

phpublico

Fachzeitschrift für Bildung und Erziehung
Februar 2026

16 Offenes Themenheft

phpublico Heft 16 Februar 2026	
https://doi.org/10.5281/zenodo.18337301	
Herausgeber:innen	
Sabine Weisz, Herbert Gabriel, Viktoria Berzsényi-Schweitzer	
Verlag und Erscheinungsort	
E. Weber Verlag GmbH, 7000 Eisenstadt	
Herstellung	
bienenstark werbeproduktionen	
ISBN	
978-3-85253-846-4	
Redaktionsteam	
Viktoria Berzsényi-Schweitzer, Martin A. Hainz, Martin Krenn, Jürgen Frentz, Sabrina Schrammel, Alexander Zimmermann	
Kontakt und Korrespondenzadresse	
calls.phpublico@ph-burgenland.at	
Satz & Layout	
Lisa Berger	
Lektorat	
Celine Sedlatschek, Gabor Gonda	
Alle Rechte bei den Autor:innen.	
Private Pädagogische Hochschule Burgenland	
Zentrum für Forschung	
Thomas-Alva-Edison-Straße 1, 7000 Eisenstadt	

Aus der Wissenschaft

Eva Gröstenberger & Adolf Selinger	
Motivationsprofile von Lehramtsstudierenden Studien- und Berufswahlmotive der Studierenden der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland	8
Viktoria Berzsényi-Schweitzer & Anna Bürger	
Eine Ist-Stand Analyse der sportmotorischen Entwicklung von Kindern der vierten Schulstufe aus dem Burgenland und Kärnten	18
Claudia Schneider	
Bildungsreformen in Österreich: Viel Steuerung, wenig Wirkung? Anspruch und Wirklichkeit im Spiegel internationaler Vergleichsstudien mit Estland, Polen und der Schweiz	28
Martin Krenn	
80 Jahre „Burgenland II“ Zur Wiedererrichtung des Burgenlandes im Jahr 1945	43
Lukas Palitsch	
Religiöse Bildung heute? Grundlegende (In-)Fragestellungen	52

Aus der Praxis

Günther Glück & Lukas Freudensprung	
Über das Wohlbefinden von Menschen mit hoher musikalischer und sportlicher Aktivität im Erwachsenenalter und dem Zusammenhang schulischer Erfahrungen	62
Elke Poterpin, Simone Atzesberger, Jadwiga Ensbacher-Roubin, Margot Ranetzky & Christine Weber	
Wohlfühlzone Campus – Für ein gesundes Miteinander in multiprofessionellen Bildungsteams	82
Anna Leitner	
Supervision als Ressource im Schulalltag: Das Wiener Modell	89
Christian Filko & Michael Wukowitsch	
Zur Relevanz von Mehrsprachigkeit als Perspektive für die Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft	97
Sabrina Schrammel	
Zwischen Macht und Ohnmacht Eine Methode zur Erweiterung pädagogischer Professionalität im Umgang mit herausforderndem Schüler:innenverhalten	102
Autor:innenverzeichnis	112

Viktoria Berzsenyi-Schweitzer

Sehr geehrte Leserin, sehr geehrter Leser!

Der Herausforderung der „doppelten Ungewissheit“ (Cramer et al., 2019, S. 409) in Theorie und Praxis in der Lehrer:innenbildung begegnet die 16. Ausgabe von phpublico in vielgestaltiger Weise. Die vorliegenden Beiträge sollen so zur Anreicherung von Professionalisierungsdiskursen sowie zur individuellen bzw. systembezogenen Weiterentwicklung beitragen.

Daher ist es dem Redaktionsteam ein zentrales Anliegen, unterschiedliche wissenschaftliche und praxisorientierte Perspektiven durch ein offenes Themenheft sichtbar zu machen. Die Mannigfaltigkeit der Artikel spiegelt die Vielfalt thematischer Felder zur Professionalisierung und Systementwicklung wider und vereint dabei verschiedene Disziplinen, Ansätze und Fragestellungen. Offenheit schafft Raum für unerwartete Verbindungen und neue Impulse und dadurch Platz für empirische Analysen, theoretische Reflexionen oder methodische Innovationen. Aufbauend auf die angeführten Beweggründe ladet dieses offene Themenheft ein, den Facettenreichtum zu erschließen und damit bestehende Diskurse und eigene professionsbezogene Reflexionen in Wissenschaft und Praxis verändert zu betrachten sowie neue Diskursräume zu eröffnen.

In diesem Sinne gibt der Beitrag von Eva Gröstenberger und Adolf Selinger Einblicke in die Beweggründe der Studierenden, sich im Kontext des Lehrer:innenmangels für ein Lehramtsstudium an der PPH Burgenland zu entscheiden.

