiwillig beispielsweise aus einer Gruppe zurückziehen kann. Im Zusammenhang der Selbstexklusion im Bildungsbereich richten sich Entscheidungen von Schulkindern oft nach dem aus, was sie aufgrund ihrer sozialen Herkunft als erreichbar erachten. Die große Aufteilung von Bildungswegen im Bildungssystem führt nicht nur zu unterschiedlichen Bildungschancen, sondern auch zu Stigmatisierungseffekten. Schüler: innen aus desolaten Familienverhältnissen entwickeln im Laufe der Schulzeit oft eine negative Einstellung gegenüber Schule, zudem haben sie niedrigere Erwartungen an sich selbst in Bezug auf ihre Bildungslaufbahn. Studien belegen, dass in Ländern mit Gesamtschulen, wie in Finnland und Schweden, die sozialen Ungleichheiten geringer sind als in Ländern, wo Kinder sich früh für weitere Bildungswege entscheiden müssen (Valls & Flecker, 2022, S. 79ff).

### **4.3 Politische und gesellschaftliche Sichtweise**

In unserer Gesellschaft wird Bildung als Menschenrecht wahrgenommen. Ein Anspruch auf Bildung galt in der französischen Revolution für Gleichheit aller Menschen. Von dem Moment an, in dem Gleichheit ein angestrebtes Ziel in der Gesellschaft wird, wird real, dass Ungleichheiten existieren und damit ein Problem besteht. Dies bedeutet, dass sich der Staat rechtfertigen muss, weshalb eine Ungleichheit besteht. Demnach müssen Maßnahmen ergriffen wer-

den, um eine Reduzierung von Ungleichheiten vorzunehmen. Der Zugang zu Bildung ist essenziell, da er maßgeblich bestimmt, welchen Platz eine Person innerhalb einer Gesellschaft einnimmt und inwiefern sie aktiv an einer demokratischen Gemeinschaft teilhaben kann. Das Problem moderner Gesellschaften ist, dass soziale Ungleichheit trotz des Versprechens von Gleichheit immer wieder fortbesteht und sich reproduziert. Daher ist die Reproduktion sozialer Ungleichheiten als auch Abbauprozesse im gegenseitigen Wechselspiel. Das Thema Reduzierung von sozialer Ungleichheit durch Bildung bekommt immer wieder einmal stärkere, aber auch schwächere Aufmerksamkeit (Miethe et al., 2021, S. 130f). „An dieser Stelle setzt das Bild von „Bildung als Menschenrecht“ ein. Dieses fordert 1) das Recht auf gleiche Bildungschancen juristisch zu fixieren und 2) dieses mit bildungspolitischen Maßnahmen zu flankieren, die das Ziel haben, bestehende Ungleichheit weiter zu reduzieren. Staat und Gesellschaft haben damit die Aufgabe, beides sicherzustellen – zumindest, wenn sie beanspruchen, allen Gesellschaftsmitgliedern gleiche Chancen zu gewährleisten“ (Miethe et al., 2021, S. 130).

Der Staat hat die juristische und politische Aufgabe, das Bildungssystem dementsprechend zu strukturieren, dass soziale Ungleichheiten verringert werden. Bildung muss demnach gewährleistet werden und ist einklagbar. Der Staat ist verpflichtet wenig privilegierteren Bevölkerungsgruppen aktiv ins Bildungssystem einzubinden, damit sie ihren individuellen Fähigkeiten und Interessen nachgehen können. Sollten dennoch Ungleichheiten bestehen, können Betroffene rechtlich dagegen vorgehen. In diesem Zusammenhang haben Jugendliche das Recht auch gegen ihre Erziehungsberechtigte vorzugehen, wenn diese ihnen den Zugang zu weiterführender Bildung verwehren. Das Bildungssystem muss so ausgelegt sein, dass allen Menschen der Zugang zu Bildung gewährleistet wird. Im Bildungssystem soll eine lange Beschulung erfolgen, um festzustellen, welche Kinder für fortführende Bildung geeignet sind. Für den Bildungsweg ist entscheidend, dass irgendwann aufgrund Begabungen und Interessen eines Menschen eine Differenzierung erfolgt. Die Intention auf Basis der Menschenrechte ist es eine Bildung zu ermöglichen, nicht nur für separate Gruppen, sondern für die gesamten Bürger:innen in einer Gesellschaft (Miethe et al., 2021, S. 133f).

#### **4.4 Herausforderungen in der Schule**

Heterogenität ist ein Grundmerkmal aller Lerngruppen. Lernende unterscheiden sich in zahlreichen Dimensionen voneinander, beispielsweise: durch Lernvoraussetzungen, sozioökonomischen und kulturellen Status, Fähigkeiten, Fertigkeiten, individuelle Bedürfnisse, usw. Diese Diversität wurde schon immer in der Pädagogik als Herausforderung für die Organisation und

Gestaltung von Unterricht gesehen. Differenzierungsmaßnahmen wurden in deutschsprachigen Bildungssystemen eingeführt, um homogene Leistungsniveaus zu schaffen. Allerdings führt dies oftmals zu einer sozialen Trennung innerhalb des Bildungssystems, denn Lernen und Leistungen hängen immer auch von sozialen Hintergründen ab. Kinder aus privilegierten Familienverhältnissen sind im Durchschnitt leistungsstärker als Kinder aus desolaten Familien. Kinder mit Erziehungsberechtigten mit höheren Bildungsabschlüssen profitieren häufiger durch formale und nonformale Bildungsangebote, zu dem ist bereits bei Schuleintritt oftmals eine höhere sprachliche Barriere gegeben. Dies bedeutet, dass schon vor dem Eintritt in das Bildungssystem soziale Ungleichheiten und demnach Bildungschancen nicht gerecht verteilt werden können. Unterschiedliche Ansätze werden immer wieder einmal in der Politik und Wissenschaft diskutiert. Es lässt sich festhalten, dass strukturelle Veränderungen sowie institutionelle Rahmenbedingungen essenziell sind, wie auch pädagogische Maßnahmen. In der Praxis soll eine hohe Unterrichtsqualität gewährleistet werden. Auf Basis der individuellen Kompetenzen sollen Lernprozesse entstehen. In heterogenen Klassenzusammensetzungen gibt es verschiedene Ansätze. Ein zentraler Aspekt ist die individuelle Förderung. Hierbei sollen Pädagogen und Pädagoginnen als Lernbegleiter betrachtet werden und den Unterricht an die individuellen Lernvoraussetzungen anpassen, die sich im Tempo und Leistungsniveau widerspiegeln. Dieser Ansatz versucht auf individuelle Defizite Rücksicht zu nehmen, damit ein Lernraum, angepasst an die unterschiedlichen Niveaus, entstehen kann. Mit dieser Methodik wird versucht den Menschen, ausgehend von seinen Ressourcen, zu lehren und mit ihm zu lernen und Erfahrungen zu machen. Diese Unterrichtsform reicht allerdings nicht allein aus, um bestehenden Bildungsungleichheiten entgegenzuwirken. Weitere Maßnahmen können außerschulische Beratungsangebote sein, denn Bildungsprozesse finden ebenso im sozialen Umfeld statt (Daniel & Maaz, 2023, S. 77ff).

Die Gleichstellung von Geschlechtern bzw. Gender Mainstreaming zeigt derzeit in der EU, dass trotz dieser Versuche Ungleichheiten existieren. Diese Ungleichheiten ergeben sich durch zahlreiche Faktoren, die bestehen. Dazu gehören Rollenbilder, familiäre Hintergründe, Gesellschaft, Herkunft und die Sozialisation. Diese Faktoren beeinflussen das Leben eines Menschen. Dabei spielt die Institution Schule eine große Rolle, denn sie gibt den Kindern fachliche als auch persönliche Fähigkeiten mit auf dem Weg. Lehrpersonen tragen durch den Umgang mit Vorkenntnissen und individuellen Interesse dazu bei, wie sich Geschlechterrollen in Unterricht und im zukünftigen Berufsleben manifestieren. Eine Gleichberechtigung von Geschlechtern muss somit in der Schule im Unterricht Platz finden und von Lehrpersonen ernst genommen werden, um keine Stigmatisierung zu forcieren. Im schulischen Setting soll der Gedanke der

Gleichberechtigung mit Kindern thematisiert werden, damit ein mögliches Umdenken stattfinden kann. Dabei müssen in Bildungsinstitutionen gendersensible Ansätze in der Praxis Platz finden, um Geschlechtervorurteilen entgegenzuwirken. Eine Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem erfordert die Integration von Diversität und einen Raum für die individuelle Weiterentwicklung aller Lernenden. In der Umsetzung ist dies manchmal eine Herausforderung. Für eine geschlechtersensible Pädagogik ist es von großer Bedeutung, dass durch die Wissensvermittlung auch Einstellungen und Werte vermittelt werden. Ebenfalls soll ein spezielles Augenmerk auf das Einnehmen von unterschiedlichen Perspektiven Rücksicht genommen werden, damit ein reflektierter Umgang mit den Werten in der Schule gelernt wird. Damit ein Stück weit Chancengleichheit in der Schule Platz finden kann, muss ein geschlechtergerechtes Handeln ebenso stattfinden, wie unterschiedliche Methoden mit Berücksichtigung von individuellen Vorkenntnissen und Ist-Zuständen. Die Pädagogik versucht eine Heterogenität einer Klasse wertzuschätzen und dies in der Praxis zu integrieren. Im pädagogischen Kontext müssen Bildungssysteme den Menschen ermöglichen, dass alle Lernende vielfältige Lern- und Lebenserfahrungen sammeln können (Schweiger & Hascher, 2009, S. 7ff).

In Gesellschaft und Politik wird immer wieder darüber diskutiert, ob sich Bildungseinrichtungen – insbesondere Schulen – ausreichend an die Anforderungen der heutigen Zeit anpassen oder ob sie bereits den Entwicklungen hinterherhinken. Durch die immer schnelllebigere Zeit geht man heutzutage schon davon aus, dass Menschen in Zukunft mehrere Übergänge bewältigen und in den Lebensphasen immer wieder neues Wissen erwerben müssen. Bedeutend ist das lebenslange Lernen, welches als Grundstein in der Volksschule schon gelegt wird. Deshalb müssen lehrende Menschen Lernverhalten in ihrer Lehre optimal unterstützen. Im Unterricht ist nicht nur die Wissensvermittlung an erster Stelle, sondern auch die Entdeckung der eigenen Stärken und Schwächen, Entfaltung der Persönlichkeit und die Förderung und Weiterentwicklung jedes Einzelnen. Ein wichtiger Punkt ist die Freude am Lernen zu wecken, denn dies ist eine Voraussetzung für die Motivation für ein lebenslanges Lernen. Durch die Rahmenbedingungen, die in österreichischen Schulen herrschen wird auch seitens der Schule von Pädagogen und Pädagoginnen mehr Handlungsspielraum und schulische Veränderung gefordert (Ullmann, 2012, S. 16ff).

Der Faktor Zeit spielt eine erhebliche Rolle im Handeln und Leben jedes Individuums. Der Umgang mit Zeit stellt manches Mal im schulischen Rahmen eine Herausforderung in Bildungsprozessen dar. Zeitstrukturen finden in unterschiedlichen Rahmenbedingungen in Bildungsin-

stitutionen statt, wie beispielsweise in Regelschulen, Ganztageschulen oder auch durch Veränderungen in Unterrichtseinheiten, gelten unterschiedliche Zeitstrukturen. Auf Basis von Bildungsprozessen ist Zeit ein wesentlicher Bestandteil, damit diese Prozesse überhaupt stattfinden können. Bildung ist nicht angeboren, sondern findet über einen zeitlichen Rahmen statt. Voraussetzung hierbei ist, dass Zeit verfügbar sein muss. Vereinfacht gesagt bedeutet Lernen sich Wissen und Fertigkeiten anzueignen, hingegen ist Bildung erst durch Lernprozesse möglich. Somit lässt sich daraus schließen, dass aus Lernprozessen Bildungsprozesse werden können. Jeder Mensch benötigt zeitliche Räume, um sich in Lernprozessen Kompetenzen anzueignen. Die Zeit, die für individuelle Lernprozesse erforderlich ist, ist nicht genau vorherzusagen (Buddeberg et al., 2015, S. 72f). „Gründe dafür lassen sich bei (a) den Charakteristika von Lernprozessen im Allgemeinen, (b) bei den individuellen Lernvoraussetzungen und (c) der Eigenzeit des Bildungsgegenstandes finden. (a) Zum Lernen gehören Handlungen wie die Aufnahme neuer Informationen, die Auseinandersetzung mit Neuem und Problemstellungen, das Durch- und Nachdenken, Ausprobieren, Wiederholen etc.“ (Buddeberg et al., 2015, S. 73). Das Lernen ist von den eigenen Aneignungsprozessen, die von Mensch zu Mensch unterschiedlich sind, abhängig. Hinzu kommt, dass die Motivation und die Selbstwirksamkeit bei Lernprozessen nicht zu unterschätzen ist. Denn Lernen sollte immer auf dem Prinzip der Ganzheitlichkeit beruhen. Lehrpersonen haben beim Planen von Unterrichtseinheiten die Herausforderung den zeitlichen Raum zu kalkulieren. Dabei werden sowohl die Lernbedingungen der Klasse als auch individuelle Bedürfnisse miteinbezogen. Die individuelle Berücksichtigung von Schüler:innen erschwert die Einschätzung, denn jeder Lernprozess von Kindern kann in einem unterschiedlichen Tempo stattfinden, welches man im Vorhinein noch nicht vorhersehen kann. Deshalb ist die persönliche Lernzeit von jedem Einzelnen und die institutionellen Rahmenbedingungen herausfordernd, um allen Kindern gerecht zu werden (Buddeberg et al., 2015, S. 73f).

Schwierigkeiten ergeben sich in der Entfaltung der eigenen Potenziale. Zahlreiche Kinder verlieren die Freude am Lernen und Entdecken, zudem entwickeln manche Kinder eine zu geringe Beziehungsfähigkeit. Durch die verlorene Lust zum Lernen kommen physische als auch psychische Entwicklungsdefizite zum Vorschein. Diesen Kindern muss Unterstützung zukommen. Kinder müssen lernen neue Herausforderungen gewachsen zu sein, um Probleme anzunehmen und diese versuchen zu lösen. In diesem Zusammenhang ist die Schule gefordert die Kinder für die Bewältigung von Herausforderungen in Diversität und Offenheit vorzubereiten. Durch neurobiologische Forschungen ist ersichtlich, wie Lernen funktioniert, wie Bildungsprozesse gelingen können und welche positiven als auch negativen Auswirkungen Lernen auf die Entwicklung der Kinder haben. Alle Kinder kommen mit einem Entdeckerinstinkt auf die Welt.

Diese Begeisterungsfähigkeit und Neugierde sind am Anfang des eigenen Lebens gegeben (Hütter, 2016, S. 155ff). „Anstelle der bisherigen extrinsischen Verfahren zur Verbesserung der Lernleistungen müssen Bedingungen, also Erfahrungs- und Gestaltungsräume, geschaffen werden, die die intrinsische Motivation der Kinder und Jugendlichen zum Lernen und Gestalten, zum Mitdenken und Mitgestalten wecken und stärken“ (Hütter, 2016, S. 157). Der Leistungsgedanke im Bildungssystemen, der in der heutigen Zeit immer mehr Druck auf Menschen ausübt, hat laut neurowissenschaftlicher Sicht schwerwiegende Auswirkungen auf Kinder und junge Erwachsene. Die erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die unter Leistungsdruck erworben werden, sind mit negativen Gefühlen verbunden, ferner können Ängste dadurch entstehen. Bildungseinrichtungen müssen Orte sein, wo Kinder die individuellen Potenziale entfalten können, Beziehungen aufbauen und Zielvorstellungen entwickeln, die sich lohnen zu erreichen (Hütter, 2016, S. 159f).

Das Schulsystem wird immer mal wieder mit dem Gedanken der Leistungsgerechtigkeit infrage gestellt. Ein Bildungssystem wird als gerecht bewertet, wenn Chancen, für berufliche Zukunft und Möglichkeiten auf höhere gesellschaftliche Positionen, gegeben sind. Dieser Gedanke basiert auf den Fähigkeiten und Leistungen von Schüler: innen, allerdings nicht nach sozialen und kulturellen Hintergründen. Im Sinne der Leistungsgerechtigkeit als Bildungsgerechtigkeit ergeben sich Einwände. Diese Einwände werden damit argumentiert, dass Schüler: innen noch nicht vollständig allein ihren schulischen Leistungen nachkommen können. Die Kompetenzen der Eigenverantwortung und Motivation sind ein Paradigmenwechsel. Einerseits fordert das Bildungssystem diese Kompetenzen ein und andererseits müssen diese Fertigkeiten erst gefördert und entwickelt werden. Ein Ansatzpunkt, der von Pädagogen und Pädagoginnen gefordert wird, ist, dass in der Leistungskultur in Bildungsinstitutionen soziale und individuelle Voraussetzungen von Schüler: innen mehr Berücksichtigung finden (Stojanov, 2022, o.S.).

## 4.5 Resümee

In diesem Kapitel geht es darum, einen tieferen Einblick in das Bildungssystem und ihre Auswirkungen zu geben. In der Primarstufe merken Pädagogen und Pädagoginnen deutlich, dass die vierte Klasse eine Herausforderung für manche darstellt. Insbesondere kommen immer wieder Ängste von Erziehungsberechtigten zum Vorschein, wenn es um den weiteren schulischen Werdegang, in privat- oder öffentliche Schulen, Mittelschule oder Gymnasium, von ihren Kin-

dern geht. Das österreichische Bildungssystem beginnt mit dem Eintritt in elementaren Bildungseinrichtungen und geht in das Schulsystem über, wenn Kinder die Schulreife besitzen. Davor kann von Seite der Erziehungsberechtigten eine frühkindliche Bildung stattfinden, wenn Eltern sich dafür einsetzen. Nicht nur im Kindergarten, sondern auch in der Schule erleben Kinder das Wissen auf unterschiedlicher Art und Weise vermittelt wird, allerdings das erworbene Wissen nicht immer auf Dauer im Gedächtnis abgespeichert wird. Schwierigkeiten können sich im Lernverhalten ergeben, wenn beispielsweise die Motivation nicht gegeben ist. Dabei muss ein Bewusstsein geschaffen und das Selbstbild gestärkt werden. Die Kinder erleben, dass sie sich in ein System mit Regeln eingliedern müssen, beispielsweise durch Notengebungen, die gesetzlich verankert sind. Für Bildungsbarrieren spielt das eigene Selbstkonzept eine wesentliche Rolle. Dabei soll das eigene Denken geschult werden, dass sich auch im Gerechtigkeitsgedanken widerspiegelt. Die eigenen Einstellungen gegenüber vollzogenen Leistungen sind ein besonderer Faktor für das Selbstwertgefühl und für die spätere Berufslaufbahn. Nicht nur die eigenen Einstellungen und der Selbstwert spielen im Bildungssystem eine große Rolle. Der soziale Faktor, bzw. der sozioökonomische Hintergrund hat Einfluss auf Bildungsgerechtigkeit. Soziale Ungleichheiten spiegeln sich in verschiedenen Gruppen wider. Diese Ungleichheiten werden unter anderem mit Ressourcen in Verbindung gebracht. Beispielsweise bekommen spezielle soziale Gruppen mehr Ressourcen als andere. Wenn von Bildungsungleichheit die Rede ist, dann spricht man von Zielgruppen, die innerhalb der Gruppe unterschiedliche Fertigkeiten und Abschlüsse erzielen. Zum jetzigen Zeitpunkt, in der Bildungsforschung, werden kulturelle und soziale Faktoren betrachtet, um Bildungsgerechtigkeit analysieren zu können. Dabei wird die Sicht auf die ganze Person gerichtet, um einen Zusammenhang zwischen gesellschaftliche Strukturen, Handlungen von Menschen und Lebensstilen herzustellen. Unterschiedliche Studien verweisen auf eine spätere Aufteilung der Schultypen. Sie veranschaulichen, dass somit die soziale Ungleichheit verringert werden könnte und höhere Chancen für benachteiligte Kinder bestünde, um einen höheren Bildungsabschluss zu erlangen. Der Bildungsweg eines Kindes wird maßgeblich durch die verfügbaren Ressourcen sowie durch die individuellen Zielvorstellungen von Kindern und ihren Eltern beeinflusst. Weiters ist die Realität, dass jedes Individuum mit unterschiedlichen Startbedingungen auf die Welt kommt. Im schulischen Kontext bedeutet dies, dass die Bandbreite von Vorkenntnissen und Lernständen unterschiedliche Bildungschancen zutage bringen. Zudem ist dies aber nicht immer negativ zu betrachten, denn jeder Mensch nimmt in einer Gesellschaft eine bestimmte Rolle ein und diese lebt von der Vielfalt. Allenfalls ist Lernen ein lebenslanger Prozess und mit Zielvorstel-

lungen verbunden. In der Schule, wie auch in der Gesellschaft, spielen Geschlechterrollen, soziale Voraussetzungen und Leistung eine große Rolle. Hierbei gilt eine Sensibilisierung zu schaffen, um ein Miteinander statt eines Gegeneinanders zu forcieren. Essenziell ist eine Akzeptanz gegenüber den Mitmenschen in unterschiedlichen Bereichen, wie beispielsweise Stärken, Schwächen und Persönlichkeit, zu entwickeln. Dieses Bewusstsein zeigt sich nicht nur in der Schule, sondern auch in der Gesellschaft und im weiteren Leben. Durch positive oder negative Erfahrungen und Veränderungen, die Menschen erleben, wird jede Person geprägt und diese haben Auswirkungen auf das eigene Leben.