Die sportmotorische Analyse von Schüler:innen aus dem Burgenland und Kärnten sowie deren Selbsteinschätzung in Bezug auf die eigene sportliche Leistung stehen im Mittelpunkt bei Viktoria Berzsenyi-Schweitzer und Anna Bürger.

Claudia Schneider analysiert die österreichischen bildungspolitischen Reformen der Vergangenheit,

erforscht die Zufriedenheit und Belastungen, die mit dem Lehrberuf einhergehen, und untersucht die hohen Bildungskosten im Verhältnis zum Output. Zudem zieht sie Vergleiche zu Estland, Polen und der Schweiz.

Der Artikel von Martin Krenn beschäftigt sich mit den Herausforderungen und Widerständen, die im Zuge der Wiedererrichtung des Burgenlandes im Jahr 1945, die den Beginn einer neuen Ära markierten, zu verzeichnen waren.

Lukas Pallitsch setzt sich – in einer Zeit der unterschiedlichen Wahrnehmungen und vieler Möglichkeiten – mit der Frage der aktuellen religiösen Bildung auseinander, die den Menschen nicht von den großen Fragen entbindet.

Inwiefern das subjektive Wohlbefinden durch musikalische und sportliche Aktivitäten unterstützt und durch die Schule gefördert bzw. gehemmt wird, zeigt der Artikel von Günther Glück und Lukas Freuden-sprung.

Auch Elke Poterpin, Simone Atzesberger, Jadwiger Ensbacher-Roubin, Margot Ranetzky und Christine Weber beschäftigen sich in ihrem Artikel mit der Wechselwirkung zwischen Wohlbefinden und Gesundheit, in dem sie das Projekt „Wohlfühlzone Campus - gemeinsam gestalten, Gesundheit stärken, nachhaltig wirken“ vorstellen.

Inwiefern das Wiener Modell der Supervision eine entlastende Wirkung auf die Arbeitszufriedenheit hat und welche Spannungsfelder sich durch die Erwartungen aller Beteiligten ergeben, thematisiert Anna Leitner.

Welche Herausforderungen die Mehrsprachigkeit vieler Schüler:innen in einer Migrationsgesellschaft für die Schule mit sich bringen und wie die Schule

darauf reagieren kann, wird durch theoriegestützte Anregungen für die Praxis von Christian Filko und Michael Wukowitsch aufgezeigt.

Sabrina Schrammel veranschaulicht, wie bedürfnisorientierte und emotionsfokussierte Einzelarbeit die Weiterentwicklung der Studierenden unterstützen kann, um in ihrem Berufsalltag mit herausfordernden Schüler:innen professionell und pädagogisch hochwertig umgehen zu können.

Wie immer ein Dank von Herzen gilt allen Autor:innen, Gutachter:innen, Lektor:innen, unserer Layouterin und dem Redaktionsteam für ihr Engagement. Ich lade die Leser:innen ein, sich inspirieren zu lassen, kritisch mitzudenken und eigene Diskurse weiterzuführen.

Viele Freude beim Lesen!

Literaturverzeichnis

Cramer, C.; Harant, M.; Merk, S.; Drahmman, M.; Emmerich, M.: Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf - In: Zeitschrift für Pädagogik 65 (2019) 3, S. 401-423 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-239493 - DOI: 10.25656/01:23949

**AUS
DER
WISSEN-
SCHAFT**

Eva Gröstenberger  Adolf Selinger 

Motivationsprofile von Lehramtsstudierenden

Studien- und Berufswahlmotive der Studierenden der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland

In der vorliegenden Studie werden die Studien- und Berufswahlmotive von 391 Lehramtsstudierenden an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland untersucht. Die Analyse basiert auf dem FEMOLA-Fragebogen, der zwischen intrinsischen und extrinsischen Motiven unterscheidet. Die Ergebnisse zeigen, dass intrinsische Motive, insbesondere das pädagogische Interesse und die Fähigkeitsüberzeugung, dominieren. Eine latente Profilanalyse identifiziert vier Motivationsprofile: „Desinteressiert“, „Multimotiviert“, „Pragmatisch-karriereorientiert“ und „Idealistisch“. Die Mehrheit der Studierenden ordnet sich den Profilen „Multimotiviert“ (47 %) und „Idealistisch“ (30 %) zu, was auf eine engagierte und vielfältig motivierte Studierendenschaft hinweist. Die Ergebnisse legen nahe, dass die Berufswahl nicht nur durch äußere Anreize, sondern vor allem durch intrinsische Überzeugungen geprägt ist. Diese Erkenntnisse sind besonders relevant im Kontext des aktuellen Lehrkräftemangels in Österreich und bieten wichtige Implikationen für die Gestaltung von Studienangeboten.