## 5 Lernerfahrungsräume in der Schule

### 5.1 Lernerfahrungsräume

Im Allgemeinen haben Schulen nicht nur die Aufgabe Wissen zu vermitteln, sondern ebenso Lernende auf ihre Zukunft vorzubereiten und in der Primarstufe den Grundstein für die weitere Schullaufbahn zu legen. Schulen sollen als Erfahrungsräume gestaltet werden. Bildungsinstitutionen spielen eine erhebliche Rolle für die Entwicklung von Menschen und stehen im Zusammenhang mit dem aktiven Lernen von Lernende. Nicht nur das Lernen steht im Vordergrund, sondern auch die räumlichen Gegebenheiten, die in Schulen vorzufinden sind. Damit stehen Lernen, Erfahrungen und Räume in ständiger Wechselwirkung zueinander und beeinflussen sich gegenseitig. Eine einheitliche Definition von Lernerfahrungsraum gibt es nicht, allerdings findet sich dieser Begriff in der pädagogischen Literatur immer wieder. Dieser Begriff steht im Zusammenhang mit Lernraum und Lernumgebung. Lernräume stützen sich auf physische, psychische und virtuelle Räume, ferner ermöglichen sie das Lernen. Ein Lernerfahrungsraum wird im Großen und Ganzen als ein Umfeld gesehen, indem Lernende durch Interaktionen mit ihrem Umfeld und anderen Personen Erfahrungen sammeln. Er ist demnach mehr als nur ein Ort, sondern ein dynamisches System, in dem Lernende aktiv mit ihrer Umgebung in Beziehung treten und dadurch Erfahrungen generieren. Diese Erfahrungen beeinflussen den Lernprozess (Steiner & Daschner, 2010, o. S.).

Lernen wird in der Regel als Prozess gesehen, der intrinsisch in einer Person abläuft. Diese Prozesse werden durch Erfahrungen geprägt, die das Verhalten verändern können. In Bezug auf Lernen gibt es in den unterschiedlichen Fachdisziplinen verschiedene Begriffsdefinitionen. In der Psychologie wird der Lernbegriff als Informationsverarbeitung verstanden, der mit Gedächtnisleistung verbunden ist. Weiters wird Lernen in der Phänomenologie als Erfahrung erfasst. Die Lernforschung zeigt, dass Lernen ein erfahrungsbasierender Prozess ist, der Veränderungen in der Erkenntnisgewinnung bewirkt. Essenziell für Lernprozesse sind die Vorerfahrungen und Vorwissen, welche die Lernenden mitbringen. Lernende kommen aus verschiedenen sozialen, sprachlichen, kulturellen und ökonomischen Lebenswelten und bringen demnach unterschiedliche Interessen mit. Unter anderem spielt die Motivation eine große Rolle. Motivation hängt mit den persönlichen Motiven zusammen und darf nicht außer Acht gelassen werden. Weiters hat die Qualität des Wissenstransfers eine primäre Bedeutung für das Lernen. Neue Impulse können das Denken schärfen und neue Perspektiven eröffnen. Damit Lernprozesse in Gang gesetzt werden, sollten möglichst alle Sinne angeregt werden. Dabei

werden Inhalte aber auch Erfahrungen mit dem Körper und mit den Wahrnehmungskanälen verarbeitet. Zu Beginn eines jeden Lernens besteht ein Moment der Irritation. Dieser Moment ist eine Erfahrung, die jedes Individuum durchläuft. Das Neue und Unbekannte ist die Grundbasis für Lernprozesse. In diesen Augenblicken bekommen diese Momente die volle Aufmerksamkeit des Lernenden. Erfahrungen werden gemacht, die der Mensch nicht von selbst angestoßen hätte. Wenn eine Person sich aus der Komfortzone begibt und aus der Routine ausbricht, begibt er sich auf den Prozess des Lernens. Die Auseinandersetzung mit neuer Wissensaneignung führt dazu, dass eine Lernerfahrung auch sehr intensiv oder sogar anstrengend für Lernende sein kann. Aber letztendlich wird die Anstrengung belohnt. Horst Rumpf (2008) hat Überlegungen angestellt in Bezug auf Lernen. Lernen kann unter zwei Gesichtspunkten betrachtet werden. Einerseits als Erledigung oder als Vollzug. Unter Lernen als Erledigung versteht man, dass auftretende Irritationen mit einem Thema beiseitegeschoben werden, damit Lerninhalte der Reihe nach abgearbeitet werden können. Im Fokus stehen rasche Lösungswege, allerdings wird die Selbstreflexion, wie man zur Lösung kommt, eher vernachlässigt. Beim Lernen als Erfahrung gibt man dem Lernen Zeit und Raum, damit ein Nachfragen bei Unklarheiten stattfinden kann. Dies ist wiederum eine Chance, damit Kinder ihre Erfahrungen selbstständig machen können. Damit Lernerfahrungen gemacht werden können, benötigen Lernende Lernanlässe. Lernanlässe geschehen durch strukturelle und personenbezogene Organisation. Deshalb ist ein gewisses Maß an Ordnung die Voraussetzung für vielseitige Lernprozesse. Eine vorherige Aufstellung von Regeln und Vereinbarungen sind notwendig, damit Lernprozesse mit Achtsamkeit und respektvollen Umgang in der Gruppe geschieht. Lernen soll als Zuwachs von Schlussfolgerungen, altersadäquate Bearbeitung von Inhalten, Vorerfahrungen, neue Erkenntnisse, Entfaltung von Kompetenzen, Prozessentwicklung und Berücksichtigung von Fragestellungen der Lernenden verstanden werden. Diese Verläufe sollen zu bildenden Erfahrungen für alle Lernende führen (Schrittesser et al., 2022, S. 19ff).

Durch unterschiedliche Vorkenntnisse, sozioökonomischen Status, Bildungszugang, Förderung, Geschlecht, etc. treten Kinder mit unterschiedlichen Entwicklungsstand in das österreichische Bildungssystem ein. Jeder junge Mensch hat unterschiedliche Vorgeschichten, Wurzeln, Ideale, Voraussetzungen, Zielsetzungen und Einstellungen. Durch zahlreiche Theorien, Wissenschaften und Fakten weiß man, dass nicht nur im österreichischen Schulsystem, sondern auch in der Gesellschaft Bildungsungleichheiten vorhanden sind. Eine frühzeitige Gestaltung von positiven Lernerfahrungsräumen kann dazu beitragen, Bildungsgerechtigkeit ansatzweise zu fördern und Kindern unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund bessere Chancen

zu ermöglichen. Die Idee Lernerfahrungsräume in der Primarstufe zu schaffen, um allen Kindern in ihrem Ist-Zustand gerecht zu werden und ein Stück weit Einfluss auf ihre Bildung zu nehmen, sollte das Ziel jedes Pädagogen sein. In diesem Zusammenhang müssen Möglichkeiten und Chancen geschaffen werden, um Kinder mit ihren Voraussetzungen, in ihrer Entwicklung zu fördern und zu stärken. Generell sind Reaktionsmuster, Leistungen und Strukturen ausschlaggebend dafür, wie ein Mensch sich im Laufe seines Lebens entwickelt. Durch Lernprozesse und Veränderungen verändern sich im Laufe des Lebens die jeweiligen Lebensbedingungen, aber auch Kulturen und soziale Lebensformen. Um im schulischen Kontext Bildungsgerechtigkeit anzustreben, braucht es nicht nur gleiche Bildungsangebote, sondern auch ein unterstützendes Umfeld, zwischenmenschliche Erfahrungen, das allen Menschen die Chance gibt, durch gemeinschaftliche Erfahrungen zu lernen und sich weiterzuentwickeln (Hütter, 2016, S. 55ff). „Immer haben wir andere gebraucht, die uns zeigen konnten, wie etwas geht. Und immer waren es im Zusammenleben mit anderen gemachten Erfahrungen, die in uns das Bedürfnis zum eigenen Weiterlernen geweckt haben“ (Hütter, 2016, S. 57).

In Bezug auf Bildungsgerechtigkeit hat sich der Begriff Heterogenität in den letzten Jahren in deutschsprachigen Ländern im Schulsystem immer mehr etabliert. Von den zahlreichen Interpretationen, was man unter diesem Begriff versteht, könne man im Allgemeinen von Verschiedenheit, ferner Ungleichartigkeit sprechen. In diesem Gedanken spricht man von Personen die grundsätzlich verschieden sind, jedoch mit bestimmten Absichten gleich betrachtet zudem behandelt werden sollen (Beutel et al., 2013, S. 13f). „Das heißt: differenziert man eine Schülergruppe orientiert am Maßstab „Leistung“ in (vermeintlich) homogene Leistungsgruppen, sind diese dennoch heterogen in Bezug auf das Alter, Geschlecht, soziale und kulturelle Herkunft sowie unzählige andere lernrelevante Aspekte“ (Beutel et al., 2013, S. 14). Vorhandene Unterschiede von Kindern sollen eine sogenannte Anerkennungsform bekommen. Das bedeutet, dass der Umgang mit Verschiedenheit im Schulsystem Anerkennung findet. Jede Einzigartigkeit und Besonderheit von Kindern soll beachtet werden, damit keine Entwertung stattfindet. Mit dieser Verschiedenheit soll ein professioneller Umgang bewahrt werden und dazu beitragen, dass kindliche Ressourcen erkannt werden. Johann Amos Comenius war der erste Didaktiker, der sich Gedanken zum Umgang mit Übereinstimmungen und Unterschiede machte und berücksichtigte die Gleichbehandlung aller Schulkinder. Bei seinen Überlegungen integrierte er das Geschlecht und individuelle Voraussetzungen. Er kreierte einen Entwurf zum Thema Allgemeinbildung und Unterrichtsmethodik, bzw. Organisation von Schule. Die Gesamtheit von individuellen Fähigkeiten und das Anderssein wird im gesamten Spektrum als eine produktive Ausgangslage, insbesondere für Bildungsprozesse, gesehen. Die Vielfalt wird

heutzutage als Chance und Antrieb für ein lern- und entwicklungsförderliches Klima anerkannt (Beutel et al., 2013, 15ff).

Im Folgenden widmet sich diese Arbeit einer Möglichkeit Lernerfahrungsräume in der Primarstufe umzusetzen. Ausgehend von einem holistischen Menschenbild werden ganzheitliche Lernaspekte angeführt und näher erläutert.

## 5.2 Lernerfahrung durch Psychomotorik

In diesem Unterkapitel wird das Grundverständnis von Psychomotorik näher beschrieben, ferner Zusammenhänge zwischen psychomotorischer Entwicklungsbegleitung und Bildungschancen erörtert sowie analysiert.

Insgesamt begleitet die Psychomotorik den österreichischen Bildungsbereich seit über 20 Jahren. Eine einheitliche Begriffsbestimmung für Theorie und Praxis gibt es jedoch nicht, da dieser Begriff die Angebote, die in der psychomotorischen Praxis genutzt werden von den regulären Angeboten abweichen. In Österreich, Deutschland und Schweiz ist die Psychomotorik seit den 1960er Jahren bekannt und ist in Österreich auf J. Kiphard (1923-2010) zurückzuführen. Aus unterschiedlichen Kernideen und Herangehensweisen entwickelte er die sogenannte Psychomotorische Übungsbehandlung, abgekürzt PMÜ. Dieses Konzept beinhaltet Übungen auf unterschiedlicher Art und Weise und wurde ursprünglich für Kinder mit Behinderungen konzipiert. Unter anderem sind es Übungen für Sinne, das Selbstbild, rhythmische, musikalische und erfinderische und darstellende Anwendungen. Diese wurden in erster Linie durch praktische Erfahrungen geprägt. Weiters hat Kiphard mit Ingrid Schäfer die PMÜ weitergestaltet. Dabei entstanden Fragen, wie die Psychomotorik wirken sollte und für welches Klientel. Die Psychomotorik soll Kinder zur Selbsttätigkeit ohne zu großen Druck und Zwang von außen anregen. Durch die Verbreitung des Ansatzes der Psychomotorik entstand im Jahr 1975 der Aktionskreis Psychomotorik. Im Laufe der Zeit etablierte sich die psychomotorischen Ideen und daraus entstand zusätzlich eine Fachzeitschrift die seit 2022 den Untertitel *Psychomotorik und Motologie in Entwicklung, Bildung und Gesundheit* trägt. Im Jahr 1977 in Dortmund war eine Fachschulung der Ausgangspunkt für das Berufsbild von Motopädagogen und Motopädagoginnen. Heutzutage ist das Berufsbild in deutschsprachigen Ländern verankert. Ausgehend der PMÜs entwickelten sich zahlreiche und neue Anwendungsfelder und Methoden für das psychomotorische Arbeiten mit Menschen. Diese wurden von neuen Denkweisen und Forschungsansätzen adaptiert. Die Psychomotorik ist durch theoretische Begründungen geprägt

und steht für variierende Ansätze und praktische Umsetzungsmöglichkeiten (Kuhlenkamp, 2022, S. 14ff).

Die Psychomotorik findet sich in verschiedenen Handlungsfeldern wieder. In der Primarstufe gibt es unterschiedliche Ansätze, die im Sportunterricht eingesetzt werden können, allerdings auch als Arbeitsprinzip durch fächerübergreifendes Arbeiten. Der Begriff Motopädagogik stammt von der Psychomotorik ab. Sie basiert auf Basis der Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit und Entwicklung eines Menschen. Dieses Konzept betrachtet den Menschen aus ganzheitlicher Sicht. Die Wahrnehmung, das Erleben und die Bewegung sind Schwerpunkte in diesem Konzept (Zimmer, 2019, S. 18). „Ziel psychomotorischer Förderung ist es, die Eigentätigkeit des Kindes zu fördern, es zum selbstständigen Handeln anzuregen, durch Erfahrungen in der Gruppe zu einer Erweiterung seiner Handlungskompetenz und Kommunikationsfähigkeit beizutragen, die Selbstwahrnehmung des Kindes zu stärken, dem Kind Gelegenheit zu geben, die eigenen Ressourcen zu erfahren und sich als kompetent und selbstwirksam zu erleben“ (Zimmer, 2019, S. 22f). Psychomotorik ist ein ganzheitliches Entwicklungskonzept, welches über den Zugang von Bewegung Kinder in kognitiver, sozialer und emotionaler Entwicklung fördert und zur Handlungsfähigkeit ermutigt. Grundlegend dafür ist die Ansicht eines holistischen Menschenbildes, welches die Ganzheitlichkeit bei Entwicklungsfragen ins Zentrum rückt. Die enge Verbindung zwischen psychischen und motorischen Prozessen spiegelt sich in der Annahme der Einheit des Menschenbildes zwischen Körper und Psyche wider und basiert auf der ganzheitlichen Förderung und Entwicklungsbegleitung (Zimmer, 2019, S. 187ff).

Im Kontext der Bildungsgerechtigkeit unterstreicht die Psychomotorik die zentrale Rolle von Bewegung als ganzheitliche Förderung der kindlichen Entwicklung und bietet Ansätze zur individuellen Unterstützung zur Förderung von Inklusion und zur Stärkung kognitiver, emotionaler und sozialer Kompetenzen. Kognitive, soziale und emotionale Entwicklungsförderung kann durch Bewegung gezielt unterstützt werden und unabhängig von soziodemografischer oder sozioökonomischer Herkunft, Kindern in ihrer Lernentwicklung weiterhelfen. Durch den gezielten Einsatz von Psychomotorik, wird die Interaktion zwischen Kindern, ihre emotionale Belastbarkeit, ferner ihre motorische Kompetenz gefördert, das wiederum besonders Kindern aus belasteten Familien zugutekommt. Dabei ist zu beachten, dass Bewegung als Schlüssel zur Partizipation angesehen wird und somit Verhältnisse geschaffen werden, die unabhängig von Herkunft, Geschlecht und Entwicklungsstand sind (Hermann & Gerlach, 2020, S. 45ff).

Durch die ganzheitliche Förderung von psychomotorischen Einheiten im Schulalltag werden soziale Kompetenzen, die für den Schulerfolg insgesamt wesentlich sind, gefördert, tragen signifikant zur Identitätsentwicklung bei und können so einen Beitrag zur Sozialisation leisten (Brettschneider & Naul, 2013, S. 85ff). Geringere Bewegungsmöglichkeiten in einem sozialen Umfeld, wo Voraussetzungen für motorische Prozesse womöglich nicht vorhanden sind, oder aufgrund von bildungsfernem Milieu die Notwendigkeit nicht erkannt wird, wirken sich auch auf die kognitive Entwicklung negativ aus. Dem kann die Psychomotorik entgegenwirken und Möglichkeiten schaffen, in denen Bewegungsräume für Kinder geschaffen werden, und Lernräume entstehen, in denen sich Kinder positiv weiterentwickeln können (Lopes et al., 2012, S. 627ff). Psychomotorik gilt auch als inklusives Förderkonzept, weil es sich an der Individualität der Kinder orientiert und in sozioökonomischen, benachteiligten Gruppen eingesetzt werden kann. Die individuellen Fähigkeiten der Kinder werden dabei gestärkt, wodurch es zu mehr Chancengleichheit kommen kann, da nicht das Trennende, sondern das Gemeinsame im Vordergrund steht. Nicht das Defizit, sondern die Ressourcenorientiertheit steht in psychomotorischen Prozessen im Mittelpunkt und wirkt sich auf die Selbstwirksamkeit aus. Kinder werden dadurch auch zu mehr Selbsttätigkeit angeregt, das wiederum fördert ihre gesamte Persönlichkeit (Zimmer, 2014, S. 36ff).

Bildung steht immer im Zusammenhang mit Erfahrungslernen. Durch Erfahrungen entsteht Wissen, das durch die Auseinandersetzung mit den eigenen Problemen entsteht. In Bildungsprozessen muss man den Lernenden zu Erfahrungen einladen. Diese spiegeln sich in der pädagogischen Praxis wider, indem die Freiwilligkeit und die Selbstbestimmung im Zentrum stehen. Erfahrungen können entstehen, indem eine entscheidende Lernumgebung angeboten wird. Im Erfahrungslernen ist ein zentraler Schwerpunkt die Tätigkeit, denn Lernen geschieht im Tun. Um Handlungskompetenzen entwickeln zu können bestehen drei große Erfahrungsfelder wie Körper-, Material- und Sozialerfahrung. Im Zentrum diese Felder stehen Prozesse der Wissensentwicklung im Selbstkonzept sowie die Auseinandersetzung mit Herausforderungen und dem materiellen und sozialen Umfeld. Im Erfahrungslernen lernt jede Person auf unterschiedlichen Ebenen (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 79f). „Wir sehen Lernen durch Erfahrung als ganzheitliche Lernform – diese hat einen Niederschlag auf der emotionalen, kognitiven, sensomotorischen, sozialen und emotionalen Ebene“ (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 81).

Um mit psychomotorischen Ansätzen Bildung für verschiedene Personengruppen zu ermöglichen, ist Bewegung unerlässlich. Erfahrungen durch Bewegung und mit den Sinnen bilden die Grundlage jeglicher Bildung. Bildung ist ein lebenslanger Prozess, der nie abgeschlossen ist. Im Verlauf dieses Prozesses kann eine eigenständige, selbsttätige, lösungsorientierte und

handlungsfähige Persönlichkeit entstehen. Das Ziel ist nicht nur die Wissensaneignung selbst, sondern sich mit dem eigenen Potenzial aktiv und selbsttätig zu entwickeln. In Anbetracht dessen, ist Bildung Selbstbildung im Sinne des Experimentierens und Forschens. Selbstbildung bedeutet selbst aktiv zu sein oder zu werden, vor allem in Abhängigkeit von seinem Entwicklungsstand. Bedeutend ist die Erfahrung der Selbstwirksamkeit bei Kindern. Kinder erfahren dies wenn sie in Interaktion mit anderen treten und passende Unterstützung, zweckmäßige Umgebung und Zeit für das aktiv werden bekommen. Somit können Selbstbildungsprozesse entstehen und alle Kinder unabhängig von ihrem Können werden miteinbezogen, ferner barrierefreies Lernen kann sich entwickeln (Kuhlenkamp, 2022, S. 81f).

In psychomotorischer Herangehensweise rückt das Kind, mit all seiner Individualität, Einzigartigkeit, Diversität und unabhängig vom sozioökonomischen Hintergrund ins Zentrum, ferner werden Selbstwirksamkeitsprozesse, durch die Eröffnung von Erfahrungs- und Erlebnisräumen, in den Mittelpunkt von Handlungsräumen gerückt. Durch aktive Auseinandersetzung in der Beziehungsgestaltung mit dem einzelnen Kind, sozial-emotionalen Erfahrungsräumen, Handlungsspielräumen mit sachbezogenen Themen, Materialien und Körperwahrnehmung werden Chancen zu ganzheitlicher Aktivierung und Entwicklung gegeben. Bewegung rückt in Form von Bewegungshandlung in den Vordergrund, wenn gleich aufgrund der ganzheitlichen Annahme auch Bewegtheit gemeint ist und somit zur ganzheitlichen Lernerfahrung beiträgt (Zimmer, 1999, S. 26f).

Die subjektive Bedeutsamkeit des Körpers spielt eine große Rolle, da der Zusammenhang in der Psychomotorik den Körper nicht nur biologisch betrachtet, sondern auch von einer leiblichen Existenz ausgegangen wird. Nicht nur medizinisch beschriebene Vorgänge sind relevant, sondern ebenso von großer Bedeutung sind Erfahrungen und Erlebnisse, die über die Körperwahrnehmung aufgenommen werden, ferner emotional reflektiert werden können. Somit haben alle Erfahrungen, die ein Mensch macht, auch Auswirkungen auf sein Selbstbild und sein Selbstkonzept. Dadurch entwickelt sich entweder ein kognitiv orientiertes Selbstbild oder ein emotional herausentwickelndes Selbstwertgefühl (Zimmer, 1993, S. 222ff). Als wesentlich wird die Erkenntnis der Erfahrung von Selbstwirksamkeit für das Selbstkonzept jedes Einzelnen erachtet, denn die Erfahrung selber etwas zu bewirken, ermöglicht Erkenntnis zur Wirkmächtigkeit, die sich persönlichkeitsbildend auswirkt. Die Person selbst steht immer im Mittelpunkt mit all ihren Entwicklungsaufgaben und Lebensthemen im Zentrum jeder psychomotorischen Intervention (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 17ff).

### 5.2.1 Prinzip der Ganzheitlichkeit

Die Institution Schule stellt einen Raum für Bildung dar. Kinder sind durch Bildungssysteme mit Leistungen, die ein unterschiedliches Ausmaß annehmen, konfrontiert. Sie bekommen mit dem Eintritt in Bildungsinstitutionen schnell ein Gefühl, was kann ich und was kann ich nicht. Ein wesentlicher pädagogischer Schritt, ist nicht nur das Augenmerk auf die nichtvorhandenen Kompetenzen zu richten, sondern das gesamte Menschenbild zu betrachten. Ein deutscher Arzt namens Viktor Weizsäcker (1886 – 1957) kreierte eine Theorie mit den Schwerpunkten der Wahrnehmung und Bewegung. Er entwickelte einen sogenannten Gestaltkreis und beschreibt, dass Wahrnehmung, Bewegung, Umwelt und der Mensch sich gegenseitig beeinflussen. Das bedeutet, dass das menschliche Erleben auf Basis der Ganzheitlichkeit beruht. Diese Prozessvorgänge lösen Emotionen aber auch Intentionen aus, die die darauffolgende Handlung auslöst. Durch die ganzheitliche Betrachtung des Menschenbildes geschieht etwas Wertvolles. Kinder erleben sich als Teil von etwas Ganzem. Essenziell ist, dass jedes Kind, beispielsweise in einer Gruppe so wahrgenommen wird, wie es tatsächlich ist. Dabei wird der Blick auf den Menschen, den anderen und die Lebensumwelt gerichtet. Das bedeutet, dass alle Kinder ins Boot geholt werden, ohne ein Kind durch seine Schwächen, kulturellem Einfluss oder sprachliche Barrieren auszuschließen (Kuhlenkamp, 2022, S. 54f).

In der psychomotorischen Arbeit geschieht das Arbeiten mit Kindern durch eine wertfreie Haltung. Der Lernprozess wird durch die Erfahrung und der Präsenz bzw. Begleitung von Psychomotoriker: innen begleitet. Die Kinder können durch die räumliche Beschaffenheit und pädagogischem Handeln forschen und experimentieren. Bewertung und Einmischung in den Lernprozess wird strikt abgelehnt, da dies Auswirkungen auf die Kreativität, das Entdecken, Erfinden und Neuentwickeln hat. Bewertung eines Menschen bedeutet indirekt, dass Menschen kategorisiert werden und das Verhalten eingeordnet wird. Ein selbsttätiges Handeln wird im Tun von Erfolg und Misserfolg geprägt. Damit Kinder dabei nicht allein gelassen werden, benötigen sie Unterstützung für die Entwicklung von selbstständigen Lösungsansätzen. Wichtig ist, wenn Kinder sich erfolgreich erleben, von einer Bezugsperson beachtet, anerkannt und der eigenen Identität reflektieren werden. Hierbei ist es essenziell nicht aus Erwachsener Sicht zu bewerten, ob das Kind, indem was es erlebt, tut, oder experimentiert Erfolg oder Misserfolg im Lernen hat. Kinder müssen erleben, wenn sie etwas schaffen, stärkt das ihr Erfolgserleben zudem nehmen sie wahr, dass sie Bedeutung haben. Dadurch wird das Motivationssystem aktiviert und stärkt die eigene Person (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 72). „Wertschätzung der Person und ihrem Handeln gegenüber, ist die Grundhaltung der Psychomotoriker. Darunter

verstehen wir die Wahrnehmung und Beschreibung des Menschen in seiner Tätigkeit, in seinem Prozess der selbstbestimmten Auseinandersetzung mit einer Fragestellung“ (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 72). Die Bemühungen sollen sinnstiftend für Kinder sein, um Ideen zu entwickeln, ohne ihnen die persönliche Einschätzung widerzuspiegeln. Ohne ständige Bewertung bekommen Kinder das Gefühl nicht ständig beurteilt zu werden. Sie können intrinsisch motiviert werden und werden angenommen, wie sie sind und können ihr Potenzial freier entfalten. Kinder werden dazu bewegt mehr auszuprobieren und sehen Fehler als Lernchance statt als Versagen an. Wertschätzungen in pädagogischen Beziehungen sind ebenfalls in Handlungen vorhanden, indem man die Andersartigkeit einer Person nachempfindet. Erfahrungsbasierend zeigt sich, dass eine offene und neutrale Haltung gegenüber Kindern positiv auf ihr Verhalten wirkt, zudem Veränderung mit sich bringt. In Situationen, in Klassen, Gruppen oder beim gemeinsamen Arbeiten entstehen Konflikte, die in Lernprozessen zum Vorschein kommen. Das ist eine Chance, um mit Kindern Problemlösestrategien zu entwickeln. Das gemeinsame Entwickeln stärkt das Miteinander und gibt den Kindern Sicherheit und Zuversicht. In einer Gruppe stärkt dies die soziale Anerkennung, welche einen bedeutenden Einfluss in Bezug auf das eigene Selbstbild hat. Diese Auseinandersetzungen, mit dem Gegenüber und mit sich selbst, sind herausfordernde Prozesse die nicht nur für einen selbst, sondern die weitere Laufbahn des Lebens beeinflussen. Wie sich das eigene Leben entwickeln wird, hängt immer von den erlebten Erfahrungen ab, welche ein Mensch erlebt hat (Pinter-Theiss, 2014, S. 73f).

### 5.3 Lernerfahrung durch Bewegung

Bewegung hat im Lernen eine spezielle Bedeutung und ist gleichzusetzen mit Leben. Wenn Menschen in Bewegungen sind, erfahren sie sich selbst, die anderen und auch die Welt. Kinder wollen sich von sich aus gerne bewegen und deshalb können kindgerechte Bewegungsangebote im Lernen helfen. Durch die Umsetzung von Bewegungsangeboten werden Interessen von Kindern aufgegriffen und damit ist man mit den Entwicklungsinteressen von den jungen Menschen verbunden. Bewegung steht in Verbindung mit Tätigkeit und Fähigkeit eines Individuums. In jedem Einzelnen stecken vielfältige Potenziale, die genutzt werden können, um die Welt entdecken zu können. Durch Lernerfahrungen in Bewegung, bekommt der Mensch die Chance sich in seiner Individualität und Wahrnehmung weiterzuentwickeln. Ausreichender Bewegungsspielraum hat den Vorteil, dass Erfahrungen im Gehirn verankert werden können (Pinter-Theiss, 2014, S. 107). Für das Lernen in Bezug auf Bewegung bedeutet das für Kinder, dass sie im Dialog mit Menschen und Welt stehen. Das eigenständige Handeln in Bewegung gilt als Erkundungsaktivität, bzw. Eigenaktivität. Damit ist gemeint, dass das Individuum aktiv

ist und dadurch die erworbenen Kenntnisse, die in Bewegung gesichert werden, zu Veränderungen in Denk- und Handlungsweisen führen. Bewegung bedeutet für Kinder durch Bewegung etwas zu erreichen und die Lebensumwelt zu gestalten, erforschen oder aber auch zu variieren. Bewegung hat ebenso eine personale Funktion. Konkret bedeutet das sich mit seinen Fähigkeiten und Grenzen erleben, zudem seine Identität zu bilden. Insbesondere durch die soziale und kommunikative Funktion können Kinder in Beziehung zu anderen Menschen und in Interaktion treten. Folglich bedeutet Bewegung vielmehr als nur motorische Funktionen. Bewegung ist nicht nur als körperliche Aktivität zu sehen, sondern vielmehr als Grundlage und Impuls für soziales, emotionales und kognitives Handeln. Bewegung ist Teil der Entwicklung jedes Menschen, ferner betrifft es geistige, soziale, emotionale und physische Entwicklungsbereiche. Daraus ergeben sich Bewegungserfahrungen, die unterschiedliche Bedeutungen für einen Menschen in der Entwicklung von verschiedenen Kompetenzen haben. Damit sind Selbstkompetenzen, Sachkompetenzen, Sozialkompetenzen und Handlungskompetenzen gemeint. Im Allgemeinen kann die Funktion des Bewegens ein Ausgangspunkt oder Ansatz sein, um Kinder in ihren Entwicklungsstufen bestmöglich zu erreichen und zu fördern, außerdem ein ganzheitliches Lernen im schulischen Bereich sein. Außerdem beeinflusst Bewegung die kindliche Entwicklung im Handeln (Kuhlenkamp, 2014, S. 57ff).

Die Psychomotorik bedient sich des Mediums Bewegung, wenngleich Bewegung nicht allein als körperlicher Aktivität verstanden wird, sondern auch im Sinne von Bewegtheit im sozialen, und emotionalen Sinne. Als essenziell wichtig erscheint es, um emotionale und soziale Entwicklung voranzutreiben, Gefühle auch ausdrücken zu können und Kreativität zu entfalten. Bewegung fördert demnach auch die Wahrnehmungsfähigkeit an sich und macht den Menschen in seiner Ganzheit sichtbar und fördert seine Kompetenzen (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 80ff).

#### **5.4 Lernerfahrung durch Beziehung**

In Lernsituationen ist Beziehung und Identität jedes Einzelnen ein wesentlicher Faktor. In der psychomotorischen Arbeit wird der Mensch als soziales Beziehungswesen gesehen. Dabei ist die Ausgangslage, dass durch verbale aber auch durch nonverbale Interaktionen der Mensch mit seinem Umfeld interagiert, um die eigene Identität zu entwickeln. Die Diversität der Menschen wird entwickelt, wenn Menschen miteinander verbunden sind. Dadurch entwickeln sich Beziehungen. Durch Beziehungen verändert sich jedes Individuum, ferner hinterlassen Beziehungen auch Spuren. Im Zwischenmenschlichen entstehen Dialoge. Somit ist Beziehung und

Dialog miteinander verbunden. Der Ansatz der Psychomotorik gibt dem Menschen Raum, Beziehung und Dialog auf ganzheitlicher Sicht, damit diese Vielfalt erfahrbar gemacht werden kann. Essenziell ist, dass Beziehung durch die eigene und fremde Persönlichkeit beeinflusst wird. In der Schule gilt dieser Grundsatz für die Lehrer-Schülerbeziehung ebenso. Eine Entwicklung kann erst dann stattfinden, wenn es eine wechselseitige Beeinflussung von Interaktionsmustern gibt. Kinder sind autonom und auch sozial angewiesen. Auf eine Aktion folgt eine Reaktion, damit ist jede Handlung sinnvoll. Wichtig ist, dass Handlungsprinzipien an das Tempo der Lernenden angepasst werden, damit eine individuelle Entfaltung gelingen kann. Dies bedeutet, dass jedes Kind miteinbezogen werden kann, wenn die Ausgangslage an die gesamte Gruppe angepasst wird. Dabei muss eine Offenheit in Bezug auf gemeinsame Situationen und Erfahrungen gegeben sein, damit die Unterschiedlichkeit von allen Persönlichkeiten integriert werden kann (Kuhlenkamp, 2014, S. 124f).

Beziehung wird als Begriff täglich in unserem Sprachgebrauch verwendet, je nach sozialer Verbindung an Dauer, Häufigkeit und unterschiedlicher Intensität unterscheiden sich die Arten von Beziehungen. Der Mensch ist an sich ein Beziehungswesen und braucht soziale Verbindungen für zwischenmenschliche Kontakte, weil sie Grundvoraussetzung für Wohlbefinden darstellen. Im Unterschied zu Bindungen, die auch nur von kurzer Dauer sein können und dennoch prägen sie und können von großer Wichtigkeit für den Einzelnen sein. Der Mensch, als soziales Wesen braucht den Umgang mit anderen Menschen, um ein Gefühl an Zufriedenheit zu erlangen. Eine Basis von Wertschätzung kann in Beziehungsräumen geschaffen werden, die für positive Entwicklung sorgen und ein Wohlgefühl reflektiert gespürt werden kann (Schäfter, 2010, S. 23f).

Um Kinder Lernern zu ermöglichen, werden Erfahrungsräume eröffnet, in denen die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrperson und dem jeweiligen Kind, eine zentrale Rolle spielen. Im Wechselspiel steht die psychonome Auseinandersetzung im gegenseitigen Austausch mit Wahrnehmung, Antrieb, Kognition und der Koordination im sozialen Gefüge. Die Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen Antrieb, den man fürs Lernen braucht, ferner psychischen Prozessen stehen im Fokus und werden durch Antriebssysteme Grundlagen und psychomotorischen Vorgängen mitbestimmt. Die wiederum stehen in Wechselbeziehung zu emotionalem Handeln, sozialer Kompetenzen und Willensqualität, die aufeinander Einfluss haben (Pöhlmann et al., 2011, S. 86ff).

Im Wesentlichen bestimmt die Haltung und die Beziehung der Pädagogen und Pädagoginnen, zu ihren anvertrauten Kindern, die Herangehensweise in jeglicher Arbeit mit dieser Dialoggruppe. Dabei wird in wertschätzender Haltung mit Achtsamkeit und Respekt dem Gegenüber begegnet, ferner spiegelt sich die Haltung auch in den Handlungen wider und wird dadurch wirksam. Als Basis dessen werden Raum, Zeit und Beziehungsebenen in den Vordergrund gerückt und eröffnen einen wertschätzenden Umgang im Miteinander. Im Erfahrungs- und Entwicklungsraum sollen die Individualität, unter Schutz und Verständnis, sichtbar gemacht werden. Dabei steht auch die kreative Gestaltbarkeit des Raumes im Mittelpunkt und soll Selbstbestimmung und Freiwilligkeit in den Fokus rücken. Der Faktor Zeit spielt in Entwicklungsfragen eine große Rolle, dem die Psychomotorik offen und geduldig begegnet. Dabei ist das Verständnis von selbstbestimmter Zeit im Mittelpunkt, die es gilt zu gestalten und ausreichend zu Verfügung zu stellen. Im Wechselspiel von Nähe und Distanz bietet die Beziehung einen weiteren Eckpfeiler in der Psychomotorik. Dabei gilt es mit Offenheit einander zu begegnen und im Dialog die Beziehung zu gestalten (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 71).

Kinder sollen möglichst positive Beziehungserfahrungen sammeln, die von der Lehrperson selbst, in den Fokus gerückt werden kann. Denn dabei kann Entwicklung positiv beeinflusst werden. Die Bindungstheorie nach John Bowlby und die erweiterten Gedankenansätze von Mary Ainsworth, beschreiben auch, dass Bindungen ein Gefühl von Sicherheit vermitteln, jedoch nicht die Stärke der Bindung selbst, sondern vielmehr die Qualität von Bindung hervorzuheben ist (Grossmann & Grossmann, 2015, S. 14ff).

## 5.5 Bedeutung der Raumgestaltung für Lernprozesse

In Bildungsinstitutionen hat der pädagogische Raum, der als Lehr- und Lernraum dient, eine unterstützende Funktion für das Lernen von allen Individuen. Durch unterschiedliche Ausgangslagen von Kindern soll die Lernumgebung so gestaltet werden, damit er positive Effekte erzielt. Ein pädagogischer Raum entsteht erst dann, wenn Aneignungsprozesse in Gang gesetzt werden. Im schulischen Rahmen wird der Raum, in dem Lernen stattfindet, auf einer didaktischen Perspektive kreiert. Die Lernorganisation soll auf Basis des Behaviorismus basieren. Dabei wird das Lehren ins Zentrum gerückt und die Lernenden können sich auf das Lernen konzentrieren. Die Pädagogen und Pädagoginnen versuchen für alle Schüler: innen an ihrer Lebenswirklichkeit anzuknüpfen. Dabei wird Rücksicht auf alle Kinder genommen. Essenziell für die Raumkonstellation in Schulen ist, dass es mehrere Lehr- und Lernformen geben sollten.

Die architektonischen Rahmenbedingungen, die seitens des Bildungsministeriums für die jeweiligen Bundesländer vorgegeben werden, sind manchmal unvorteilhaft. Wichtig ist hier festzuhalten, dass Lehrende nur in die räumliche Beschaffenheit eingreifen können, wenn es möglich ist. Viele Schulgebäude sind schon ältere und daher können Lehrkräfte nur das herausholen, was es an Optionen gibt. Im besten Fall lassen sich die Schulräume flexibel gestalten, damit offene Lernlandschaften entstehen können. Die Raumgestaltung kann Einfluss auf zahlreiche Faktoren des pädagogischen Handelns und Lernprozesse haben. Einerseits können Funktionen begrenzt werden oder aber auch Optionen eröffnet werden. Damit Lernprozesse für Schüler: innen nicht behindert werden, soll der Raum so wenig wie möglich die Optionen einschränken (Thiessen & Stang, 2024, S. 79ff).

Räumlichkeiten wirken sich immer auf diejenigen Menschen aus, die diesen befüllen und lebendig machen. Sie wirken sogar auch dann, wenn pädagogische Fachkräfte nicht anwesend sind. Räume lösen in uns Menschen Gefühle aus, sei es im positiven oder aber auch im negativen Sinne. Die pädagogische Qualitätsforschung zeigt, dass Räume die Prozessqualität beeinflussen. Bildungsangebote sollen den Bedürfnissen der Kinder entsprechen, um sie in ihrer Entwicklung bestmöglich zu fördern. In unterschiedlichen Bereichen im Lernen soll eine positive Dynamik entstehen, um den Menschen in seiner Gesamtheit zu fördern. Damit Kindern Chancen in ihrer Weiterentwicklung geboten werden, beeinflussen sich räumliche Bedingungen, gesellschaftliche Sichtweisen und die Veränderungen der Lebenswelt der Kinder gegenseitig. Dieser Wandel formt das pädagogische Handeln. Die gesellschaftlichen, soziokulturellen und politischen Entwicklungen beeinflussen die sozialräumlichen Gegebenheiten der Einrichtung, welche die Angebote und Rahmenbedingungen der Institution prägen. Damit zeigt sich, dass vielseitige Faktoren dafür verantwortlich sind, wie Pädagogen und Pädagoginnen handeln können bzw. sich den Gegebenheiten anpassen müssen. Das spiegelt wider, dass ein guter Unterricht und Pädagogik deutlich von den funktionellen und überlegten Raumgegebenheiten unterstützt werden kann (Plehn & Appel, 2021, S. 11ff). „Räume dienen dem Ziel, das Staunen über die Vielfalt, die Geheimnisse und den Zauber der alltäglichen Phänomene wiederzuentdecken. Unsere Einrichtungen sind vor allem Werkstätten, in denen Kinder die Welt untersuchen und erforschen“ (Plehn & Appel, 2021, S. 14).

Räumliche Beschaffenheiten können auch als Entwicklungsraum verstanden werden. Der Raum könnte auch als dritter Pädagoge und Pädagogin gedeutet werden. In Bezug auf Schulen wird oftmals die Wirkung eines Raumes betont, der die Lern und Bildungsprozesse von Kindern formt. Das Material, welches in einem Raum vorhanden ist, entscheidet darüber, welche

Handlungs- und Gestaltungsspielräume möglich sind. Der gesamte Input kann die Selbsttätigkeit von Kindern, unabhängig von sozioökonomischen Voraussetzungen entweder fördern oder hemmen. Unterschiedliche Faktoren eines Raumes haben positive als auch negative Auswirkungen auf Bildungsprozesse und somit auf Lernende. Entscheidend ist, ob ein Raum einladend gestaltet ist, ferner ob er reizvoll für den Lernenden erscheint in diesem Raum lernen zu wollen. Bei jüngeren Kindern ist zu beachten, dass sie sich in kleineren Räumlichkeiten wohler fühlen als in größeren. Lehrende sollten daher schon bei der Planung für ihre Umsetzung von Bildungsprozessen daran denken und darauf Rücksicht nehmen. Anderenfalls kann durch die Nichtbeachtung von solchen Aspekten die geplanten Lernprozesse gefährdet werden (Kuhlenkamp, 2022, S. 149f).

### 5.5.1 Kooperation mit Institutionen

Kooperationen bedeuten im deutschsprachigen Raum so viel wie Zusammenarbeit, wobei es eine einheitliche Definition zum Begriff Kooperation nicht gibt. Eine Zusammenarbeit kommt dann zustande, wenn gemeinsame Absichten verfolgt werden. Für eine Intentionalität bestehen verschiedene Sichtweisen, inwiefern Kooperationen stattfinden können. Kooperationen können als Vertragsverhältnis, Arbeitsteilung, multi- inter- oder transprofessionell zustande kommen. Jede nachgegangene Absicht hat eine andere Art zusammenzuarbeiten. Für den schulischen Bereich kommt zumeist ein Kooperationsvertrag infrage. Das kann zum Beispiel eine gemeinsame Arbeitsteilung von Psychomotoriker: innen und Lehrkräften sein. Diese Art der Kooperation sorgt dafür, dass Ziele erfüllt werden können, die eine einzelne Person nicht erreichen kann, hinsichtlich der Komplexität, Umfang, Ressource und Kompetenz. Abhängig von den Zielen kann psychomotorische Praxis ebenso in Primarstufen angeboten werden und somit eine berufsübergreifende Kooperation entstehen (Kuhlenkamp, 2022, S. 179ff).