1 Einleitung

Die Entscheidung für ein Lehramtsstudium ist sowohl für die individuellen Studierenden als auch für die Gesellschaft von großer Bedeutung, vor allem in Zeiten des akuten Lehrkräftemangels, der gegenwärtig in Österreich als „eine der größten Herausforderungen im Bildungssystem“ (Bundesministerium Bildung, 2025) gilt und in den letzten Jahren eine Reihe an Lehramt-Offensiven hervorgebracht hat (Bundesministerium Bildung, 2025a). Diese haben unter anderem zu Attraktivierungsmaßnahmen und Umgestaltung der Studienangebote an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich geführt. Insbesondere an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland (PPHB) resultierte die Implementierung von berufsermöglichenden, familienfreundlichen Studienangeboten seit dem Studienjahr 2018/19 – mit Lehrveranstaltungszeiten an Wochenenden, fixen Studientagen oder Online-Lehre Anteilen – in einem erheblichen Anstieg der Lehramtsstudierenden von fast 30 % (Private Pädagogische Hochschule Burgenland, 2025).

Dieser Zuwachs war und ist begleitet von einer Erhöhung der Heterogenität der Studierendenschaft, die sich laut Studierenden-Sozialerhebung 2023 (Unger et al., 2024) von anderen Pädagogischen Hochschu-

len in einigen Punkten abhebt. So ist der Anteil an Studierenden über 30 Jahre (32 % an PPHB, 20 % an allen anderen Pädagogischen Hochschulen) höher, ebenso wie der Anteil an weiblichen Studierenden an der PPHB (81 %) (72 % an allen anderen Pädagogischen Hochschulen). Auch arbeiten deutlich mehr PPHB Studierende (34 %) über 35 Stunden neben dem Studium, an anderen Pädagogischen Hochschulen sind es vergleichsweise 19 %. Interessant ist auch die Selbsteinschätzung der PPHB Studierenden bezüglich des Verhältnisses zwischen ihrer Erwerbstätigkeit und ihrem Studium, geben doch 54 % an in erster Linie erwerbstätig zu sein und „nebenbei“ zu studieren, was nur auf 35 % aller Studierenden an anderen Pädagogischen Hochschulen zutrifft (Unger et al., 2024).

Die oben angeführten Ergebnisse der Studierenden-Sozialerhebung 2023 (Unger et al., 2024) lösten im PPHB Lehrkollegium Diskussionen – und teilweise auch Bedenken, verstärkt durch anekdotische Evidenzen – hinsichtlich der Motivationslage der Studierenden aus. Was motiviert die Lehramtsstudierenden, die zu einem großen Teil bereits erwerbstätig sind? Ist die teilweise durchwegs späte Entscheidung für ein Lehramtsstudium eine pragmatische „Notlösung“, die mit mangelnder Ernsthaftigkeit für das Studium oder gar den gewählten

Beruf einhergeht? Um diesen Fragen nachzugehen, werden anhand einer latenten Profilanalyse (LPA) im vorliegenden Artikel die Studien- und Berufswahlmotive der Studierenden der PPHB untersucht.

2 Theoretischer Rahmen und Forschungsstand

Studien- bzw. Berufswahlmotive spielen insbesondere im Lehrberuf eine große Rolle, weil sie die Berufsausbildung bzw. das Studium als auch die anschließende Berufstätigkeit beeinflussen (Keller-Schneider, 2011; Rothland, 2014a). Die Entscheidung zum Lehrberuf erfolgt im Allgemeinen gleichzeitig mit der Entscheidung zum Studium (Micknass et al., 2019) und ist überwiegend von tiefgreifenden Überzeugungen geprägt (Watt & Richardson, 2007). Dementsprechend belegen zahlreiche Studien (Keller-Schneider, 2011; Keller-Schneider et al., 2018; Pohlmann & Möller, 2010; Rothland, 2014a; Scharfenberg et al., 2022; Watt & Richardson, 2007), dass bei angehenden oder im Dienst stehenden Lehrpersonen prinzipiell intrinsische Berufswahlmotive dominieren. Im Vordergrund steht für gewöhnlich das pädagogische Interesse, wie zum Beispiel die Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und an der Unterstützung derer Erziehungs- und Entwicklungsaufgaben (Pohlmann & Möller, 2010). Als weitere Motive werden die abwechslungsreiche, interessante Tätigkeit, die Freude am Erklären und Unterrichten sowie das eigene fachliche Interesse und der Wunsch nach persönlichem Wissenszuwachs genannt (Pohlmann & Möller, 2010; Scharfenberg, 2020).