Eine Evaluierungsstudie an der Uni Wien in Bezug auf Psychomotorik in der Schule wurde an einer Schule innerhalb von 4 Jahren durchgeführt. Mit dieser Studie wollte man herausfinden, welchen Einfluss psychomotorische Lehr- und Lernmethoden auf Kinder in der Primarstufe und Neuen Mittelschule haben. Aspekte, die bei der Studie berücksichtigt wurden, waren soziale- und emotionale Erfahrungen, das Selbstwertgefühl sowie die Entwicklung von Lese- und mathematischen Kompetenzen. Damit eine förderliche Lernumgebung bestehen kann, wurde besonders an der zwischenmenschlichen Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler: innen und am sozialen Miteinander in der Klasse gearbeitet. Bestandteile der Psychomotorik wurden eingesetzt, um die Motivation, Autonomie und das Gefühl der Kompetenz zu stärken. In der Primarstufe führten psychomotorische Lehrmethoden zu positiven Entwicklungen in den

Bereichen soziale Integration, Klassenklima und Selbstbild der Schüler: innen. Allerdings gab es keine eindeutigen Verbesserungen bei der Schuleinstellung oder Anstrengungsbereitschaft. Bei der Lesekompetenz und in der Mathematik zeigten sich kaum Veränderungen. Dennoch deuteten die individuellen Fortschritte darauf hin, dass die Lehrmethoden einen positiven Einfluss hatten. In der Neuen Mittelschule veränderten sich durch die psychomotorischen Methoden das schulische Selbstwertgefühl zum positiven Sinne. Das Endresultat der Studie ist, dass psychomotorische Lehrmethoden in der Schule vor allem das soziale Miteinander, die Lernfreude und das Selbstwertgefühl stärken können. Auch die räumlichen- und visuellen Fähigkeiten können durch den Bewegungsansatz in der Psychomotorik im Unterricht gefördert werden (Institut Schmelz, 2018).

## 5.6 Chancengerechtes Lernen

In der Lernforschung gibt es heutzutage schon zahlreiche Ergebnisse, welche Auswirkungen und Veränderungen das Lernen mit sich bringt. Lernen basiert auf Prozessen, die auf Erfahrungen beruhen. Im Prozess des Lernens entfalten sich neue Kenntnisse über die Auseinandersetzung mit der Umwelt. Die Resultate haben Folgen auf die Lebensfähigkeit und Lebensweisen von Menschen. Somit beginnt lernen dort, wo das Vertraute unterbrochen wird und das Neue, das noch nicht besteht, entdeckt wird. In Hinblick auf ein chancengerechtes Lernen muss sich ein Überblick über das Vorwissen und Vorerfahrungen von Lernenden gemacht werden. Kinder kommen aus verschiedenen Familien mit unterschiedlichen Sozialschichten, Lebenswelten, Erfahrungen und Interessen in die Schule, zudem mit variablen Lerntempi. Deshalb ist ein besonderes Augenmerk auf die Vorerfahrungen und Vorkenntnisse zu legen, da Pädagogen und Pädagoginnen nicht von denselben Standardsituationen ausgehen können. In Lernprozessen spielt die Motivation eine wesentliche Rolle. Wenn Lernende von sich aus Interesse entwickeln, steigt die Motivation rasant an. Daraus ergeben sich Lernsprünge und ein besserer Umgang mit Erfolg oder Misserfolg. Ein wesentlicher Faktor, der nicht in der pädagogischen Praxis unterschätzt werden darf, sind Belohnung- und Bestrafungssysteme. Oftmals neigen Lehrkräfte zu schnellen Herangehensweisen in Bezug auf Belohnung oder Bestrafung. Diese beiden Einflüsse haben ebenso Auswirkungen auf das Lernverhalten. Durch das Schulsystem, indem Benotung und Bewertungen einen hohen Stellenwert haben, ist eine Selbstreflexion von Lehrpersonen unumgänglich. Viele Lehrpersonen bewerten Lernende zu schnell. Besonders bei diesen beiden Faktoren sind bewusste Maßnahmen im Zusammenhang des Lernens zu setzen. Eine authentische Anerkennung für Fortschritte oder Gespräche bei negativen Verhalten ist angebracht. Damit alle Kinder in ihrem Lernprozess gefördert werden können,

ist eine regelmäßige Reflexion sinnvoll. Dabei können bedeutungsvolle Momente hervorgehoben werden und relevante Thematiken besprochen werden. Unterschiedliche Sichtweisen von Schüler: innen können angesprochen und verschiedene Lösungsansätze evaluiert werden. Ein Lernen geschieht zudem über einen qualitätvollen Transfer. Dadurch können Kinder auf ihr Vorwissen aufbauen und sich weiterentwickeln. Die Vorkenntnisse bekommen einen anderen Charakter, denn das Wissen verändert sich. Lernen sollte möglichst viele Wahrnehmungskanäle des Menschen ansprechen, damit dies zu einem späteren Zeitpunkt wieder abgerufen werden kann. Mit dem Ziel, dass gewissermaßen alle Kinder im Lernen berücksichtigt werden, ist es essenziell, wo es möglich ist, individuelle Handlungsmöglichkeiten seitens der Lehrkräfte zuzulassen. Ebenso braucht Lernen Gründe, um zu lernen. Für jedes Kind ist es von großer Bedeutung, dass sich jedes Kind angesprochen fühlt, um den ersten Schritt in den jeweiligen Lernprozess zu setzen (Schrittesser et al., 2022, S. 35ff). „Dieser Blick den Lernprozess beleuchtet eine Seite des Lernens, die es als eine *Erfahrung* offenlegt, welche sich gegen das Vertraute und gegen die Routine stellt. Erst durch den *Ausbruch aus der Routine*, erst indem man sich auf das *Ungewöhnliche*, das *Auffallende* einlässt, begibt man sich auf den Weg des Lernens“ (Schrittesser et al., 2022, S. 43).

Damit Lernanlässe in der Schule eröffnet werden können braucht es strukturelle und personenbezogene Maßnahmen. In dem Zusammenhang ist ein bestimmter Ordnungsrahmen die Voraussetzung für gelingende Lernprozesse. Bestimmte Regeln müssen eingehalten werden, um eine lernförderliche Lernatmosphäre zu bekommen. Lehrer: innen werden als Begleiter von Lernenden gesehen, die unterstützend Hilfestellungen geben, damit das Kind selbst Lösungsansätzen entwickelt. Das Verlassen der Komfortzone von Vorerfahrungen und Vorkenntnissen beim Lernen dient dazu, neue Erkenntnisse zu gewinnen. Auch krisenhafte Situationen im Lernen führen dazu, dass der Lernende sich mit seinen Kompetenzen entfalten kann, um neue Herausforderungen zu bewältigen (Schrittesser et al., 2022, S. 49).

### **5.6.1 Kooperative Gruppenarbeit & komplexer Unterricht**

Ein gemeinsames Lernen soll eine gleichberechtigte Teilhabe im Unterricht sein. Dies bedeutet, dass alle Kinder mit ihren bestehenden Ressourcen eingebunden werden und Interesse, die durch äußere Bedingungen geschaffen werden, Begeisterung hervorrufen. Ein kooperatives Lernen in Lerngruppen bringt die Chance mit sich, dass Lernwege durch andere Sichtweisen unterstützt werden können. Ein wesentlicher Vorteil dieser kooperativen Unterrichtsform liegt darin, dass Aufgaben an die Gruppe als strukturierte Einheit gestellt werden und die Kinder aufeinander angewiesen sind. Im Mittelpunkt steht das soziale Miteinander, wodurch die

individuellen Potenziale aller Beteiligten gefordert und gefördert werden. Für die Kreierung dieser Lernform sind Brody und Davidson (1998) bekannt. Sie haben 20 unterschiedliche Modelle und Methoden für diese Form des Lernens entworfen. Phasen des Austausches und der Einzelarbeit können sich gegenseitig ergänzen. Die Kinder bekommen zuerst individuelle Aufgaben zugeteilt, bevor der Austausch in der Gruppe erfolgt und die eigene Vertiefung beendet ist. Schließlich wird die Auseinandersetzung mit dem eigenen Wissen in der Gruppe vertieft und besprochen, bevor es der gesamten Klasse vorgestellt wird. Diese Form des Unterrichts führt dazu, dass die individuellen Fähigkeiten durch die Aufgabenstellung gesteigert werden und Kinder durch den Austausch an Sicherheit und Mut gewinnen. Durch das gegenseitige unterstützen und verbessern können sich die Schüler: innen im zeitlichen Rahmen über ihre Überlegungen gemeinsam austauschen und selbst den eigenen Gedanken weiterentwickeln. Das Ziel bei kooperativem Lernen ist von sozialer Partizipation geprägt und fördert die gemeinsame Interaktion, zudem macht es möglich, dass alle Kinder zu gleichen Maßen aktiv werden. In dieser Form der Gruppenarbeiten können Statusunterschiede von Kindern abgebaut werden. Letztlich zeichnet sich das kooperative Lernen dadurch aus, dass sich die Schüler: innen gegenseitig brauchen, um Aufgaben zu bewältigen, jeder Einzelne muss Verantwortung für seine aber auch für die gesamte Gruppe übernehmen, unterschiedliche Informationen werden gemeinsam geklärt und diskutiert, Reflexionen über Lernprozesse werden Raum und Struktur gegeben und durch kooperative Fertigkeiten, die im Vorhinein eingelehrt werden, tragen zum Erfolg der Kooperation und zum Lernen in einem chancengerechten Setting bei. Somit wird kein Kind vom Lernen ausgeschlossen und bekommt die Chance ohne voreingenommenen Status Bildung zu erlangen. Ein Konzept, das auf soziologischen Theorien basiert ist der komplexe Unterricht, auch KU abgekürzt. Die Klasse wird als soziales System gesehen, ferner keine bloße Ansammlung von Individuen. Dieses Konzept wurde entwickelt, um allen Schüler: innen einen Zugang zu hochwertigen Lernprozessen zu ermöglichen. Der Ansatzpunkt dieses Konzepts ist, dass Intelligenz vielschichtig und veränderbar ist. Im KU lernen Kinder, wie sie durch gemeinschaftliche Normen und wechselnde Rollen innerhalb einer Gruppenarbeit profitieren können, ferner wie sie in kooperativen Arbeitsformen lernen und profitieren können. In der Interaktion in der Gruppe werden verschiedene Lösungswege besprochen. Eine große Rolle bei diesem Konzept sind die Status Maßnahmen, die dazu beitragen, dass sich alle Lernenden unabhängig von ihren individuellen Fähigkeiten oder sozioökonomischen Status als wertvolle Mitglieder des Gruppenprozesses wahrnehmen. Der KU-Ansatz wurde an der Stanford University entwickelt und ist bereits international erprobt. Dieser Ansatz versucht Kinder in Gruppenarbeiten unabhängig von ihren Herkunft oder Migrationshintergrund einen

gleichberechtigten Zugang zu Bildung zu erhalten. Durch die Gruppenarbeit entsteht ein Bildungsangebot, das Barrieren abbaut, Chancengleichheit stärkt und Diversität als Bereicherung sieht (Niesta-Kayser et al., 2024, 15ff).

### 5.6.2 Achtsamkeit in Bildungsprozessen

Eine wichtige Grundvoraussetzung und die Möglichkeit zur Stärkung, ferner möglichen Verbesserung der Beziehung zwischen Lehrenden, Schülerinnen und Schülern, stellt die Veränderung der Lernumgebung innerhalb des Klassenraumes, aber auch innerhalb des Bewusstseins, um die Bedeutung des Beziehungsgeflechtes dar. Durch achtsamen Umgang im Miteinander und das Wissen, um die Bedeutung der Beziehungsebene zwischen allen beteiligten Personen, können Entwicklung angestoßen und Lernerfolge positiv beeinflussen. Konzepte zur Gleichberechtigung, Empathie, Respekt, achtsamer Umgang und ehrliches Interesse an der Beziehungsgestaltung können lernförderndes Klima schaffen, demnach sowohl Lehrende als auch lernende in Verantwortung für eine gelingende Beziehung stellen. Selbstreflektierende Lehrkräfte gelten dafür als Grundvoraussetzung anzunehmen (Jensen, 2021, S. 117ff).

Lernen vollzieht sich als ein wiederkehrender, spiralförmiger Prozess, der sich auf verschiedenen Ebenen abspielt. Ausgangspunkt ist häufig eine Erfahrung, die nicht mit bisherigen Erwartungen oder Sichtweisen übereinstimmt. Diese Diskrepanz führt dazu, dass Menschen ihr Denken, Wahrnehmen und Handeln überdenken und weiterentwickeln. Lernen bedeutet dabei, sich immer wieder neu in Beziehung zu setzen, mit sich selbst, mit dem Lerninhalt, mit anderen beteiligten Personen sowie mit dem sozialen Umfeld, in dem das Lernen eingebettet ist. Die Klärung von Beziehungen geschieht durch den aktiven Austausch und das Miteinander in den zuvor genannten Bereichen, also über Kommunikation und wechselseitige Interaktion. Dabei entstehen unterschiedliche Formen des Kontakts und der Beziehungsentwicklung. Erste Begegnungen können sich zu tragfähigen Beziehungen weiterentwickeln. Der Lernprozess selbst findet dabei in einem dialogischen Rahmen statt, also im wechselseitigen, respektvollen Austausch zwischen den Beteiligten (Schäfer, 2017, S. 51ff).

Eine Schulklasse stellt zunächst eine zufällig zusammengesetzte Gruppe von Individuen dar, die erst im Verlauf pädagogischer Prozesse zu einer funktionalen Lerngemeinschaft entwickelt werden muss. Die Qualität der sozialen Beziehungen, sowohl unter den Schülerinnen und Schülern als auch zwischen ihnen und den Lehrkräften, wirkt sich dabei maßgeblich auf die Lernprozesse aus. Ein förderliches Beziehungsgefüge begünstigt freiwilliges Engagement,

intrinsische Motivation und kooperative Lernhaltungen. Wie Günther Funke treffend formuliert "Druck erzeugt Angst, Beziehung ist die Grundlage dafür, dass freiwillige Leistung möglich wird" (Gollesch, 2014).

Diese Aussage verdeutlicht die zentrale Bedeutung eines vertrauensvollen und unterstützenden Beziehungsrahmens, der trotz der institutionellen Strukturen und Begrenzungen des schulischen Systems gestaltbar und entwicklungsfähig bleibt. Der Lehrberuf ist somit in seinem Kern ein sozialer Beruf, in dem die Notwendigkeit zur Beziehungsarbeit nicht optional, sondern integraler Bestandteil professionellen Handelns ist.

## 5.7 Resümee

Lernerfahrungsräume beziehen sich auf die Entwicklung von Menschen, wobei Lernen im Zusammenhang mit Erfahrung, Raum und dem Individuum steht. Unter Lernerfahrungsräume werden mehr als Umgebungen oder Räumlichkeiten verstanden. Es ist ein dynamisches System, in dem Lernende aktiv mit ihrer Umgebung in Beziehung treten und dadurch Erfahrungen generieren. Eine einheitliche Festlegung dieses Begriffes besteht jedoch nicht. Lernen wird mit dem lebenslangen Prozess verbunden, der mit Erfahrung einhergeht. Durch neuen und unbekanntem Input werden Lernprozesse in Gang gesetzt, die die Grundlage für Lernen sind. Lernanlässe werden dafür benötigt, damit dies geschieht. Lernerfahrungsräume können dazu beitragen, dass sie Chancen eröffnen, um Kindern unabhängig von ihren Voraussetzungen zu helfen, sich weiterzuentwickeln. Lehrkräfte können Chancen durch gemeinschaftliche Erfahrungen ermöglichen und Kindern helfen, sich mit sich und der Umwelt auseinanderzusetzen. In der Psychomotorik ist das Problemlösen ein wesentlicher Aspekt, in denen Kinder im Bildungsprozess begleitet werden, selbsttätig und selbstwirksam werden zudem ein positives Selbstwertgefühl entwickeln. Durch die drei Basisdimensionen der Psychomotorik - Raum, Zeit, Beziehung - welche sich im schulischen Kontext wiederfinden, bedarf es ein Bewusstsein über die einzelnen Komponenten. Ohne eine Berücksichtigung dieser Dimensionen würde bei Lernerfahrungsräume ein Faktor nicht gegeben sein und Auswirkungen auf die anderen haben. Deshalb müssen alle drei Elemente in Lernerfahrungsräumen Berücksichtigung finden.

## 6 Methodik

Die vorliegende Masterarbeit nutzt die qualitative Forschungsmethodik und versucht durch Expertinnen Interviews relevante Informationen zur Beantwortung der Forschungsfrage zu erheben und analysieren. Im Zentrum steht die Untersuchung subjektiver Sichtweisen, Lösungsansätze, Rahmenbedingungen, Herausforderungen, Erfahrungen, Einstellungen, Sinnkonstruktionen, Bedürfnisse und individuelle Deutungsmuster, ferner geht es um ein verstehendes Nachvollziehen dieser Phänomene. Ein inhaltliches Verständnis wird dabei angestrebt. Die Datenerhebung basiert auf sozialen Interaktionen, insbesondere durch kommunikative Prozesse. Das Ziel ist es, die soziale Realität herauszuarbeiten und eine Rekonstruktion von Bedeutungen zu beschreiben. Hierbei entstehen neue Erkenntnisse und tiefere Einblicke (Mitsch, 2019, S. 13ff).

In meiner Masterarbeit habe ich mich für eine qualitative Forschung entschieden, weil sie tiefere Einblicke in subjektive Erfahrungen und soziale Zusammenhänge ermöglicht und sich besonders für komplexe, alltagsnahe Fragestellungen eignet.

### 6.1 Das problemzentrierte Interview

Ein problemzentriertes Interview ist eine qualitative Erhebungsmethode, die eine theoriebasierte Erfassung individueller Sichtweisen abzielt. Im Mittelpunkt stehen die Wahrnehmung und Erfahrung der Befragten, die in gesellschaftliche Zusammenhänge eingebettet werden. Ulrich Beck (1986) formulierte eine Individualisierungsthese, die den gesellschaftlichen Wandel beschreibt. Er ist der Meinung, dass traditionelle Lebensmuster und soziale Bedingungen, wie etwa Familie, religiöse Zugehörigkeit oder soziale Schichten die Bedeutung verlieren. Beck stellt alle Individuen in den Mittelpunkt, zudem müssen sie in einer vielfältigen Gesellschaft selbst dafür Verantwortung übernehmen, wie sie ihren Lebenslauf planen, Entscheidungen treffen und einen Platz in der Gesellschaft einnehmen. Diese Entwicklung führt zur Schlussfolgerung, dass Biografien nicht mehr durch vorgegebene Regeln bestimmt sind, sondern aktiv gestaltet werden müssen. In diesem Zusammenhang haben problemzentrierte Interviews eine besondere Bedeutung. In dieser Form bekommen die Interviewten die Möglichkeit über ihre Erfahrungen, ferner Entscheidungsprozesse zu reflektieren. Die Schlussfolgerungen haben nicht nur für die Forscher: innen eine erhebliche Bedeutung für die Erfassung der individuellen Sichtweisen, sondern fördert auch bei Probanden: innen eine Selbstreflexion über eigene Lebensprozesse, die das problemzentrierte Interview unterstützend und gezielt sichtbar machen kann. Diese Art des Interviews orientiert sich an der Grounded Theory, Theoriebildung aus

Daten. Hypothesen werden vorab nicht formuliert. Das Ziel solcher Interviews ist, dass nicht nur theoretische Inhalte oder vorhandene Erkenntnisse bestätigt werden, sondern neue Erkenntnisse und individuelle Deutungen aus dem Gespräch heraus gewonnen werden können (Witzel, 2000).

## 6.2 Qualitative Experteninterviews

Das qualitative Experteninterview eine spezifische Form des problemzentrierten Interviews. Beim personenzentrierten Interview werden subjektive Erfahrungen, Lebenszusammenhänge und individuelle Deutungen erfasst, hingegeben werden beim Experteninterview fachliches Wissen, institutionelle Einblicke und fachliche Einschätzungen gewonnen.

Qualitative Experteninterviews sind ein systematisches Verfahren der Datenerhebung, das auf die Befragung von Personen mit spezialisiertem Wissen abzielt. Eine Datenerhebung hat im qualitativen Bereich keine standardisierte Folge bzw. Struktur, sondern orientiert sich an den individuellen Erfahrungen und Einschätzungen der befragten Experten: innen. Die Interviews zeichnen sich durch drei zentrale Schwerpunkte aus, die auf wissenschaftlicher Qualität und Aussagekraft basieren. Ein zentrales Prinzip ist die intersubjektive Nachvollziehbarkeit. Durch die offene und flexible Struktur des Interviews soll besonders auf den Forschungsprozess geachtet werden, sodass er transparent wie möglich ist. Dabei ist eine detaillierte Dokumentation der Auswahlkriterien für die Experten: innen, die Offenlegung des Interviewleitfadens, die Erklärung der Interviewsituation und die angewandte Analyseverfahren erforderlich. Diese Offenlegung ist essenziell, damit dritte Personen den Ablauf nachvollziehen und bewerten können. Ein weiteres Merkmal ist die theoriegeleitete Vorgehensweise. Qualitative Experteninterviews sind auf theoretischem Wissen aufgebaut und finden sich in der Formulierung der Forschungsfrage und Analyse an bestehende Konzepte wieder. Die Intention ist, dass Erkenntnisse mit der Theorie zum Thema verknüpft werden, um neue Perspektiven zu entwickeln. Der dritte Schwerpunkt, der sich in diesen Interviews abzeichnen lässt, ist die Neutralität und Offenheit. In der forschenden Tätigkeit soll die forschende Person offen für neue Erkenntnisse und alternative Sichtweisen sein. Offene Fragen sollten genutzt werden, um Experten: innen mehr Raum für eigene Äußerungen zu geben. Aus diesem Kontext heraus können zahlreiche Perspektiven von den Interviews in die Analyse miteinfließen und neue Anregungen bzw. Sichtweisen entstehen (Kaiser, 2021, S. 9ff).