Im Gegensatz dazu beziehen sich extrinsische Berufswahlmotive im Lehrberuf etwa auf die relativ hohe Arbeitsplatzsicherheit, das erwartete gesellschaftliche Ansehen, den vermeintlich hohen Freizeitanteil sowie die flexible Einteilung der Arbeitszeit und die damit verbundene gute Vereinbarkeit von Familienleben und Beruf (Pohlmann & Möller, 2010; Scharfenberg et al., 2022). Generell haben Primarstufenlehrpersonen eine tendenziell höhere pädagogische Motivationslage und scheinen auch durch die gesellschaftliche Relevanz des Berufs stärker motiviert zu werden als Lehrer:innen der Sekundarstufe, für die die Wissensvermittlung und

das Fachinteresse einen höheren Stellenwert haben (Keller-Schneider et al., 2018; Pohlmann & Möller, 2010; Rothland, 2014a; Scharfenberg et al., 2022).

In diesem Zusammenhang haben Pohlmann und Möller (2010) einen standardisierten Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA) entwickelt, der zwischen intrinsischen und extrinsischen Motiven unterscheidet. Die intrinsischen Motive werden anhand von drei Subskalen gemessen, die sich in allgemeines „Pädagogisches Interesse“ an der sinnstiftenden Arbeit mit Kindern und Jugendlichen; „Fachliches Interesse“, i.e. die Leidenschaft für die Inhalte der gewählten Fächer oder Fachbereiche und deren Vermittlung; und „Fähigkeitsüberzeugung“, also die selbstwahrgenommene Erklärungs- und Vermittlungskompetenz von Lerninhalten, unterteilen lassen. Innerhalb der extrinsischen Motive werden die angenommene „Geringe Schwierigkeit des Studiums“, Aspekte der „Nützlichkeit“, die sich vor allem auf die wahrgenommenen guten zeitlichen und monetären Arbeitsbedingungen beziehen; und „Soziale Einflüsse“, wie Empfehlung eines Lehramtsstudiums von Familie, Freunden und Bekannten, gemessen. Der FEMOLA-Fragebogen wird vorrangig in Studien, die Motivationsprofile von Lehramtsstudierenden untersuchen, eingesetzt, um günstige oder weniger günstige Motivationslagen hinsichtlich des Studienerfolgs bzw. der erfolgreichen Professionalisierung zu erforschen. (Biermann et al., 2019; Billich-Knapp et al., 2012; Stellmacher & Paetsch, 2023). In der vorliegenden Studie soll er dazu dienen, die Motivationslage der eingangs erwähnten durchaus einzigartigen Studierendenpopulation an der PPHB zu erforschen – vor allem vor dem Hintergrund deren überdurchschnittlich hoher Erwerbstätigkeit neben dem Studium. Dabei werden folglich die nachstehenden Forschungsfragen bearbeitet:

1. Was sind die dominierenden Berufswahlmotive der Studierenden der PPHB? Lassen sich bei den Studierenden der PPHB verschiedene Motivationsprofile identifizieren und charakterisieren?
2. Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Motivationsprofilen und der Studienrichtung?
3. Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Motivationsprofilen und der Erwerbstätigkeit der Studierenden?

3 Methode

Stichprobe

Die Datengrundlage für die vorliegende Studie beruht auf einer Erhebung im Zuge einer deskriptiven Untersuchung zu Berufswahl- und Studienstandortwahlmotiven im Rahmen einer Masterarbeit an der PPHB (Pauer, 2023). Der Online-Fragebogen wurde unter Einhaltung der Compliance Maßnahmen wie Freiwilligkeit und DSGVO-konforme Datenverarbeitung an alle 743 Studierende im Studienjahr 2022/23 verschickt; die Rücklaufquote betrug 52,62 %. Somit handelt es sich bei der Stichprobe für diesen Artikel um $N = 391$ Lehramtsstudierende aus vier verschiedenen Studiengängen: 193 Studierende aus dem Bachelorstudium Primarstufe (49,3 %), 118 aus dem Bachelorstudium Sekundarstufe (30,2 %), 61 aus dem Masterstudium Primarstufe (15,6 %) und 19 aus dem Masterstudium Sekundarstufe (4,9 %). An der Umfrage mittels Online-Fragebogen nahmen 316 weibliche (80,8 %) und 75 männliche (19,2 %) Studierende mit einem Durchschnittsalter von 26,8 Jahren teil. Zum Erhebungszeitpunkt (April-Juni 2023) befanden sich 44 % der Befragten in einer berufsermöglichenden Studienform. 94 (24 %) Studierende bezeichneten sich als „Vollzeit berufstätig“, 139 (35,6 %) als „Teilzeit berufstätig“, insgesamt ging also mehr als die Hälfte der Studienteilnehmer:innen zum Zeitpunkt der Erhebung einer Erwerbstätigkeit nach, wobei etwa ein Drittel (32,9 %) zum Erhebungszeitraum bereits im Lehrberuf tätig waren.