Experteninterviews sind informative Gespräche mit Experten: innen. Sie werden als Spezialisten für ein bestimmtes Fachgebiet in Erwägung gezogen und haben ein professionelles und

breites Wissen in deren Spezialgebieten. Das Wissen spielt eine bedeutende Rolle, beispielsweise in Gesellschaften für Entscheidungen, aber auch in anderen Bereichen. In der Wissenschaftssoziologie zeigt sich, dass das Expertenwissen nicht immer eindeutig oder einheitlich ist. Deshalb ist es von großer Bedeutung mehrere Expertisen von Experten: innen zu erfassen. Experteninterviews in Bezug auf Fachperspektiven und Entscheidungsprozesse definieren sich über Expert: innen. Experten: innen sind spezialisierte Fachleute in einem bestimmten Bereich, wie beispielsweise von Bildung, Gesundheit, Politik und Wirtschaft. Expertenwissen hat sich in der heutigen Zeit als allgegenwärtig etabliert. Das Verständnis über dieses Wissen ist nicht mehr einer bestimmten Gruppe zuzuordnen, sondern breiter verteilt. Heutzutage können viele Menschen über ein Sonderwissen verfügen. Dennoch wird zwischen Laien und Experten: innen unterschieden. Es bestehen kritische Sichtweisen, wie ein Expert: in definiert ist. In der Wissenschaft in Bezug auf Experteninterviews scheint ein Expert: in eine Zuschreibung durch den jeweiligen Forscher: in und die Gesellschaft zu sein. Das bedeutet, dass eine Person erst durch das spezifische Forschungsinteresse als Experte: in klassifiziert wird. In der Praxis definieren die Forscher: innen mit der Zuschreibung bestimmte Personen für Interviews und kennen diese Personen als Experten an. Zudem ist nicht nur die individuelle Einschätzung gefragt, um jemanden als Expert: in zu nennen, sondern auch die jeweilige Position und Fachwissen oder institutionelle Zugehörigkeit definiert einen Experten. Für die Expertenauswahl gelten das Forschungsinteresse und soziale Repräsentativität zu berücksichtigen. Experten: innen sollten beruflich als auch im gesellschaftlichen Kontext agieren, zudem schwingt das Wissen und dadurch die Relevanz mit. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Experten: innen nicht nur Fachwissen besitzen und dadurch relevant sind, auch ihre Einschätzungen und Handlungsorientierungen in verschiedenen Prozessen sind essenziell. Durch Experteninterviews mit Experten: innen profitieren andere Menschen mit dessen näheren Einblick zu einem Themenfeld (Bogner et al., 2014, S. 3ff).

### **6.2.1 Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring**

Die qualitative Inhaltsanalyse, angewandt in meiner Masterarbeit, wurde von Phillip Mayring entwickelt und ist heute eine der bekanntesten Methoden in der sozialwissenschaftlichen Textanalyse. Diese Methode entstand in den 1980er Jahren im Rahmen eines Forschungsprojekts zu den psychosozialen Folgen von Arbeitslosigkeit. Dieses Konzept der Analyse wurde entwickelt, damit große Mengen an Interviewmaterial systematisch ausgewertet werden können. Dieser Ansatz grenzt sich klar von der klassischen quantitativen Inhaltsanalyse ab, die für Kommunikationswissenschaften mit Fokus auf Textbestandteile zum Zählen dient. Mayring

geht es bei der qualitativen Inhaltsanalyse um eine interpretative Analyse von Texten, die auf bestimmte Regeln beruht. Hingegen bei der quantitativen Inhaltsanalyse vor allem das Zählen von Inhalt, wie beispielsweise wie oft bestimmte Wörter oder Themen vorkommen, im Vordergrund steht. Im qualitativen Verfahren liegt der Schwerpunkt auch auf Bedeutungen im Text zu erkennen und zu verstehen, was auch zwischen den Zeilen steht, ferner trotzdem den Blick auf ein systematisches und nachvollziehbares Vorgehen zu richten. Phillip Mayring unterscheidet in seiner qualitativen Inhaltsanalyse drei Techniken, mit dem der Inhalt systematisch ausgewertet werden kann. Die erste Methode ist die Zusammenfassung. Das Ziel liegt darin, den Text auf seine wesentlichen Inhalte zu reduzieren. Dadurch sollen zentrale Aussagen erkennbar gemacht werden und auf induktive Weise aus dem Material heraus Kategorien entwickelt werden. Die zweite Technik ist die Explikation, bei der unklare oder mehrdeutige Textstellen durch den Kontext im Text verständlich gemacht werden. Die dritte Methode nennt sich Strukturierung. Der Text wird mithilfe von vorher festgelegten Kategorien, deduktiv abgeleitet. Das bedeutet, dass er nach bestimmten Aspekten durchsucht und sortiert wird, in den meisten Fällen nach thematischen Schwerpunkten oder Fragestellungen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass diese Art und Weise der Herangehensweise das Ziel verfolgt, Interpretationen nachvollziehbar und regelgeleitet durchzuführen. Die qualitative Inhaltsanalyse beinhaltet ein offenes, interpretatives Verstehen und systematische Auswertung (Mayring, 2010).

### **6.2.2 Auswahl der Experten: innen**

„Was den Experten also im Kern auszeichnet, ist seine institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit“ (Kaiser, 2021, S. 42). Die Auswahl geeigneter Experten: innen ist essenziell für den Forschungsprozess. Da qualitative Experteninterviews ein vertieftes Verständnis des untersuchten Phänomens ermöglichen sollen, basiert die Auswahl der Gesprächspartner: innen auf inhaltlichen Kriterien. Die inhaltliche Relevanz der ausgewählten Experten: innen leitet sich direkt von der Forschungsfrage ab (Kaiser, 2021, S. 85ff).

Die Auswahl der Experten: innen beeinflusst nicht nur die Qualität der gewonnenen Informationen, sondern auch die inhaltliche Ausrichtung der Untersuchung. Essenziell ist zu überlegen, welche Personen über das nötige Wissen für die Untersuchung verfügen. Im Allgemeinen werden mehrere Personen befragt, da in den meisten Fällen nicht nur eine Person alle relevanten Informationen liefern kann. Das bedeutet, dass mehrere Experten: innen interviewt werden sollen, um unterschiedliche Perspektiven zu betrachten und verschiedene Blickwinkel einnehmen können. Eine sogenannte Triangulation, damit ist eine Informationseinholung zu

einem Thema gemeint, ist hilfreich, um einen möglichst vollständigen Überblick zu erhalten (Gläser & Laudel, 2010, S. 117).

„Will man einen sozialen Prozess durch Experteninterviews rekonstruieren, dann sollte man sich deshalb stets folgende Fragen stellen:

1. Wer verfügt über die relevanten Informationen?
2. Wer ist am ehesten in der Lage, präzise Informationen zu geben?
3. Wer ist am ehesten bereit, Informationen zu geben?
4. Wer von den Informationen ist verfügbar?“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 117).

In der Auswahl ist der Zugang zu vertrauten Personen wie Freunden und Freundinnen oder Verwandten meist einfacher, allerdings sollten bei Interviews diese Beziehungen berücksichtigt werden. Naheverhältnisse können Gesprächssituationen beeinflussen. Die persönliche Nähe kann dazu führen, dass gewisse Themen vermieden oder Antworten abgeschwächt werden zudem das Risiko besteht, dass wichtige Informationen fehlen. Im Vorfeld ist es essenziell zu überlegen, welche Personen für die Untersuchung geeignet sind, um nähere Informationen über das jeweilige Themenfeld zu erhalten (Gläser & Laudel, 2010, S. 118).

Für meine Experteninnen Auswahl habe ich mich für Psychomotorikerinnen entschieden. Psychomotoriker: innen verstehen die Entwicklung von Kindern in ihrer gesamten Komplexität, insbesondere in Bezug auf Bewegung, Wahrnehmung und kognitive sowie emotionale Prozesse auf ganzheitlicher Ebene. Dies ermöglicht mir, ein umfassendes Bild der kindlichen Chancengleichheit zu entwickeln. Ausgebildete Psychomotoriker: innen haben die Kompetenz feinste Unterschiede in der kindlichen Entwicklung zu erkennen und zu verstehen, wie diese Unterschiede mit den sozialen Chancen der Kinder zusammenhängen können. Ein Schwerpunkt liegt in der Beobachtung von Entwicklungsprozessen. Weiters haben sie Erfahrung in der Planung und Durchführung individueller Fördermaßnahmen. Diese Maßnahmen tragen dazu bei, Kinder in ihrer Entwicklung so zu unterstützen, dass sie gleiche Chancen auf Bildung und Teilhabe erhalten. Mit einer breiten fachlichen Ausbildung in den Bereichen Psychologie, Pädagogik und Bewegungswissenschaften sind sie bestens gerüstet, um die komplexen sozialen, kulturellen und individuellen Aspekte der Chancengleichheit zu verstehen. Psychomotoriker: innen arbeiten oft mit Kindern aus unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexten und haben daher Erfahrung darin, Barrieren abzubauen und integrative Förderangebote zu schaffen. Dank ihrer Arbeit mit Kindern und Erwachsenen sind sie in der Lage, Interviews zu

führen, die die Perspektiven aller relevanten Beteiligten einbeziehen, um ein vollständiges Bild der Situation zu erhalten. Lernerfahrungsräume sind ein Konzept, das in der Psychomotorik eine zentrale Rolle spielt. Psychomotoriker: innen gestalten diese Räume bewusst, um Bewegung und Lernen auf natürliche Weise zu verbinden.

### **6.2.3 Untersuchungsinteresse**

In meiner pädagogischen Tätigkeit im Primarstufenbereich liegen meine persönlichen Interessen darin, meine Schüler: innen in ihren Entwicklungsschritten bestmöglich zu fördern, damit sie die Basis für den weiteren Bildungsweg erlangen. Im Speziellen ist es mir in meiner Tätigkeit wichtig, die Kinder in ihren Fähigkeiten zu unterstützen, damit sie in ihrer Entwicklung vorankommen und möglichst zahlreiche Lernerfahrungen in ihrer Lernwelt machen können. Aus meiner Sicht ist Schule ein Ort, in dem alle Beteiligten, sei es Pädagogen und Pädagoginnen oder Schüler: innen, an Rahmenbedingungen und Strukturen gebunden sind und immer wieder Herausforderungen zum Vorschein kommen, die Handlungsbedarf eröffnen. Alle Kinder kommen mit unterschiedlichen Startvoraussetzungen in die Schule und dies kann nicht beeinflusst werden zudem besteht keine Bildungsgerechtigkeit in unserer Gesellschaft, wie auch schon im theoretischen Teil thematisiert wurde. Allerdings gilt zum Zeitpunkt des Schuleintritts und auch danach ein besonderes Augenmerk auf eine gerechtere Chancenverteilung zu legen, damit Chancen allen Kindern eröffnet werden, um eine optimale Förderung der Schüler: innen zu gewährleisten. Der Ansatz der Lernerfahrungsräume bietet eine mögliche Perspektive, sich diesem Thema anzunähern. Den Kindern sollten möglichst durchdachte Lernerfahrungsräume, bzw. Umfelder geboten werden, um mit ihren Sinnen und Ressourcen aktiv zu werden, ferner unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse. In Bildungsprozessen ist es essenziell herauszufinden, welche Maßnahmen benötigt werden, damit Lernende bewusst lernen können. Demnach gehe ich der Forschungsfrage nach, inwiefern tragen Lernerfahrungsräume zur Bildungsgerechtigkeit in der Primarstufe bei?

## 7 Analyse

### 7.1 Interview-Fakten

Die Durchführung der Interviews konnten an aufeinanderfolgenden Tagen umgesetzt werden. Aus meiner Sicht ergab sich daraus der Vorteil das erste Eindrücke und Erkenntnisse von dem ersten Interview in die folgenden Interviews einfließen konnten. Durch die nachfolgenden Durchführungen lag das Datenmaterial in kurzer Zeit vor, was eine zeitnahe Transkription der Interviews begünstigte. Eine Expertin, die ich interviewen durfte, kannte ich selbst, ferner konnte ich die anderen beiden durch die Schneeballmethode für mein Interview gewinnen.

#### 7.1.1 Strukturelle Bedingungen

Der zeitliche Rahmen der geführten Interviews liegt zwischen 30 und 45 Minuten. Zu Beginn gab es von meiner Seite einen kurzen Einblick in die Thematik meiner Masterarbeit. Die Interviews wurden mittels digitaler Plattform geführt und mit Einverständnis der Expert:innen aufgezeichnet. Eine Einwilligung der verbalen Inhalte wurde von jeder Expertin eingeholt und die Zustimmung, dass die Inhalte für meine Masterarbeit verwendet werden dürfen. Alle Interviews wurden anhand eines einheitlichen Leitfadens geführt (siehe Anhang, Interviewleitfaden).

#### 7.1.2 Profilübersicht der Interviewten

Im Rahmen meiner Untersuchung habe ich Interviews mit drei Psychomotorikerinnen durchgeführt. Zur Wahrung der Anonymität werden in der folgenden Darstellung fiktive Vornamen genannt. Auf die Nennung der Nachnamen wurde bewusst verzichtet, um die Identität der Interviewten zu schützen.

*Louise aus Wien, 54, Psychomotorikerin, Universitätslektorin und Sonderpädagogin*

*Katharina aus Wien, 52, Psychomotorikerin, Motopädagogin und Motogeragogin*

*Maria aus Niederösterreich, 48, Psychomotorikerin, Universitätslektorin und Elementarpädagogin*

Die Probanden:innen weisen in einigen Bereichen Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten auf, so befindet sich das Alter, von 48 bis 54 Jahre, in einem eingegrenzten Bereich. Die Probandeninnen haben allesamt Ausbildungen im Bereich Psychomotorik, sind als Psychomotorikerinnen tätig und sind weiters im pädagogischen oder bildungswissenschaftlichen Bereich

beruflich beschäftigt. Zu erwähnen ist auch, dass sich der Tätigkeitsbereich aller Proband: innen hinsichtlich des Alters der Klient: innen – Psychomotoriken sprechen allerdings nicht von Klienten, sondern von Menschen, mit denen sie arbeiten – nicht nur auf das Kindesalter beschränkt. Die Probandeninnen arbeiten als Psychomotorikerinnen mit Menschen aller Altersgruppen und tun dies auch altersübergreifend. Die Vielfalt an Tätigkeitsfeldern bringt unterschiedliche Perspektiven auf Lernerfahrungsräumen im Bildungssystem mit sich, die sich durch das gemeinsame Fundament der Psychomotorik verbinden.

### **7.1.3 Fokus der Forschung**

In Zuge der Expertinnen Interviews, durch die geführten Interviews, lag der Schwerpunkt und damit das verbundene Ziel darin herauszufinden, welche Expertisen im Bereich Lernerfahrungsräumen für Bildungsgerechtigkeit die Expertinnen haben. Der Fokus der Interviews wurde auf Lernerfahrungsräume gelegt und wie sie im Bereich von Bildungsgerechtigkeit Einfluss nehmen können. Von Bedeutung war, Psychomotorikerinnen zu befragen, um einen näheren Einblick in diese Thematik zu bekommen und welche wesentlichen Aspekte in dem heutigen Schulsystem relevant sind. Der Fokus der qualitativen Interviews liegt bei der Ergründung der Forschungsfrage.

## **7.2 Einzelfallanalysen**

In weiterer Folge werden jeweils die Interviews nach Mayring einzeln analysiert, um wesentliche Inhalte der Interviews festzuhalten, die der Forschung dienen. Die Zusammenführung der Inhalte aus dem jeweiligen Interview für die Einzelfallanalyse wird mit eigenen Worten wiedergegeben.

### **7.2.1 Interview Louise**

Meine erste Interviewpartnerin war Louise, sie lebt in Wien und ist vom Grundberuf Sonderpädagogin, hat Bildungswissenschaften studiert, unterrichtet selbst an einer Universität und ist Psychomotorikerin. Sie erzählte über ihre langjährige Erfahrung in Ihrer Tätigkeit in den unterschiedlichen Berufsfeldern. Für ihre jetzige Haltung war die Erfahrung von Freiraum und individueller Förderung in der eigenen Kindheit sowie in ihrer beruflichen Praxis von zentraler Bedeutung. Louise hebt im Interview hervor, dass Lernerfahrungsräume für alle Kinder aber auch im speziellen für Kinder mit Behinderung einen hohen Stellenwert haben.

### Kategorie 1: Bedeutung von Freiraum und individueller Förderung

*“Wenn man die Möglichkeit hat, Kinder in einer liebevollen Umgebung gut zu unterstützen, dann ist so viel Entwicklung möglich” (Louise, Z. 61-62).*

*“Dort, wo ich das Gefühl habe, die Kinder sind aus ihrer Komfortzone herausgegangen und haben das ausprobiert, was sie vorher nicht gemacht haben [...] das sind die Lernerfahrungen, wo die Kinder was lernen” (Louise, Z. 93-98).*

*“Ich glaube, wenn in den Lernerfahrungen einfach auch dieses selbstständige Lernen möglich ist und die Kinder, ich sage ganz einfach Materialien haben, die sie zu Hause nicht haben [...] dann machen sie Lernerfahrungen, die sonst nicht möglich wären” (Louise, Z. 309-313).*

In Bezug auf die Entwicklung der Kinder sind laut Louise die Freiräume, sowohl räumliche als auch im pädagogischen Sinne, entscheidend. Kinder sollen Gelegenheit bekommen, Neues auszuprobieren, selbstständig zu sein und individuelle Lernerfahrungen zu machen. Eine Lernumgebung muss so gestaltet sein, dass sie unterschiedlichen Startvoraussetzungen von Kindern berücksichtigt zudem selbstständiges und soziales Lernen ermöglicht. Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülern soll in den Mittelpunkt rücken. Eine emotionale und stabile Beziehung ist die Grundbasis jeglicher Entwicklung. Im schulischen Alltag betont sie, dass Kinder an ihren Emotionen wachsen können, wenn sie durch Reflexion unterstützt werden.

### Kategorie 2: Zeit und Individualisierung

*“Ich finde, Lernen braucht Zeit. Du musst ihnen Zeit geben, Dinge zu beginnen, aber auch Dinge wieder abzuschließen” (Louise, Z. 274-275).*

*“Ich habe das Gefühl, dass den Kindern nicht genug Zeit gegeben wird. Ich glaube wirklich, wir sollten viel langsamer sein” (Louise, Z. 286-288).*

Lernen erfordert Zeit zudem hat jedes Kind sein eigenes Lerntempo. Oftmals hemmen Zeitdruck und zu viele Vorgaben Lernerfahrungen. Kinder, die von zu Hause wenig Unterstützung erfahren, sollte besonderes Augenmerk geschenkt werden. Dabei ist es wichtig den Kindern Zeit zu lassen, um Lernerfolge zu ermöglichen und Frustrationen zu vermeiden.

### Kategorie 3: Raumgestaltung als Ermöglichungsfaktor für Differenzierung

*“Ich bin ein großer Fan von offenem Unterricht [...] im Unterricht ist es dann viel leichter. Die Kinder vergleichen sich auch nicht ständig. Das fällt dann einfach weg” (Louise, Z. 204-244).*

*“Die Lernumgebung muss so gestaltet sein, dass der, der im Sand noch buddeln möchte, genauso Platz hat wie der, der schon schreibt. Das soll alles nebeneinander Platz haben” (Louise, Z. 330-331).*

*“Super wäre es, wenn genügend Personen da wären, die erklären könnten, wenn Fragen auftauchen oder Schwierigkeiten kommen” (Louise, Z. 338-339).*

Louise betont, dass offene, flexible Räumlichkeiten entscheidend sind, um differenzierte Lernformen zu ermöglichen. Damit Interessen geweckt werden bedarf es Materialien und Raumangebote, die verschiedenen Niveaus berücksichtigen. Offene Unterrichtsformen und Lernwerkstätten schaffen dabei Möglichkeiten für individuelles, gemeinsames Lernen.

#### Kategorie 4: Grenzen von Lernerfahrungsräumen- Personalschlüssel und Struktur

*“Nein. Ich sage es wie es ist [...] Der Personalschlüssel in unseren Schulen ist zu gering, um wirklich alle Kinder abzuholen, die mehr Begleitung brauchen” (Louise, 346-353).*

*“Es ist ein Tropfen auf den heißen Stein. Ich bin Fan von Gesamtschule und Lernumgebungen, aber wenn es nicht flächendeckend ist, bleibt es Einzelnen vorbehalten” (Louise, Z. 354-357).*

Trotz aller Wirksamkeit von Lernerfahrungsräumen und deren Vorteile für die Entwicklung der Kinder sieht Louise Grenzen der Wirksamkeit. Diese Grenzen bleiben bestehen, solange die strukturellen Bedingungen wie beispielsweise Personalschlüssel und Gruppengröße nicht stimmen. Durch gute Lernerfahrungsräume wird die Unterschiedlichkeit zur Normalität und dadurch profitieren alle Kinder. Ein großflächiger Ausgleich von Bildungsungleichheit ist bei besseren Rahmenbedingungen realistisch. Louise erkennt das Potenzial von Lernerfahrungsräumen und dass sie eine wesentliche Voraussetzung sind, um Bildungsgerechtigkeit zu fördern. Kinder profitieren von offenen, flexiblen Lernumgebungen, die individuelles Lernen ermöglichen zudem wenn Beziehung, Raum und Zeit ineinandergreifen. Strukturelle Einflüsse wie Gruppengröße und Personalschlüssel sind zu hinterfragen. Eine flächendeckende Bildungsgerechtigkeit sieht sie unter den aktuellen Bedingungen jedoch als kaum realisierbar, solange strukturelle Probleme bestehen bleiben. Allerdings sind einzelne Erfolgsgeschichten möglich.

#### 7.2.2 Interview Katharina

Katharina, meine zweite Expertin lebt ebenfalls in Wien. Sie hat in erster Linie Elementarpädagogik gelernt und ist im Laufe der Zeit zur Motopädagogin-Geragogin und Psychomotorikerin geworden. Katharina arbeitet mit unterschiedlichen Altersgruppen. Unter anderem mit Kindern, Erwachsenen und Menschen mit hohem Alter. Sie erzählt als Motopädagogin von ihrem Werdegang und ihrer Praxis mit Kindern im Kindergarten- und Volksschulalter. Das

Hauptaugenmerk liegt im speziellen auf Bewegungsförderung, die Gestaltung von Beziehungsstrukturen und die Bedeutung von Atmosphäre und sensomotorischen Zugängen für nachhaltige Lernerfahrungen. Sie bringt sowohl die Perspektive als Praktikerin als auch als Mutter mehrerer Kinder ein.

### Kategorie 1: Beziehungsorientierung als Basis für Lernen

*“Die bedeutsamste Lernerfahrung ist ganz sicher, dass ich voll authentisch sein muss und der Beziehungsaufbau das Allerwichtigste ist. Wenn der Beziehungsaufbau auf ehrlicher Augenhöhe passiert, dann ist praktisch alles möglich” (Katharina, Z. 52-55).*

*“Egal wer und wie alt, wenn das klappt, dass ich eine Brücke zum einzelnen Menschen bauen kann, dann ist eigentlich alles andere gut möglich” (Katharina, Z. 58-60).*

Das Fundament für gelingende Lernerfahrungen ist für Katharina die Beziehung. Ein ehrliches Interesse an jedem Kind und Authentizität ermöglichen erst, dass Kinder überhaupt lernoffen und entwicklungsbereit sind. Durch die Authentizität sind Pädagogen und Pädagoginnen echte Bezugspersonen. Die Schaffung von Vertrauen und Augenhöhe ist wichtiger als jede Methode.

### Kategorie 2: Raumgestaltung und Atmosphäre

*“Ich habe mal ein Schulmuseum besucht [...] und mir gedacht, eigentlich ist es katastrophal, dass fast jede Klasse noch genauso gestellt ist” (Katharina, Z. 86-89).*

*“Es gibt runde, eckige, dreieckige Tische, Nischen und Ecken. Das Zentrum des Raumes ist der Platz zum Zusammenkommen. Ich habe das Gefühl, allein das macht es schon so viel lockerer und spannender” (Katharina, Z. 90-95).*

Vielfältige Räume regen prinzipiell zum Lernen an und sind für Lernerfahrungen entscheidend. Die Neugier der Kinder wird durch unterschiedliche Raumangebote, freie Flächen und Rückzugsorte geweckt und ermöglichen, Lerninhalte über verschiedene Kanäle zu erfahren.

### Kategorie 3: Sinneszugänge, Experimentieren und Individualisierung

*“Damit ich einen Lerninhalt erfahren kann, muss ich möglichst verschiedene Zugänge haben, die meine Sinne ansprechen” (Katharina, Z. 105-106).*

*“Ich bin überzeugt, dass das sensomotorische Lernen das effektivere ist [...] wenn die Kinder was zum Angreifen, Spüren, Ausprobieren haben, können sie wirklich etwas lernen” (Katharina, Z. 109-113).*

*“Ich muss mich zurücknehmen und muss Anstöße geben, Impulse geben, die interessant sind, die neugierig machen und die Neugier unglaublich ermuntern. Wenn es gelingt, die Kinder neugierig zu machen, dann wollen sie von selber lernen” (Katharina, Z. 77-80).*

Lernen durch das eigene Handeln mit Erfahrung und mit allen Sinnen ist untrennbar für Katharina. Für die Entwicklung von Kompetenzen und Motivation zum Lernen ist ein aktives Ausprobieren, Experimentierfreude und die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse die Grundbasis.

#### Kategorie 4: Zeitstruktur und individuelle Lernwege

*“Es wäre wirklich wichtig, von den 50 Minuten und den vorgegebenen Zeiten der Glocken wegzukommen” (Katharina, Z. 124-125).*

*“Die Lehrerin meiner Tochter hat gesagt, sie geht danach, wenn sie spürt, die Kinder sind total unruhig [...] Sie kann danach tausendmal effizienter was von ihnen verlangen [...] als wenn sie es durchdrückt” (Katharina, Z. 126-130).*

Feste Zeitvorgaben, wie in Schulen vorhanden sind, zum Beispiel 50 Minuten Stunden hemmen nach Katharina das Lernen. Zeitfenster sollten flexibler gestaltet werden. Dadurch bekommen Kinder die Möglichkeit in ihrem eigenen Tempo zu arbeiten. Dabei wird die Individualisierung im Klassensetting gefördert. Katharina sieht in Lernräumen eine große Chance, wenn diese differenziert und kindzentriert gestaltet sind und sieht sie als Schlüsselfaktor für Bildungschancen. Besonders essenziell ist ihr, dass Kinder durch eigenständige Erfahrungen lernen dürfen. Ohne strukturelle Änderungen, etwa kleinere Klassen und mehr Fachpersonal, bleiben viele dieser Potenziale jedoch unausgeschöpft. Eine offene bewegungsfreundliche Lernumgebung kann individuelle Bedürfnisse der Kinder auffangen und ihre Entwicklung fördern. Allerdings verweist sie auf die Herausforderungen der Rahmenbedingungen, wodurch das Ideal der Bildungsgerechtigkeit schwer erreichbar bleibt.

#### 7.2.3 Interview Maria

Maria ist Elementarpädagogin, Psychomotorikerin und Hochschuldozentin und lebt in Niederösterreich. Sie bringt ihre Expertise aus Kindergarten, Schule und Erwachsenenbildung ein. Das Fundament für Lernerfahrungsräume und Entwicklung liegt aus ihrer Betrachtung auf der Verbindung von Bewegung, Raum, Zeit und Beziehung, der Basisdimensionen der Psychomotorik. Vor allem sieht sie diese Dimensionen im Hinblick auf Chancengerechtigkeit. Sie hebt hervor, dass Lernprozesse nur dann nachhaltig sind, wenn sie individuell angepasst stattfinden

können. Besonders ist ihre Haltung, dass Entwicklung nicht erzwungen werden kann, sondern Raum braucht, um zu wachsen.

#### Kategorie 1: Inklusion und Individualität durch passende Rahmenbedingungen

*“Wenn gute Rahmenbedingungen geschaffen sind, besteht für alle Kinder die Möglichkeit, Bildung zu erlangen und ihre Individualität zu entfalten” (Maria, Z. 18-19).*

*“Ich glaube, dass Raumgestaltung sehr wesentlich ist, aber noch mehr die Sozialformen [...] Es braucht genügend Freiräume für Bewegung [...] weil Bewegung einfach etwas Wichtiges ist [...] und sie auch durch grobmotorische Entwicklungsbegleitung Feinmotorisches erlangen können” (Maria, Z. 36-41).*

Passende Rahmenbedingungen, dazu zählen räumliche, personelle und zeitliche Ressourcen erlauben den Kindern ihre Individualität zu entwickeln und Pädagogen und Pädagoginnen inklusiv zu arbeiten. In diesem Zusammenhang können alle Kinder Zugang zu Bildung und Entwicklungschancen erhalten.

#### Kategorie 2: Lernen als Erfahrungsprozess und Beziehungsarbeit

*“Ich glaube, dass Lernen auf Erfahrung passiert. Also eine Möglichkeit zu lernen ist es, Erfahrungen zu sammeln. Und das ist auch ein Kernpunkt, wie Entwicklung passiert” (Maria, Z. 46-47).*

*“Ich glaube, dass Beziehungen das Wichtigste sind [...] weil das der Schlüssel ist zu lernen und Lernerfahrungen [...] damit Kinder positive Lernerfahrungen sammeln können” (Maria, Z. 52-56).*

Lernen geschieht durch Erfahrung und mit tragfähigen Beziehungen. Sicherheit ist die Grundlage, damit Kinder ihre Umgebung erkunden können.

#### Kategorie 3: Zeit und Entwicklung

*“Der Faktor Zeit spielt insofern eine Rolle, dass jedes Kind individuell nach Tempo und seinem eigenen Entwicklungsstand Lernen ermöglicht werden sollte” (Maria, Z. 60-62).*

*“Ein schlauer Satz ist: Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht. [...] finde ich sehr gut für Kinder in ihrer Entwicklung. Es braucht einfach Zeit” (Maria, Z. 66-67).*

Lernen lässt sich nicht erzwingen, sondern braucht Geduld und das Akzeptieren individueller Entwicklungswege. Übermäßige Geschwindigkeit und Druck führen eher zu Frustration als zu Lernerfolgen.

#### Kategorie 4: Chancengleichheit durch Vielfalt

*“Dieses Manko an sozioökonomischen Grundvoraussetzungen kann man damit nicht komplett ausgleichen [...] aber sie können sich in ihrem Entwicklungsstand besser entfalten” (Maria, Z. 80-83).*

*“Es ist nicht die Idee, alle gleich zu machen, sondern individuelle Lernmöglichkeiten zu schaffen und somit individuelle Persönlichkeiten zu kreieren” (Maria, Z. 144-145).*

*“Es bräuchte mehr Personal [...] räumliche Veränderungen [...] mehr Praxisbezug [...] Gruppenarbeit und Gruppe im offenen Lernen” (Maria, Z. 126-134).*

Lernerfahrungsräume können zwar Ungleichheiten nicht vollständig ausgleichen, schaffen aber die Voraussetzung, dass sich jedes Kind entsprechend seinen Möglichkeiten entfalten kann. Die Gestaltung dieser Räume und das pädagogische Handeln sind zentrale Gelingensbedingungen. Marias Expertise verdeutlicht, dass Lernerfahrungsräume besonders für inklusives und individualisiertes Lernen ein Schlüssel zu Bildung sind. Die Intention ist nicht, alle Kinder auf dasselbe Niveau zu bringen, sondern möglichst viele Chancen für individuelle Entwicklung zu eröffnen. Damit kann eine Chancengleichheit durch Vielfalt gelingen. Grenzen ergeben sich allerdings durch strukturelle Bedingungen und Ressourcen.

### 7.3 Zusammenführende Analyse

Die Inhaltsanalysen basieren auf der qualitativen Methodik nach Phillip Mayring. Ziel war es, zentrale Inhalte aus drei qualitativen Experteninterviews zu erfassen. Die Gliederung der Kategorien erfolgte induktiv auf Basis des transkribierten Materials. Bei der Analyse der Interviews kamen immer wieder Motive auf, die die Interviewten stark betonten. In allen Interviews betonten die Interviewten die zentrale Bedeutung von Beziehungen und emotionaler Sicherheit, von Zeitstrukturen, die individuelles Lernen ermöglichen, sowie von Räumen, die kindliches Lernen durch Bewegung, Rückzug und Materialvielfalt unterstützen. Ein zentraler Aspekt, der immer wieder zum Vorschein kam, war die Rolle der Selbstwirksamkeit und die Forderung nach Bildungsgerechtigkeit durch Differenzierung. Diese Thematik wurde nicht nur mehrmals genannt, sondern auch mit konkreten Beispielen aus dem Berufsalltag belegt.

Zentrale Begrifflichkeiten, die zum Ausdruck kamen, waren unter anderem: Beziehung, Zuwendung, Zeit geben, Erfahrungslernen, individuell fördern und Chancengleichheit. Die Entscheidung für die fünf Hauptkategorien beruht auf die Wichtigkeit der verbalen Inhalte aus den geführten Interviews und die Relevanz in der theoretischen Auseinandersetzung zur Bildung. Diese Bereiche haben inhaltliche Schnittstellen, jedoch unterscheiden sie sich durch ihre spezifischen Zugänge.

Die nachfolgende Darstellung zeigt die Kategorienbildung und deren Ankerbeispiele bzw. Aussagen von den Interviewpartnerinnen aus den Interviews. Jede Kategorie wurde in allen Interviews behandelt.

Tabelle 1: Ankerbeispiele

Kategorie	Ankerbeispiel
Beziehung und Emotion	“Wenn der Beziehungsaufbau auf ehrlicher Augenhöhe passiert, dann ist praktisch alles möglich” (Katharina, Z. 54-55).
Zeitstruktur	“Lernen braucht Zeit und du musst den Kindern viel Zeit geben, Dinge zu beginnen, aber auch Dinge wieder abzuschließen” (Louise, Z. 274-275). “Ich glaube wirklich, wir sollten viel langsamer sein” (Louise, Z. 287-288).
Raumgestaltung	“Ich glaube, dass Raumgestaltung sehr wesentlich ist, aber noch mehr die Sozialformen im Sinne von wie viele Pädagogen in einer Klasse sind” (Maria, Z. 36-37).
Selbstwirksamkeit und Erfahrung	“Dass ich lerne, ich kann was schaffen – nicht beim ersten Mal, aber ich kann es” (Louise, Z. 137-138).
Bildungsgerechtigkeit & Chancen	“Wenn die nötigen Möglichkeiten getroffen werden, dass sich Kinder aufgrund ihrer individuellen Bedürfnisse [...] Entwicklungsschritte machen” (Maria, Z. 107-108).

## 7.4 Analyse der Kategorien

### Kategorie: Beziehung und Emotion

Alle drei Interviews machen deutlich, dass die Beziehungsdynamik zwischen Pädagogen: in und Kind als Fundament für jegliche Lernprozesse gesehen wird. Die Expertinnen erläutern, dass Kinder in einem Umfeld von Vertrauen, Empathie und echter Zuwendung stärker auf Lerninhalte eingehen und sich öffnen. Die Erfahrungen der Expertinnen reichen von konkreten Erlebnissen, Beobachtungen aus dem Schulalltag oder Berufsalltag bis hin zu biografischen Reflexionen. In einem Interview beschreibt eine Expertin, dass Kinder durch stabile Beziehungen Selbstvertrauen aufbauen und sich auf neue Erfahrungen einlassen können. Diese Schlussfolgerung zieht sich als roter Faden durch alle Gespräche und verweist auf die Relevanz von emotionaler Sicherheit im schulischen Kontext. Allerdings gibt es feine Unterschiede, wie die Art der Beziehung konkret gestaltet wird. Aus den Erörterungen geht hervor, dass unterschiedliche Ansätze zur Beziehungsgestaltung bevorzugt werden. Einerseits über körperorientierter Arbeit bis hin zu dialogischer Kommunikation. Eine gemeinsame Botschaft aller Expertinnen ist, dass Beziehung bildungsfördernd wirkt.

### Kategorie: Zeitstruktur

Die individuelle Zeitgestaltung wird von jeder Expertin besonders hervorgehoben. Der gemeinsame Eindruck ist, dass die standardisierte Zeitvorgaben des Unterrichts nicht dem kindlichen Lernen entsprechen. Die Expertinnen sprechen sich für flexiblere, kindzentrierte Zeitrahmen aus, in denen sich Lernprozesse natürlich entfalten können. Sie betonen die Notwendigkeit für das Wiederholen von Übungen und das besondere Augenmerk auf die Abschlusszeit für angefangene Tätigkeiten. Die gemeinsame Forderung nach mehr Zeit für Entwicklungsraum und nicht als Messgröße wird in den Interviews bemerkbar.

### Kategorie: Raumgestaltung

In der Analyse der Interviews zeigt sich, dass die Thematik der Raumgestaltung nicht nur als physisches Setting verstanden wird, sondern als didaktisches Mittel in der Pädagogik. Räume werden in der Hinsicht betrachtet, dass sie vielfältige Lernformen wie beispielsweise Bewegung, Rückzug, Gruppendynamik ermöglichen. Sie werden als Motor für differenziertes Lernen benannt. Die Interviewpartnerinnen beschreiben unterschiedliche Raumkonzepte, etwa Lernwerkstätten oder kombinierte Spiel- und Lernzonen, die Kindern eine aktive Mitgestaltung erlauben. Der Vorteil wird ebenso in heterogenen Gruppen gesehen, wie beispielsweise bei Kindern mit Fluchterfahrung oder Kindern aus desolaten Familienverhältnissen, da die

Raumgestaltung oftmals als stabilisierender Faktor dient. In den Interviews zeigt sich die Kritisierung an baulichen Rahmenbedingungen, weil sie oft nicht ausreichen, um differenzierende Lernräume zu schaffen.

Kategorie: Selbstwirksamkeit und Erfahrung

Die Interviews zeigen die Erfahrungen von den Expertinnen in Bezug auf Lernen. Jegliches Lernen bleibt nachhaltig in uns, wenn man es selbst aktiv erlebt, Fehler machen darf und eigene Erfolge erlebt. Dieses Erfahrungslernen wird in allen Gesprächen durch unterschiedliche Erläuterungen ersichtlich. Besonders sind die Eindrücke von Situationen, in denen emotional schwache Kinder durch kleine Erfolge gestärkt werden. Hierbei wird die Selbstwirksamkeit nicht als Ergebnis gesehen, sondern als ein Prozess. Der durch gute Lernumgebungen und empathische Begleitung ermöglicht wird.

Kategorie: Bildungsgerechtigkeit & Chancen

Alle drei Interviews verdeutlichen, dass Bildungsgerechtigkeit nicht durch Gleichbehandlung erreicht wird, sondern durch Vielfalt in den Zugängen. Die Expertinnen sprechen sich für adaptive Lernsettings aus, die unterschiedliche Lernvoraussetzungen berücksichtigen. Hervorgehoben wird die Rolle von Ressourcen. Einerseits materielle wie Räume oder Materialien als auch personelle wie kleinere Gruppen und multiprofessionelle Teams. Die Haltung von Pädagogen und Pädagoginnen wird dabei als entscheidend für Teilhabechancen gesehen. Trotz der bestehenden Herausforderungen im Bildungssystem geht aus den Interviews hervor, dass eine bewusste Gestaltung von Lernerfahrungsräumen ein wertvoller Beitrag zur Chancengleichheit sein kann.

## 7.5 Resümee

Die Evaluation verdeutlicht, dass Lernerfahrungsräume eine Wirkung auf die Chancengerechtigkeit in der Primarstufe haben können, wenn sie gezielt und differenziert gestaltet werden. Die fünf induktiv gebildeten Kategorien veranschaulichen, dass emotionale Beziehungen, zeitliche Flexibilität, vielfältige Raumstruktur, Lernen auf Erfahrung und der bewusste Umgang mit Ungleichheit zentrale Dimensionen darstellen. Diese Bereiche sind eng miteinander verknüpft. Wenn Kinder ausreichend Zeit erhalten, sich sicher und gesehen fühlen, die Lernumgebung anregend ist, wo sie Neues entdecken und in einer liebevollen Umgebung gute Unterstützung erlangen, ist Lernen im tieferen Sinne möglich. Die Gespräche mit den Expertinnen bestätigen, dass in professionellen Settings bereits viele dieser Ansätze praktiziert werden,

---

allerdings diese unter den strukturellen Bedingungen eingeschränkt sind. Die Expertinnen fordern ein Bildungssystem, das Individualität ernst nimmt, Diversität nicht nur anerkennt, sondern nutzt. Gerechter Zugang zu Bildung kann nur durch echte Differenzierung erreicht werden. Festzuhalten ist, dass die Gestaltung nicht nur mit baulichen Aspekten zu tun haben, sondern es ein hohes Maß an pädagogisches Denken erfordert. Interessant ist, dass die Expertinnen in den Interviews unterschiedliche Sichtweise für die Gestaltung in Bezug auf Lernerfahrungsräumen äußerten. Eine Expertin verwies vor allem auf Spiel- und Bewegungsräume im schulischen Alltag, während eine Andere kreative Freiräume und selbstgesteuerte Lernprozesse hervorhebt. Eine dritte Expertin verweist auf die strukturelle Funktion von multiprofessionellem Team für die Umsetzung differenzierter Räume. Trotz manchen Unterschieden verbinden alle drei Perspektiven der Expertinnen die Überzeugung, dass ohne eine bewusste, ressourcenorientierte Gestaltung keine echte Teilhabe möglich ist. Diese gemeinsame Haltung zieht sich durch alle Kategorien und zeigt, dass die Wirkung von Lernerfahrungsräumen nicht nur in ihrer Ausstattung, sondern in der zugrunde liegenden pädagogischen Haltung liegt.

## 8 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Forschung in Bezug auf die Forschungsfrage “inwiefern tragen Lernerfahrungsräume zur Bildungsgerechtigkeit in der Primarstufe bei?” näher erläutert. Durch die qualitativen Interviews spiegeln sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch unterschiedliche Sichtweisen der befragten Expertinnen wider, die über einen beruflichen Hintergrund in der Psychomotorik verfügen und in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten tätig sind oder waren.

Alle Expertinnen haben dieselbe Ansicht, dass stabile emotionale Beziehungen für gelingende Lernerfahrungen beitragen. Beziehung wird nicht als Ergänzung, sondern als Grundlage für Bildung verstanden. In eine Atmosphäre, die sich durch Vertrauen, Zuwendung und Wertschätzung auszeichnet, entwickeln Kinder Mut zur Eigenaktivität, auch dann, wenn sie aus belasteten Lebensverhältnissen kommen. Dabei wurden Strategien wie feinfühliges Begleiten, gemeinsame Rituale und bewusste Fehlerkultur beschrieben. Diese Perspektive deckt sich mit pädagogischen Erkenntnissen, die Sicherheit als Voraussetzung für die Erkundung mit der Umwelt sieht. Die Expertinnen beschrieben, dass insbesondere Kinder mit unsicheren Bindungserfahrungen von einem verlässlichen, emotionalen konstanten Beziehungsangebot profitieren. Beziehungen dienen als Brücke für Bildung, insbesondere dann, wenn sprachliche Mittel fehlen oder Barrieren bestehen. Beziehung benötigt Zeit, um nachhaltig wirksam sein zu können. Die Interviewten betonen, dass verlässliche Bezugspersonen, die langfristig mit den Kindern arbeiten, entscheidend sind. Gerade in instabilen Lebenssituationen wie Scheidung, Migration oder Armut, wird die Schule zum einzigen Ort, an dem Kinder verlässliche Beziehungen erfahren.