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>α</i>
Intrinsische Berufswahlmotive			
Pädagogisches Interesse (In)	3,75	0,36	0,81
Fähigkeitsüberzeugung (Fg)	3,75	0,36	0,83
Fachliches Interesse (Fa)	3,40	0,61	0,91
Extrinsische Berufswahlmotive			
Nützlichkeit (Nu)	2,81	0,67	0,88
Soziale Einflüsse (So)	2,48	0,79	0,84
Geringe Schwierigkeit (Sc)	1,73	0,76	0,90

Tab.1: Studien-und Berufswahlmotive der Studierenden mit Subkategorien ($N = 391$)

Erhebungsinstrument und statistische Analysen

Zur Erhebung der Studien-und Berufswahlmotive wurde der FEMOLA-Fragebogen (Pohlmann & Möller, 2010) mit seinen eingangs erwähnt sechs Berufswahlfacetten verwendet (siehe Tabelle 1). Die 33 Items weisen ein vierstufiges Antwortformat von „1 = trifft überhaupt nicht zu“ bis „4 = trifft völlig zu“ auf. Die internen Konsistenzen der sechs Skalen können als exzellent bis gut bezeichnet werden (siehe Tabelle 1).

Zur Identifizierung möglicher Motivationsprofile wurde eine latente Profilanalyse (LPA) (Marsh et al., 2009) durchgeführt. Die verwendete Analysesoftware ist R-Studio (Version 2024.12.1 Build 563).

4 Ergebnisse

Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) und Modellbewertung

Multivariate Ausreißer wurden mithilfe der Mahalanobis-Distanz identifiziert (Funktion mahalanobis_distance aus dem R-Paket rstatix). Für jede Beobachtung wurde die Mahalanobis-Distanz auf Basis der Kovarianzmatrix der berücksichtigten Variablen berechnet und in einen p-Wert unter Annahme einer χ^2 -Verteilung (df = Anzahl der Variablen) transformiert. Beobachtungen mit einem p-Wert unterhalb des festgelegten Signifikanzniveaus ($\alpha = 0,05$) wurden als multivariate Ausreißer klassifiziert und von den weiteren Analysen ausgeschlossen. Dadurch entstand ein bereinigter Datensatz ($N = 374$). Tabelle 2 veranschaulicht das Ergebnis

der CFA. Die hypothesenkonforme sechsfaktorielle Struktur wurde mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse (CFA) in R (Paket lavaan, Version 0.6-19) mit Maximum-Likelihood-Schätzung (ML) geprüft. Das Modell zeigte eine insgesamt gute Anpassung an die Daten, $\chi^2(469)=736,34$, $p < 0,001$, CFI = 0,959, TLI = 0,954, RMSEA = 0,039 (90%-CI [0,034, .044], P (RMSEA < 0,05) = 1,00),

SRMR = 0,050. Die latenten Faktoren wurden auf Varianz 1 fixiert (std.lv = TRUE); alle Faktorladungen waren signifikant ($p < 0,001$) und überwiegend im mittleren bis hohen Bereich. Residuale Kovarianzen zwischen inhaltlich nah verwandten Items wurden zugelassen und waren durchwegs signifikant, was auf zusätzliche, faktorunabhängige Gemeinsamkeiten dieser Items hinweist. Die Faktoren korrelierten überwiegend positiv im niedrigen bis mittleren Bereich, mit wenigen schwach negativen Zusammenhängen.

Das Modell weist nach fast allen gängigen Fit-Kriterien einen guten bis sehr guten Fit auf. Einzig der p-Wert für χ^2 ist kritisch, was jedoch bei größeren Modellen bzw. Stichproben von geringer Wichtigkeit ist (Schermelleh-Engel et al., 2003).

	Wert	Schwelle Guter Fit	Bewertung
χ^2/df	1,57	<2	Guter Fit
p-Wert	0,000	>0,05	Schlecht
RMSEA	0,039	<0,05	Guter Fit
RMSEA 90% CI	[0,034, 0,044]	Linke Grenze nahe 0, eng um RMSEA	Guter Fit
P (RMSEA < 0,05)	1,000	>0,10	Guter Fit
SRMR	0,050	< 0,05	Grenzwertig
CFI	0,959	≥0,95 (akzeptabel), ≥0,97 (gut)	Akzeptabel
TLI (NNFI)	0,954	≥0,95 (akzeptabel), ≥0,97 (gut)	Akzeptabel

Tab.2: Modellbeurteilung anhand der Fit-Kriterien ($N = 374$)

Modell	LogLik	AIC	BIC	SABIC	Entropie	Kleinste Klasse (n_min)	Größte Klasse (n_max)	BLRT p
3-Klassen	-1299,43	2650,85	2752,88	2670,39	0,84	0,20 (= 20 %)	0,53 (= 53 %)	0,0099
4-Klassen	-1212,28	2490,57	2620,07	2515,37	0,86	0,03 (= 3 %)	0,47 (= 47 %)	0,0099
5-Klassen	-1180,15	2440,29	2597,26	2470,35	0,82	0,03 (= 3 %)	0,40 (= 40 %)	0,0099

AIC = Akaike Information Criterion; BIC = Bayesian Information Criterion; SABIC = sample-size adjusted BIC; BLRT = Bootstrapped Likelihood Ratio Test.