Beziehungen geben den Kindern Halt aber auch Sicherheit. Beziehung ist ein Prozess wo Nähe und Distanz im ständigen Wechselspiel zueinanderstehen. Beziehungen müssen langsam aufgebaut werden, sodass ein Vertrauensverhältnis entstehen kann. Entwicklungsaufgaben können seitens des Kindes somit besser gelöst werden (Pinter-Theiss, 2014, S. 70ff). Menschen sind aufeinander angewiesene Individuen und sind im Dialog zueinander. Beziehungen prägen jeden Menschen. Sie geben darüber Auskunft, in welcher Art und Weise Menschen zueinanderstehen. Eine bewusst gestaltete Beziehung hat einen Wirkfaktor in der Interaktion mit dem Gegenüber und mit dem Umfeld. Die Vielschichtigkeit von allen Menschen entwickelt sich durch Beziehungen mit den Menschen, mit denen man verbunden ist (Kuhlenkamp, 2022, 124f).

Zeit wurde von allen Expertinnen als pädagogisches Gestaltungselement benannt. Die Kritik von starren Zeitvorgaben war in allen Interviews sehr prägnant. Durch die Inhalte der Interviews wird deutlich, dass Kinder Zeit brauchen. Zeit für individuelle Rhythmen, Wiederholung, Vertiefung und Abschlusszeiten, um Lernerfahrungen nachhaltig verinnerlichen zu können. Eine Interviewpartnerin schildert eindrucksvoll, wie Kinder erst dann für neue Lernreize empfänglich sind, wenn sie frühere Erfahrungen abschließen konnten. In den Interviews zeigt sich, dass flexible Zeitgestaltung ein Schlüssel zur Differenzierung darstellt. Zeit wird zur Ressource, um kindlichen Entwicklungstempi gerecht zu werden. In weiterer Folge wurde auch thematisiert, dass die gängige Taktung des Unterrichts in 50 Minuten Einheiten einer heutigen Didaktik nicht mehr gerecht wird. Lernerfahrungen können nicht im Regelfall unter bestimmten Zeitvorgaben gemacht werden. Die Interviewten fordern, dass Lernzeiten sich an den Bedürfnissen der Kinder orientieren und mehr offene Lernphasen etabliert werden. Eine Expertin schilderte, dass Lernen nicht planbar ist, aber begleitbar. Diese Schilderung spiegelt wider, dass Zeit ein dynamischer Prozess ist. Daraus lässt sich schließen, dass Zeit, die nicht unmittelbar lernzielorientiert ist, Lerngelegenheiten bietet über Gespräche, kreative Prozesse nachzudenken und sich auszutauschen. Dabei werden Lernerfahrungen noch einmal auf einer anderen Ebene innerlich vertieft und bewusst wahrgenommen. Zeit wird somit als Voraussetzung für jegliches Lernen.

Individuelle Lernzeit sollte im schulischen Lernen Berücksichtigung finden. Dieser Faktor beeinflusst die Entwicklung von Bildungsprozessen. In Schulsystemen wird bedauerlicherweise nicht immer auf individuelle Lernzeiten eingegangen, da ein zeitlicher Rahmen vorgegeben wird. Der Lernprozess wird in der Schule unterbrochen oder abgeschlossen, wenn Lehrkräfte das Unterrichtsfach beenden, ferner wenn ausreichend Zeit gegeben war. Lernerfolge zeichnen sich durch Strukturen des Unterrichts aus. Weiters sind Einstellungen und Antriebe von Schüler:innen zentrale Schlüsselfaktoren für das Lernen. Letztendlich ergibt sich die Frage, welcher Zeitraum den Kindern für Bildungsprozesse bereitgestellt wird (Buddeberg, 2015, S. 74ff).

Die Gestaltung von Lernräumen wurde als zentraler Beitrag zur Lernförderung beschrieben. Offene, strukturierte und bewegungsfreundliche Räume ermöglichen verschiedene Lernzugänge. Alle Kinder profitieren von anregenden und variablen Lernumgebungen. In den Gesprächen wird deutlich, dass Raum mehr ist als Architektur. Besonders die Lernwerkstattidee mit multifunktionalen Bereichen wurde mehrfach als positives Beispiel genannt. Raum wird hier zum Mittel der Teilhabe. Die Raumnutzung ist mit Autonomie und Verantwortung ver-

bunden. Die Expertinnen betonen, dass insbesondere die Kombination von Bewegung, Rückzugsmöglichkeiten, Materialvielfalt und Orientierungspunkten essenziell ist, um sowohl entdeckend als auch konzentriertes Lernen zu ermöglichen. Schulräume sollten demnach mehr sein als Orte des Unterrichts. Die Expertinnen betonen die Balance zwischen strukturiertem Angebot und freiem Erkunden. Somit ist Raumgestaltung immer auch Ausdruck pädagogischer Haltung und professioneller Steuerung.

Lernerfahrungsräume beziehen sich nicht auf begrenzte Räumlichkeiten, sondern existieren in einer Umgebung, die die Entwicklung jedes Individuums ermöglicht. Diese Umgebung beeinflusst Lern- und Bildungsprozesse. Sie entscheidet darüber, wie sich Kinder entfalten können. Das gesamte Setting hat Auswirkungen darauf, ob jemand selbsttätig handelt oder in der Selbsttätigkeit gehemmt wird (Kuhlenkamp, 2022, S. 149).

Zentrale Aussage der Interviews ist, dass Kinder durch eigene Erfahrung, durch Ausprobieren und durch Fehler lernen. Selbstwirksamkeit ist für die Expertinnen kein pädagogisches Ziel, sondern ein Prinzip. Lernerfahrungsräume bieten die Chance, dass Kinder erleben, wie ihr Handeln eine Wirkung entfaltet. Besonders auch benachteiligte Kinder profitieren von positiven Selbstwirksamkeitserfahrungen. Diese werden besonders gestärkt. In den Interviewgesprächen werden Selbstwirksamkeit zum Thema, ferner mit Beispielen aus der Praxis belegt, in denen Kinder durch gelungene Problemlösungen, soziale Anerkennung und kreative Aufgaben zudem ein gestärktes Selbstbild entwickelten. Hervorgehoben wird, dass es nicht um große Erfolge geht, sondern um kleine, erlebte Fortschritte. Eine Interviewpartnerin betont, wie wichtig es sei, dass auch Pädagogen und Pädagoginnen Gestaltungsspielraum erleben, um kreativ und situationsorientiert arbeiten zu können. Nur so können sie authentisch Selbstwirksamkeit vorleben und Kindern echte Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen. Lernerfahrungsräume werden damit zu Resonanzräumen für beide Seiten.

Erfahrungsprozesse, die bei Vorerfahrungen im Sinne des Bekannten anknüpfen, ermöglichen das Selbsttätigsein. Durch das Tun wird die Selbsttätigkeit angeregt, welches in das Können übergeht. Dabei erlebt sich der Mensch in seiner Selbstwirksamkeit, wodurch sich das Selbstkonzept widerspiegelt und sich daraus die eigene Identität bildet. Sich selbst als wirksam zu erleben ist eine Voraussetzung jeglicher Entwicklung. Hierbei werden die eigenen Ideen reflektiert und weiterentwickelt. Durch diese Selbsttätigkeit erlebt sich der Mensch in seiner Umwelt und tritt in Kontakt mit dieser (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 99ff).

Die Expertinnen zeigen alle eine Tendenz dazu, dass Bildungsgerechtigkeit nicht erreicht werden kann, wenn sich strukturelle und personelle Rahmenbedingungen nicht ändern. Chancen

zur Bildung hingegen können erreichbar sein, wenn die Diversität berücksichtigt und unterstützt wird. Die Expertinnen sprechen sich für kleinere Gruppen, differenzierte Materialien und flexible Raum-Zeit-Konzepte aus. Essenziell ist hierbei die Haltung. Bildungsgerechtigkeit wird von den Befragten nicht als Ziel, sondern als Prozess mit vielen Einflussfaktoren beschrieben. Neben strukturellen Bedingungen wie Klassengrößen und Personalressourcen betonen sie vor allem die Haltung der Lehrperson. Ob Kinder sich als lernfähig erleben, hängt davon ab, ob sie sich angenommen fühlen und passende Zugänge erhalten. Die Inhalte der Interviews zeigen, dass nicht die Defizite ausgeglichen werden müssen, sondern Stärken sichtbar gemacht werden sollten. Besonders durch Lernerfahrungsräume bestehen die Möglichkeiten zahlreiche Zugänge zu schaffen, um Unterschiede nicht als Defizit zu behandeln, sondern als Ausgangspunkt für individualisierte Förderung.

“Die Perspektive >>Bildungsgerechtigkeit als Teilhabegerechtigkeit<< betrachtet Bildung als Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe, die jedem Bürger gleichermaßen garantiert werden soll” (Bellmann & Merkens, 2019, S. 15). Chancengleichheit ergibt sich nicht durch gleiche Startvoraussetzungen, sondern von Chancen in der Teilhabe. Bildung ist ein Prozess der Autonomie und benötigt bestimmte Sozialbeziehungen. Unterschiedliche Perspektiven werden auf Bildungsgerechtigkeit eingenommen, die mehrdimensional sind. Somit existieren zahlreiche Vorstellungen von Bildung. Im Hinblick auf dieses komplexe Thema lässt sich festhalten, dass sich in dem Begriff Bildungsgerechtigkeit auch ein Stück weit die Zukunftsorientierung widerspiegelt (Bellmann & Merkens, S. 15ff).

Kinder haben unterschiedliche Lernvoraussetzungen und lassen sich demnach durch ihre Vielschichtigkeit keinen homogenen Gruppen zuordnen. Die Heterogenität der Lernenden eröffnet neue Lernchancen. Diese Unterschiedlichkeit wird als Gewinn betrachtet, Gewinn für individuelles Lernen und Entwicklung (Esslinger-Hinz & Sliwka, 2011, S. 141). “Die Lehr-Lern-Forschung postuliert, dass Lernwege individuell sind und dass Lernmotivation in einem komplexen Zusammenspiel von Lernausgangsbedingungen, Vorwissen, Interesse, Begabung und individueller Förderung entsteht und blüht” (Esslinger-Hinz & Sliwka, 2011, S. 142).

Durch die darlegenden Ergebnisse kann die Forschungsfrage auf diese Weise beantwortet werden. Lernerfahrungsräume in der Primarstufe ermöglichen es Kindern in einem Umfeld in Interaktion zu treten und vielfältige Erfahrungen zu sammeln. Beziehung, Zeit, Raum, Selbstwirksamkeit, Erfahrung und Chancen spielen bei Lernerfahrungsräumen eine essenzielle Rolle. Denn durch diese Prinzipien werden Lernerfahrungen geprägt und haben Einfluss auf die Bil-

derung und weitere Laufbahn jedes Einzelnen. Bildungsgerechtigkeit wird in der Primarstufe angestrebt, obwohl die Wirklichkeit zeigt, dass es ein unerreichbares Ideal bleibt. Zudem können in Bildungseinrichtungen Interventionen seitens der Pädagogen und Pädagoginnen gesetzt werden, die sich auf wissenschaftliche und erprobte Erkenntnisse beruhen, um eine bessere Chancenverteilung zu eröffnen. Das Anstreben nach individuellen Persönlichkeiten sollte einen hohen Stellenwert im Bildungssystem haben, sodass Kinder in ihrer Einzigartigkeit gestärkt werden.

## 9 Diskussion

Die Ergebnisse aus den qualitativen Untersuchungen dieser Arbeit zeigen, dass Lernerfahrungsräume auf die Bildungsgerechtigkeit in der Primarstufe einwirken. Die zentrale Forschungsfrage, inwiefern Lernerfahrungsräume zur Bildungsgerechtigkeit beitragen, lässt sich dahingehend beantworten, dass diese Räume, physisch wie auch symbolisch, als wesentliche Ermöglichungsbedingungen für partizipatives, selbstbestimmtes und individuell bedeutungsvolles Lernen dienen.

Als Folge der drei durchgeführten Interviews mit Psychomotorikerinnen zeigte sich eine umfangreiche Übereinstimmung hinsichtlich der Relevanz von Selbstwirksamkeit, emotionaler Sicherheit, Bewegungs- und Beziehungserfahrungen sowie eines positiven, ressourcenorientierten Menschenbildes. Die Interviewten betonten, dass Bildungsgerechtigkeit nicht in standardisierten Leistungserhebungen oder einem quantitativen Output ihren Ausdruck findet, sondern vielmehr in der Chance jedes Kindes, bedeutsame, individuell anschlussfähige Erfahrungen machen zu dürfen. Bildung wird somit als auf das einzelne Individuum und deren individuellen Bedürfnissen ausgerichteten Erfahrungsraum verstanden. Diese Sichtweise versteht Bildung nicht vorwiegend als Wissensvermittlung, sondern stellt den Menschen mit seiner Erfahrung und Lebenswelt in den Mittelpunkt. Hierbei geht es darum, Lernen als individuellen Prozess zu begreifen. Diese Ergebnisse sind insofern relevant, da sie aufzeigen, wenn wir über Gerechtigkeit in der Bildung sprechen, sollte nicht nur das Augenmerk auf das Ende gerichtet sein, was insofern schlussendlich entsteht, sondern der Blick auf den Weg dorthin ausgerichtet sein. Erfahrungen sind nicht nur Ausgangspunkte von Bildung, sondern auch deren Ziel. Wenn alle Kinder das Recht auf eigene, bedeutsame Lernerfahrungen haben, dann ist es ein Schritt in Richtung einer demokratischen, gerechten Bildungskultur.

### 9.1 Ergebnisse interpretieren

Die Interpretation der Ergebnisse legt nahe, dass Lernerfahrungsräume im Sinne der Bildungsgerechtigkeit neu gedacht werden müssen. Lernen erfolgt nicht in erster Linie durch die Vermittlung vorstrukturierter Inhalte, sondern durch die Ermöglichung von Begegnung, Beziehung und Bewegung. Diese Sichtweise steht der heutigen Schulstruktur gegenüber. Sie stellt nicht nur Anforderungen an die Gestaltung von Lernräumen, sondern auch an das professionelle Selbstverständnis von Pädagoginnen und Pädagogen. Die Psychomotorik hebt besonders die Bedeutung von körperlichen und ganzheitlichen Zugängen hervor. Dieser Zugang ist für

alle Kinder, aber auch für Kinder mit besonderen Bedürfnissen ein Zugang zur klassischen Unterrichtssituation. In den Interviews wurde deutlich, dass Räume, Begegnungen, Beziehung und Bewegung Einfluss auf den Menschen im Lernen nehmen. Diese Ergebnisse decken sich mit dem psychomotorischen Verständnis von lernen als ganzheitlichem Prozess (Zimmer, 2019).

Kinder sollen nicht reine Empfänger von Unterrichtsinhalten sein, sondern aktiv ihren Lernprozess gestalten. Die Erfahrung schafft eine Identitätsfindung, Motivation für Weiteres, die Auseinandersetzung mit sich selbst und der umgebenen Umwelt und wird gleichzeitig in jedem Menschen verinnerlicht. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive sind Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und der Anerkennung zentrale Faktoren für gelingende Bildungsprozesse. Die interviewten Expertinnen erwähnten, dass Lernerfahrungsräume dann als gerecht empfunden werden, wenn sie Raum für Unterschiedlichkeit zulassen.

Von den Ergebnissen ausgehend bleibt jedoch offen, wie diese Ansätze in einem zunehmend durch Standardisierung und Leistungsdruck geprägten Bildungssystem beständig umgesetzt werden können. Diese Ansätze können nur dann zur Umsetzung herangezogen werden, wenn es Rahmenbedingungen gibt, die diese es zulassen. Somit besteht die Gefahr, dass erfahrungsorientierte Bildungsprozesse als ergänzende Angebote deklariert werden. Hierbei bedarf es strukturelle Veränderungen, die den Wert von Erfahrung fest in Strukturen einbinden.

## 9.2 Vergleich mit der Literatur

Die Erkenntnisse zeigen, dass ein enger Zusammenhang mit bildungstheoretischen und pädagogischen Konzepten besteht. Giesinger (2011, S. 427f) betont, dass Bildungsvoraussetzungen sich im Großen und Ganzen nicht im Vorhinein prognostizieren lassen. Sie sind Teil unserer Entwicklung und Prägung, wie wir aufwachsen und gefördert werden. Unterschiedliche Einflüsse spielen hierbei zusammen. In der Primarstufe kann ein besonderes Augenmerk auf Bildungsressourcen gelegt werden. Dabei zeigt sich, in welcher Art und Weise individuelle Förderung benötigt wird, damit ein Kind so gut wie möglich unterstützt werden kann. Bildungsgerechtigkeit entsteht nicht durch Gleichbehandlung, sondern durch die Anerkennung individueller Differenzen und durch die Ermöglichung von Teilhabe. Die Sichtweise deckt sich mit den Ergebnissen. Nicht jeder soll das Gleiche bekommen, sondern jeder das, was er oder sie braucht, um sich im eigenen Tempo entwickeln zu können.

Auch in der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (2000, S. 227ff) wird hervorgehoben, dass Autonomie, soziale Eingebundenheit und Kompetenz Grundbedürfnisse des Menschen

sind. Die genannten Bedürfnisse sind entscheidend für motiviertes Lernen. Der psychomotorische Ansatz lässt sich in dieser Theorie wiederfinden, da er Kindern ermöglicht, durch selbsttätiges Handeln genau diese Grundbedürfnisse zu erfahren. Gleichzeitig spiegeln sich jedoch oftmals andere Faktoren im schulischen Kontext wider, wie beispielsweise Kontrolle, Bewertung und Anpassung.

Ebenso zeigt der Capability Approach von Sen und Nussbaum (Oosterlaken, 2012, S. 4ff), dass Bildung nicht nur Zugang zu Institutionen bedeutet, sondern ein gutes Leben führen zu können. Im Bildungsbereich ist es erstrebenswert, wenn Kinder reale Chancen zur Entwicklung von sich selbst und ihren Fähigkeiten bekommen.

Die Interviews verdeutlichen, dass Kinder durch ihren sozioökonomischen Status stark geprägt sind und nur so weit handeln können, insofern welche intrinsischen Fähigkeiten sie besitzen. Merkens (2019, S. 123ff) beschreibt wie soziale Einflüsse Auswirkungen auf Bildungsungleichheiten haben. Der Blick in Richtung familiärer Einfluss muss verstanden werden, um Einflüsse, die auf das Kind übergehen, zu verstehen.

Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass Lernprozesse intrinsisch oder extrinsisch geschehen. Der Prozess des Lernens wird im pädagogischen Kontext lebenslang betrachtet. Eine auf Augenhöhe basierte Lernerfahrung ist laut einer Expertin unumstritten. Hütter (2016, 155ff) erläutert das nicht nur Bildungsangebote benötigt werden, sondern ein Umfeld, das Unterstützung bietet. Ebenso werden zwischenmenschliche Erfahrungen benötigt, damit sich der Mensch weiterentwickeln kann.

Aus den Ergebnissen geht hervor, dass die Ansätze der Psychomotorik in unterschiedlichen Altersstufen angewendet werden kann. Die Altersgruppen ziehen sich durch die ganze Lebensspanne, allerdings gingen die Expertinnen näher auf das Volksschulalter und auf das Konzept der Psychomotorik von Schülerinnen und Schüler ein. Kühlenkamp (2022, S. 54f) verweist auf die psychomotorischen Ansätze für Bildungsanlässe. Sie ist der Ansicht, dass Bildung und Bewegung untrennbar miteinander verbunden sind. Das wesentliche ist nicht nur eine Wissensaneignung zu reproduzieren, sondern sich mit den eigenen Ressourcen, Wahrnehmungen und Sinneseindrücken auseinandersetzen und selbstwirksam zu sein.

### **9.3 Stärken und Schwächen der qualitativen Forschung**

Die qualitative Unterrichtsforschung beinhaltet methodische und inhaltliche Stärken. Besonders hervorzuheben ist die Nähe zur Praxis, die durch die Auswahl erfahrener Expertinnen aus

dem Bereich der Psychomotorik erreicht wurde. Durch die Interviewgespräche und die qualitative Inhaltsanalyse konnte ein breiter Einblick in die subjektiven Sichtweisen, Haltungen und Erfahrungen der Interviewten gewonnen werden. Die gewonnenen Daten und bestehende Zusammenhänge der Theorien ist positiv zu bewerten. Die Verknüpfung zwischen erhobenen und theoretischen Inhalten trägt zur wissenschaftlichen Qualität der Arbeit bei.

Allenfalls bestehen ebenso Schwächen in der qualitativen Forschung. So ist die Anzahl mit drei Interviewpartnerinnen etwas gering, obwohl es den qualitativen Standards entspricht. Dennoch könnte eine größere Anzahl an Expertinnen Interviews praktiziert werden, um noch einen tieferen und breiteren Einblick zu erlangen. Diese hätte zusätzliche Perspektiven eröffnet. Ein weiterer methodischer Aspekt betrifft die Auswahlstrategie. Die Interviewpartnerinnen wurden über die Schneeballmethode zusammengestellt. Diese Methode eignet sich gut, um Zugang zu spezialisierten Personengruppen zu erhalten. Die Interviewten sind sich in ihren Sichtweisen und Aussagen sehr ähnlich. Dadurch entstehen zwar konsistente Aussagen, jedoch geht ein Teil der verschiedenen Denkrichtungen verloren. Eine größere Variation von Expertinnen hätte möglicherweise differenziertere Ergebnisse hervorgebracht.

Letztendlich bleibt anzumerken, dass die Perspektive der Kinder in der Forschung und Ergebnissicherung fehlt. Gerade bei einem Thema wie Lernerfahrungsräumen wäre ein weiterer Forschungsansatz, die Kinder selbst zu befragen. Ein weiterer Schritt, der vertieft werden könnte, sind die strukturellen Rahmenbedingungen. Diese wurden in den Interviews mit Beispielen durch Zeitdruck oder räumliche Zusammenhänge angesprochen, jedoch nicht die Auswirkungen weiterführend analysiert. Diese beiden Ansätze könnten ein nächster Schritt sein.

#### **9.4 Bedeutung und Auswirkung**

Die in dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse eröffnen relevante Auswirkungen für Theorie, Praxis und Bildung. Sie machen deutlich, dass Bildungsgerechtigkeit im Sinne von Erfahrbarkeit, Teilhabe und Individualisierung nicht automatisch durch einheitliche Standards erreicht wird. Bildung muss vielmehr als ein individuell geprägt, biografisch bedeutsamer Prozess verstanden werden, der durch geeignete Lernerfahrungsräume ermöglicht wird. Für die Praxis ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Schulen nicht nur als Unterrichtsorte, sondern als Lebens- und Erfahrungsräume zu gestalten. Dazu gehören Bewegungsräume, Rückzugsorte, offene Lernlandschaften, sowie pädagogische Konzepte, die Fehlerfreundlichkeit, Beziehung und die Ganzheitlichkeit in den Mittelpunkt stellen. Auch Pädagoginnen und Pädagogen müssen

stärker auf die Bedeutung von Lernerfahrungen vorbereitet werden. Die Einbeziehung psychomotorischer Elemente in die Förderung im schulischen Kontext erscheint sehr bedeutsam. Für das Bildungssystem ergibt sich aufgrund der Resultate aus der Forschung ein neuer Handlungsbedarf, bestehende Bewertungssysteme kritisch zu hinterfragen. Wenn Bildungserfolg nicht nur an Leistungen, sondern an Teilhabe gemessen wird, braucht es neue Maßstäbe. Maßstäbe in dem Sinn, die Einschätzung über Beziehungen, wie emotional geborgen sich Menschen fühlen und inwieweit sie ihr eigenes Handeln als selbstwirksam erleben.

### **9.5 Ausblick auf Zukünftiges**

Abschließend lässt sich festhalten, dass diese Arbeit Anregungen liefert, wie Lernerfahrungsräume entstehen können, welche Maßnahmen benötigt werden, Ressourcen statt Bedingungen genutzt, Chancen eröffnet werden und ein näheres Verständnis von Bildungsgerechtigkeit ermöglicht.

Darüber hinaus sollte der Fokus stärker auf Kinder selbst gelegt werden. Wie erleben sie Räume? Was macht für sie eine gerechte Bildung aus? Forschungsansätze könnten hier zu einem vertieften Verständnis beitragen. Ebenso wäre ein tiefgründiger Einblick in anderen Bildungssysteme und deren Vorstellungen von Erfahrungslernern eine spannende Intention.

Durch die wertvolle Bedeutung von Lernerfahrungsräumen liegen die Möglichkeiten, für diese Ansätze sie zu praktizieren, an den persönlichen Initiativen und dem Engagement einzelner Personen. Herausforderungen ergeben sich durch die Umsetzung solcher Ansätze, um ein flächendeckendes Gleichgewicht im Bildungsbereich herzustellen. Grundlegende strukturelle Veränderungen wären nötig, um Erfahrung und Beziehung als zentrale Werte im Bildungsgeschehen neu zu verankern.

Insgesamt zeigt sich, dass Lernerfahrungsräume ein zentrales Element einer chancengerechten kindzentrierten Bildung sein können und so einen wertvollen Beitrag zum Lernprozess von Kindern leisten, ferner auf Bildungsgerechtigkeit einen Einfluss haben.

## 10 Fazit

Lernerfahrungsräume beeinflussen die Bildungsgerechtigkeit insofern, dass sie einen Einfluss auf die Entwicklung von Schüler: innen haben, allerdings in erster Linie auf Bildung und nicht auf den Terminus Bildungsgerechtigkeit. Im Sinne der Gerechtigkeit werden durch das Konzept der Psychomotorik, welches eine Intention für Lernerfahrungsräume ist, faire Ausgangslagen geschaffen, die allen Kindern die Chance gibt, sich Weiterzuentwickeln. Hierbei können zahlreiche Chancen eröffnet werden, um im Sinne der Chancengerechtigkeit im schulischen Kontext handeln zu können. Allerdings muss ein Bewusstsein vorliegen, dass alle Kinder mit unterschiedlichen Ressourcen und Vorerfahrungen in die Schule kommen zudem verschiedene Voraussetzungen vorhanden sind. Von großer Bedeutung ist, dass Kinder schon im Volksschulalter kompetente Pädagoginnen und Pädagogen bekommen, die ein Bewusstsein für Unterschiedlichkeit, Fähigkeiten und ein Background für Lernerfahrungsräume haben. Mit Ungleichheiten sind Pädagoginnen und Pädagogen in der beruflichen Tätigkeit konfrontiert. Der Fokus richtet sich auf Schüler: innen, allerdings darf er auch ein Stück weit auf die Erziehungsberechtigten gerichtet werden. Es ist relevant, in welchem Umfeld Kinder aufwachsen.

Einen Fokus auf ein ganzheitliches Lernen bietet das Konzept der Psychomotorik, welches in der Schule ein Stück weit Platz haben könnte. Der Ansatz psychomotorischen Handelns ist essenziell, da dieser davon ausgeht, dass jedes Individuum Ressourcen für Entwicklungsveränderung besitzt. Dieser Gedanke lässt darauf schließen, dass eine Förderung auf individuelles Potenzial aufgebaut werden kann und somit Chancen geboten werden, jeden Menschen in seiner Einzigartigkeit zu fördern und wertzuschätzen.

In Bezug auf Lernprozesse für Lernerfahrungsräume können Maßnahmen gesetzt werden, die eine gerechtere Chancenverteilung anstreben und eröffnen. Maßnahmen wie bewusste Reduzierung von Zeitstress, angenehme Lernumgebungen zum Erkunden und Experimentieren, sich mit sich selbst und der Umgebung auseinandersetzen, auf Augenhöhe miteinander arbeiten, den Menschen ganzheitlich betrachten, Selbsttätig und Selbstwirksam zu sein, Beziehungen erleben und letztendlich etwas entscheidendes, Erfahrungen zu machen. Diese Auflistung zeigt deutlich, wie sich Lernerfahrungsräume auf Bildungsgerechtigkeit auswirken können.

## 11 Literaturverzeichnis

Anders, Y., Daniel, H.D., Hannover B., Köller O., Lenzen D., McElvany N., Roßbach H-G., Seidel T., Tippelt R., Wößmann L. (2020). *Bildung zur demokratischen Kompetenz. Gutachten*. Münster: Waxmann.

Anders, Y., Hannover, B., Jungbauer-Gans M., Köller O., Lenzen D., McElvany N., Seidel T., Tippelt R., Wilbers K., Wößmann L. (2022). *Bildung und Resilienz. Gutachten*. Münster: Waxmann.

Bellmann, J., Merckens, H. (Hrsg.). (2019). *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts*. Münster: Waxmann.

Beutel, S.I., Bos, W., Porsch, R. (Hrsg.). (2013). *Lernen in Vielfalt: Chance und Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Münster: Waxmann.

Bogner, A., Littig, B., Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Brettschneider, W.-D. & Naul, R. (2013). *Sozialisation und Identitätsbildung durch Bewegung, Spiel und Sport*. Wiesbaden: Springer VS.

Buddeberg, M., Hornberg, S. & Pawicki, M. (2015). Zeitliche Rahmenbedingungen für schulische Bildung im internationalen Vergleich. In *Tertium Comparationis*, 21 (2015) 1, 70-104. <https://doi.org/10.25656/01:24611>

Burzan, N. (2011). *Soziale Ungleichheit. Einführung in die zentralen Theorien*. (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer Fachmedien.

Daniel, A. & Maaz, K. (2023). Schlüsselherausforderungen im Bildungssystem - Was kann Digitalisierung leisten und was nicht? In G. Boesken, A. Krämer, T. Matthiesen, J. A. Panagiotopoulou & J. Springob (Hrsg.), *Zukunft Bildungschancen: Ergebnisse und Perspektiven aus Forschung und Praxis* (S. 77-92). Waxmann.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). *The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior.* *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)

Deißner, D. (2013). *Chancen bilden. Wege zu einer gerechteren Bildung – ein internationaler Erfahrungsaustausch.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Edelmann, D. (2018). *Chancengerechtigkeit und Integration durch frühe (Sprach-)Förderung? – Theoretische Reflexionen und empirische Einblicke.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Esslinger-Hinz, I. & Sliwka, A. (2011). *Schulpädagogik.* In S. Andresen, K. Hurrelmann, C. Palentien & W. Schröder (Hrsg.), *Bachelor/Master.* Weinheim, Basel: Beltz Verlag

Frühwirth, G. (2020). *Selbstbestimmt unterrichten dürfen – Kontrolle unterlassen können. Der Motivationsstil von Mentorinnen und Mentoren in Schulpraktika.* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer Verlag.

Fuchs-Heinritz, W. & König, A. (2014). *Pierre Bourdieu: Eine Einführung.* (3. Aufl.). Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Gallahue, D. L. & Ozmun, J. C. (2012). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults.* New York: McGraw-Hill.

Giesinger, J. (2011). Bildung als öffentliches Gut und das Problem der Gerechtigkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(3), 421-437. <https://doi.org/10.25656/01:8734>

Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen.* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer Fachmedien.

Gniewosz, B. & Gräsel, C. (2015). Überblick soziale Ungleichheit. In H. Reinders, Ditton H., Gräsel C., Gniewosz B. (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereich* (2. Aufl., S. 195-200). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Gollesch, H. (2014). Bedeutung der Beziehung für das schulische Lernen (Nr. 262). Schulpsychologie. Abgerufen am 24.05.2025 von <https://www.bildung-stmk.gv.at/dam/jcr:0ac8d38f-a5de-4d16-b2c6-2a39cbebbcc5/Bedeutung-der-Beziehung%20f%C3%BCr%20das%20schulische%20Lernen.pdf>

Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (2015). *Bindung und menschliche Entwicklung: J. Bowlby, M. Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (4. Aufl.) Stuttgart: Klett-Cotta.

Heimbach-Steins, M., Kruij, G. & Kunze (Hg.). (2009). *Bildungsgerechtigkeit – Interdisziplinäre Perspektiven*. Bamberg, Mainz: wbv Media GmbH & Company KG.

Herrmann, C. & Gerlach, E. (2020). *Psychomotorik und Inklusion: Bewegung als Schlüssel zur Teilhabe*. München: Reinhardt Verlag.

Hopmann, S. T. & Bauer-Hofmann, S. (2015). Das >>Equity-Paradox<<. In S. Rademacher & A. Wernet (Hrsg.), *Bildungsqualen* (S. 93-104). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-06239-2\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-06239-2_5)

Hüther, G. (2016). *Mit Freude lernen ein Leben lang*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Institut Schmelz. (2018). *Psychomotorik in der Schule*. Universität Wien. Abgerufen am 21.03.2025 von [https://institut-schmelz.univie.ac.at/forschung-alt/details/news/psychomotorik-in-der-schule/?tx\\_news\\_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx\\_news\\_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=44cf441a5378700a2658d13bb8f967fc](https://institut-schmelz.univie.ac.at/forschung-alt/details/news/psychomotorik-in-der-schule/?tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=44cf441a5378700a2658d13bb8f967fc)

Kaiser, R. (2021). *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Kieslinger, C., Strähle, C., Koch, D., & Meyer, T. (2024). *Pädagogik der Vielfalt nach Prengel*. Inklumat. Abgerufen am 21.03.2025 von <https://inklumat.de/glossar/paedagogik-der-vielfalt-nachprengel#:~:text=Die%20P%C3%A4dagogik%20der%20Vielfalt%20ist%20ein%20von%20Annedore,Grundannahme%2C%20dass%20alle%20Menschen%20die%20gleichen%20Rechte%20haben.>

Kuhlenkamp, S. (2022). *Lehrbuch Psychomotorik*. (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG Verlag.

Lopes, V. P., Rodrigues, L. P., Maia, J. A. & Malina, R. M. (2012). Motor coordination as a predictor of physical activity in childhood. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 22(5), 627-633.

Ludwig, S. (2019). *Bildung, Macht und Lebenschancen*. Berlin: Copyright Logos Verlag GmbH.

Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601-316). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8\\_42](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42)

Miethe I., Wagner-Diehl D., Kleber B. (2021). *Bildungsungleichheit. Von historischen Ursprüngen zu aktuellen Debatten*. Opladen, Berlin: Barbara Budrich Verlag.

Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews*. (2. Aufl.). Berlin, Bosten: Walter de Gruyter GmbH.

Niesta-Kayser, D., Giera, W. K. & Schmalenbach Ch. (2024). *Gleichberechtigte Teilhabe durch kooperative Lehr-Lern-Prozesse in heterogenen Lerngruppen*. Münster: Waxmann.

OeAD. (o. J.). *Das österreichische Bildungssystem*. Abgerufen am 27. Dezember 2024, von <https://bildungssystem.oead.at/>

Oosterlaken, I. & van den Hoven, J. (Hrsg.). (2012). *The capability approach, technology and design*. Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer Verlag.

Pöhlmann, R., Ludwig, G. & Pahl, A.-K. (2011). *Sensomotorik Psychomotorik Soziomotorik für heilpädagogisch-medizinische Berufe* (1. Aufl.). Köln: Bildungsverlag EINS GmbH.

Pinter-Theiss, V., Steiner-Schätz, M., Lukesch, B., Schätz, T. & Theiss, C. (2014). *Ich tue Ich kann Ich bin: Psychomotorische Entwicklungsbegleitung in Theorie und Praxis* (1. Aufl.). Graz: edition vaLeo.

Plehn, M. & Appel, S. (2021). *Raumgestaltung entwickeln und pädagogisch begleiten*. Freiburg im Breisgau: Verlag Heder GmbH.

Reich, K. (2013). *Chancengerechtigkeit und Kapitalformen. Gesellschaftliche und individuelle Chancen in Zeiten zunehmender Kapitalisierung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

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

Schiffler, L. (2014). *Effektiver Fremdsprachenunterricht: Bewegung-Visualisierung-Entspannung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Schrittesser, I., Köhler, J. & Holzmayer, M. (2022). *Lernen verstehen – Unterricht gestalten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Schweiger, T. & Hascher T. (2009). *Geschlecht, Bildung und Kunst. Chancengleichheit in Unterricht und Schule*. (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH

Spiel, S., Reimann R., Wagner P. & Schober B. (2010a). *Bildungspsychologie*. (1. Aufl.). Göttingen, Bern, Wien, Paris, Oxford, Prag, Toronto, Cambridge, Amsterdam, Kopenhagen, Stockholm: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

Spiel, C., Götz T., Wagner P., Lüftenegger M. & Schober B. (2022b). *Bildungspsychologie*. (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

Stratmann, B., Jensen, H. (2021). Beziehung als Basis für Lernen. In C. Pech & U. Hermann (Hrsg.), *Achtsamkeit in Bildungsprozessen: Professionalisierung und Praxis* (S.117-125). [https://doi.org/10.1007/978-3-658-30832-2\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-30832-2_9)

Steiner, W. & Daschner, P. (Hrsg.). (2010). *Schule als Erfahrungsraum*. Pädagogik, 62(4). Beltz. Abgerufen am 05.03.2025 von [https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themenschwerpunkte/schule\\_als\\_erfahrungsraum.html](https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themenschwerpunkte/schule_als_erfahrungsraum.html)

Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktion eines umkämpften Begriffs*. (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag.

Stojanov, K. (2022). *Warum Leistung kein tragendes Prinzip von Bildungsgerechtigkeit sein kann*. In Jahresheft Nr. 2022: *Leistung: ermöglichen & beurteilen*. Friedrich Verlag. Abgerufen am 26.02.2025 [https://www.friedrich-verlag.de/friedrich-plus/schule-paedagogik/unterrichtsentwicklung/didaktik-paedagogik/warum-leistung-kein-tragendes-prinzip-von-bildungsgerechtigkeit-sein-kann-15242?utm\\_source=chatgpt.com#bottom-section](https://www.friedrich-verlag.de/friedrich-plus/schule-paedagogik/unterrichtsentwicklung/didaktik-paedagogik/warum-leistung-kein-tragendes-prinzip-von-bildungsgerechtigkeit-sein-kann-15242?utm_source=chatgpt.com#bottom-section)

Schäfer, E. (2017). Am Anfang des Lernens: Wie kann man in Beziehung gehen zu sich, dem Kontext und dem Lerngegenstand? In E. Schäfer (Hrsg.), *In Lebenslanges Lernen. Kritisch hinterfragt* (S. 51-79). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.

Schäfer, C. (2010). Beziehung und Beziehungsgestaltung. In C. Schäfer (Hrsg.), *Die Beratungsbeziehung in der Sozialen Arbeit: Eine theoretische und empirische Annäherung* (S. 23-24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91928-7\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91928-7_3)

Thiessen, F. & Stang, R. (Hrsg.). (2024). *Lernwelt Schule: Innovative Lernorte und Konzepte*. Berlin, Bosten: Walter de Gruyter GmbH.

Ullmann, M. (2012). *Schule verändern. Offenheit als Herausforderung in der Governance von Bildungsinnovationen*. (1. Aufl.) Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Valls, O. & Flecker, J. (2022). *Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: Wer profitiert von der Durchlässigkeit des Bildungssystems?* In A. Wanka & F. Kessl (Hrsg.), *Bildungsungleichheit re-viited: Herausforderungen und Perspektiven* (S. 79-102). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.14220/9783737015103.79>

---

Van Donk, C., van Lanen, B. & Wright, M. T. (2014). *Praxisforschung im Sozial- und Gesundheitswesen*. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.

Wass, B. (2019). *Prinzipien und Struktur einer gerechten Gesellschaft. Über John Rawls' Theorie der Gerechtigkeit, Grundriss eines philosophischen Meisterwerks*. (1. Aufl.). Hamburg: Tredition GmbH.

Witzel, A. (2000). The Problem-centered Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 1(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132>

Wolf, G. (o.J.). Der Lernhabitus – ein Schlüssel zum lebenslangen Lernen. *DIE Zeitschrift*. Abgerufen am 18.02.2025, <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/22007/lernhabitus.htm>

Zimmer, R. (2014). *Handbuch Bewegungserziehung: Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis*. Freiburg: Herder.

Zimmer, R. (2019). *Handbuch Psychomotorik*. (14. Aufl.). Freiburg in Breisgau: Herder Verlag.

# 12 Anhang

Interviewleitfaden – Expert: inneninterview

---

Themenblock 1: Allgemeiner Hintergrund

**Hauptfrage:**

**Wie sind Sie zu der heutigen Tätigkeit gekommen und was hat Sie in besonderer Weise dazu bewegt, genau in diesem Bereich tätig zu sein?**

**Unterfragen:**

1. Welche Erfahrungen oder Situationen in Ihrem Lebenslauf waren besonders prägend?
2. Was bedeutet für Sie persönlich in der täglichen Arbeit „bedeutsame Lernerfahrung“ und wo begegnen sie dieser?
3. Welche Erkenntnisse aus Ihrem beruflichen Alltag könnten aus Ihrer Sicht hilfreich für Lehrer: innen in der Volksschule sein?

Themenblock 2: Erfahrungen & Lernerfahrungen

**Hauptfrage:**

**Wie erleben Sie den Zusammenhang zwischen Raumgestaltung und Lernerfahrungen von Kindern im Alter von 6-10 Jahren?**

**Unterfragen:**

1. Kein Lernen ohne Lernerfahrung. Welche Bedeutung hat dieser Satz für Sie?
2. Inwiefern wirken sich Ihrer Meinung nach Beziehungen auf Lernerfahrungen bei Kindern im Alter von 6-10 Jahren aus?
3. Inwiefern wirken sich Ihrer Meinung nach Zeitabläufe auf Lernerfahrungen bei Kindern im Alter von 6-10 Jahren aus?

## Themenblock 3: Rahmenbedingungen

*Kurzer persönlicher Einblick in die Masterarbeit:*

*In meiner Arbeit geht es gezielt um die Thematik der Bildungschancen in Zusammenhang mit Lernerfahrungsräumen im Bildungssystem. Bildungsgerechtigkeit ist heutzutage eine Idealvorstellung, denn jeder Mensch hat andere Startvoraussetzungen und besitzt unterschiedliche Ressourcen. Dennoch gibt es unterschiedliche Ansätze, wie man im Bereich der Bildung auf Bildungschancen Einfluss nehmen kann.*

**Hauptfragen:**

**Wie könnten Ihrer Meinung nach Lernerfahrungsräume zu mehr Bildungsgerechtigkeit in der Primarstufe beitragen?**

**Unterfragen:**

1. Welche Rolle spielen Ihrer Meinung nach Lehrer: innen in der Primarstufe, bei der Gestaltung von Lernerfahrungsräumen in Bezug auf Bildungschancen?
2. Wie beeinflussen Lernerfahrungsräume den Lernprozess?
3. Welche Beobachtungen machen Sie in der Arbeit mit Kindern in Lernerfahrungsräumen im Hinblick auf deren Entwicklung, und wie bewerten Sie deren Potenzial zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit?
4. Welche Rahmenbedingungen würde es Ihrer Meinung nach brauchen, um Lernerfahrungsräume in der Primarstufe so zu gestalten, dass sie einen Beitrag zur gerechteren Chancenverteilung leisten?
5. Ist die Idee, Bildungsungleichheit durch bewusst gestaltete Lernerfahrungsräume zu reduzieren, realistisch?

## 12.1 Eigenständigkeitserklärung

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Hilfsmittel verwendet habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Publikationen entnommen sind, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.“

Krems an der Donau, 10.05.2025,

Handwritten signature in black ink, appearing to read 'A. Str.' followed by a stylized name.