Tab.3: Vergleich der getesteten LPA-Modelle ($N = 374$)

Latente Profilanalyse

Zur Identifikation latenter Subgruppen wurde eine latente Profilanalyse (LPA) auf Basis der sechs Faktorwerte (Nu, In, Fg, So, Sc, Fa) durchgeführt. Es wurden sukzessive Modelle mit 1 bis 5 Klassen geschätzt. Die Modelle wurden anhand verschiedener Informationskriterien (AIC, BIC, SABIC), der Entropie, der Bootstrap Likelihood Ratio Tests (BLRT) sowie der Größe der kleinsten Klasse verglichen.

Die Schätzungen erfolgten mit dem R-Paket tidyLPA, unter Verwendung multipler zufälliger Startwerte (nrep = 50, seed = 1234), um die Robustheit der Lösungen und das Erreichen des globalen Maximums der Log-Likelihood sicherzustellen.

Tabelle 3 zeigt die Fitkennwerte der 3-, 4- und 5-Klassen-Lösungen. Mit zunehmender Klassenzahl verbesserten sich Log-Likelihood und AIC kontinuierlich (3 Klassen: AIC = 2650,85; 4 Klassen: AIC = 2490,57; 5 Klassen: AIC = 2440,29). BIC und SABIC waren bei der 5-Klassen-Lösung am niedrigsten (BIC = 2597,26; SABIC = 2470,35), deuteten also auf eine gute Datenanpassung hin. Die Entropiewerte waren in allen Modellen hoch ($\geq 0,82$) und wiesen auf eine gute Klassentrennung hin mit einem leicht

ten Maximum bei der 4-Klassen-Lösung (Entropie = 0,86). Die BLRTs waren für alle Modellvergleiche signifikant ($p = 0,0099$) und sprachen jeweils für eine Verbesserung der Modellpassung durch Hinzunahme weiterer Klassen. Vor dem Hintergrund von Modellfit, Parsimonie, Entropie und der inhaltlichen Interpretierbarkeit der Profile wurde die 4-Klassen-Lösung als bevorzugtes Modell ausgewählt. Sie zeigt eine gute Passung bei gleichzeitig klarer Klassentrennung und vermeidet eine zusätzliche, schwer interpretierbare Klasse.

In der 4-Klassen-Lösung entfällt die kleinste Klasse auf rund 3 % der Stichprobe ($n = 12$). Sehr kleine Klassen können auf eingeschränkte Robustheit hinweisen; daher wurden die Modellschätzungen unter verschiedenen zufälligen Startwertinitialisierungen wiederholt. Die berichtete 4-Klassen-Lösung zeigte dabei konsistente Log-Likelihood-Werte und stabile Klassenzuordnungen, was für eine hinreichende Stabilität der Lösung spricht. Die Interpretation der kleinsten Klasse erfolgt dennoch mit entsprechender Vorsicht und wird im Diskussions- teil reflektiert. Zusammenfassend ergibt sich eine vierklassige Profillösung für die Berufs- und Studienwahlmotive der PPHB Studierenden, die mit den Abweichungen der Mittelwerte in Abbildung 1 dargestellt werden.

Zwischen den vier Motivationsprofilen unterscheiden sich alle Variablen signifikant (siehe Tabelle 4). Die Effektstärken zeigen, dass insbesondere „Fachliches Interesse“, „Nützlichkeit“, „Soziale Einflüsse“ und „Pädagogisches Interesse“ sehr große bis große Effekte aufweisen, während „Fähigkeitsüberzeugung“ und „Geringe Schwierigkeit“ eine mittlere Effektstärke verzeichnen.

Eine Reihe einfaktorieller ANOVAs zeigte signifikante Unterschiede zwischen den vier Profilklassen für alle Berufswahlmotive (siehe Tabelle 4). Für Nützlichkeit war der Unterschied besonders ausgeprägt, $F(3,370)=139,1$, $p<0,001$, $\eta^2=0,53$, wobei Profil 2 ($M = 0,380$, $SD = 0,411$) und Profil 3 ($M = 0,197$, $SD = 0,478$) signifikant höhere Werte als Profil 1 ($M = -1,10$, $SD = 0,421$) und Profil 4 ($M = -0,576$, $SD = 0,465$) zeigten (Tukey HSD, $p<0,05$). Auch für pädagogisches Interesse ($F(3,370)=337,2$, $p<0,001$, $\eta^2=0,73$) und die anderen Motive bestanden deutliche Gruppenunterschiede. Die Post-hoc-Tests (Tukey HSD, korrigiert für multiples Testen) ergaben, dass die meisten Profilpaare sich in mehreren Motiven signifikant unterscheiden.

Die vier identifizierten Motivationsprofile werden wie folgt charakterisiert. Profil 1 können 12 teilnehmende Studierende zugeordnet werden. Diese Gruppe zeichnet sich durch die niedrigsten Werte in fast

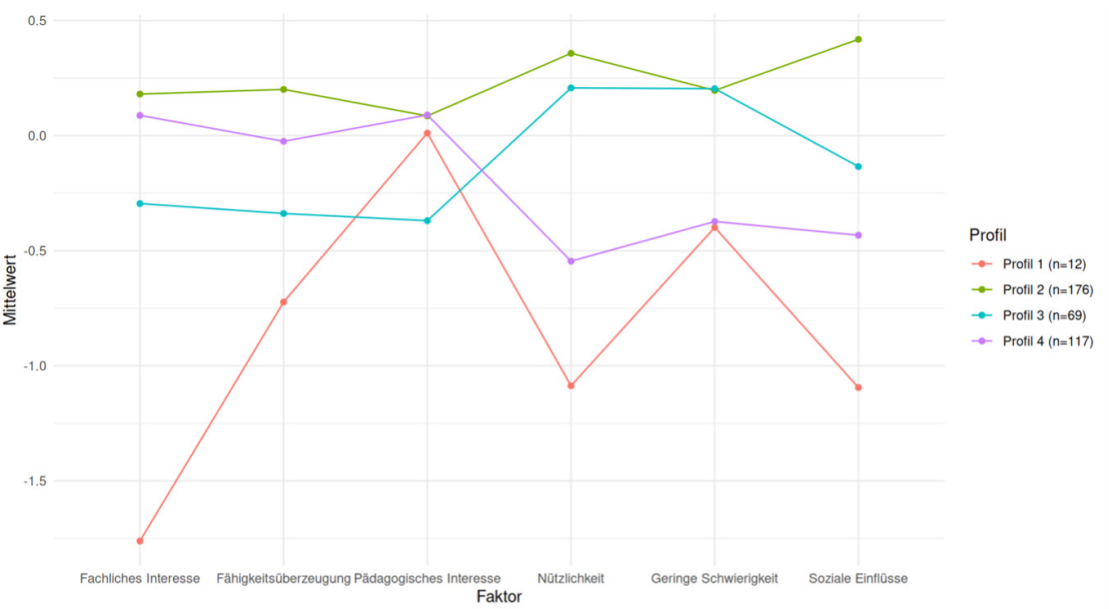


Abb.1: Motivationsprofile der Studierenden ($N = 374$)

Variable	Profil 1 M (SD)	Profil 2 M (SD)	Profil 3 M (SD)	Profil 4 M (SD)
Nützlichkeit (Nu)	-1,10 (0,42)	0,38 (0,41)	0,20 (0,48)	-0,58 (0,47)
Pädagogisches Interesse (In)	0,01 (0,13)	0,08 (0,09)	-0,37 (0,16)	0,09 (0,09)
Fähigkeitsüberzeugung (Fg)	-0,73 (0,69)	0,20 (0,38)	-0,34 (0,33)	-0,02 (0,44)
Soziale Einflüsse (So)	-1,09 (0,39)	0,44 (0,34)	-0,14 (0,53)	-0,47 (0,44)
Geringe Schwierigkeit (Sc)	-0,38 (0,46)	0,20 (0,69)	0,19 (0,73)	-0,37 (0,36)
Fachliches Interesse (Fa)	-1,78 (0,44)	0,18 (0,36)	-0,30 (0,40)	0,09 (0,41)

	F(3, 370)	p	η^2	Signifikante Post-hoc-Vergleiche ^a
Nützlichkeit (Nu)	139,1	<0,001	0,53	1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4
Pädagogisches Interesse (In)	337,2	<0,001	0,73	1-3, 2-3, 3-4
Fähigkeitsüberzeugung (Fg)	44,2	<0,001	0,16	1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4
Soziale Einflüsse (So)	145,9	<0,001	0,41	1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4
Geringe Schwierigkeit (Sc)	24,3	<0,001	0,09	1-2, 1-3, 2-4, 3-4
Fachliches Interesse (Fa)	114,9	<0,001	0,48	1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 3-4

^a Tukey HSD; Zahlen 1 – 4 entsprechen den Motivationsprofilen 1-4

Tab.4: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), ANOVA und Post-hoc-Vergleiche für die Motivationsprofile ($N = 374$)

allen Motivationsvariablen aus. Diese Studierende haben ihr Studium vorrangig nicht aufgrund vermeintlicher Nützlichkeit, der geringen Schwierigkeit oder dem sozialen Berufsstatus gewählt. Ebenso zeigt diese kleine Gruppe das niedrigste fachliche Interesse sowie die geringste eigene Fähigkeitsüberzeugung. Diese Profilkategorie wird daher als „Desinteressiert“ bezeichnet.

Profil 2 umfasst mit 176 Lehramtsstudierenden die größte Gruppe, die sich durch eine hohe intrinsische Motivationslage auszeichnet. Neben einer überdurchschnittlichen pädagogischen Motivation weisen diese Studierende das höchste fachliche Interesse und die höchste Fähigkeitsüberzeugung auf. Außerdem messen Studierende mit diesem Profil Nützlichkeitsaspekten und sozialen Einflüssen die größte Bedeutung zu. Für die Angehörigen dieser Studiengruppe sind demnach sowohl intrinsische als auch extrinsische Berufs- und Studienwahlmo-

tive von großer Bedeutung. Diese Studiengruppe wird somit als „Multimotiviert“ bezeichnet.

Profil 3 inkludiert 69 Studienteilnehmer:innen, deren extrinsische Motivation ihre intrinsischen Beweggründe deutlich übersteigt. Für diese Studierende spielt das pädagogische Interesse mit dem niedrigsten Wert innerhalb der Stichprobe eine untergeordnete Rolle, aber auch die Fähigkeitsüberzeugung und das fachliche Interesse sind deutlich weniger ausgeprägt als bei den Profilen 2 und 4. Dem gegenüber stehen relativ hohe Werte im extrinsischen Bereich. Insbesondere zeichnet sich diese Gruppe durch eine hohe Zustimmung zur geringen Schwierigkeit des Lehramtsstudiums aus. Ebenso scheint der Nützlichkeitsaspekt die Berufs- bzw. Studienentscheidung maßgeblich beeinflusst zu haben. Die Berufswahl wurde im Gegensatz zu den Motivationsprofilen 1 und 4 vor allem aufgrund äußerer Anreize wie Status, Einkommen oder sozia-

ler Erwartungen getroffen. Dieses Profil wird daher als „Pragmatisch-karriereorientiert“ bezeichnet.

Die 117 Angehörigen der vierten Profilgruppe zeichnen sich durch eine hohe intrinsische und eine niedrige extrinsische Motivation aus. Die Studien- bzw. Berufswahl wurde aus Überzeugung und aus innerem Antrieb getroffen, wobei äußeren Anreizen eine geringe Bedeutung zugemessen wurde. Diese Gruppe wird als „Idealistisch“ bezeichnet.

Zusammenhang zwischen den Motivationsprofilen und der Studienrichtung

Wie in Abbildung 2 ersichtlich, sind studiengangsübergreifend die Profilklassen „Multimotiviert“ und „Idealistisch“ am häufigsten vertreten, was für eine hohe intrinsische und/oder extrinsische Motivation der Mehrzahl der PPHB Lehramtsstudierenden spricht. Dementsprechend weist die Motivationsklasse „Multimotiviert“ die höchsten Häufigkeiten quer durch alle Studiengänge auf, wobei 47,7 % der Studierenden dieses Profils in einem Bachelorstudium Primarstufe inskribiert waren, während ein Anteil von 32,4 % auf die Studierenden des Ba-

chelorstudiums Sekundarstufe entfällt. Mehr als die Hälfte der Studierenden (58,1 %) in der Gruppe „Idealistisch“ studierte in einem Bachelorstudium Primarstufe, wobei die Studierenden in der berufsbegleitenden Studienform mit 34,2 % einen großen Anteil einnehmen. 21,4 % Studierende in dieser Profilkategorie entfallen auf ein Bachelorstudium Sekundarstufe, 20,5 % auf ein Masterstudium. Im Gegensatz dazu sind Angehörige der Profilkategorie „Desinteressiert“ deutlich in der Minderheit, insbesondere im Sekundarstufenbereich fehlen sie ganz. Fast die Hälfte (42 %) der Angehörigen der Profilkategorie „Pragmatisch-karriereorientiert“ studierte zum Zeitpunkt der Erhebung im Bachelorstudium Sekundarstufe.

Zusammenhang zwischen den Motivationsprofilen und der Erwerbstätigkeit der Studierenden

Mit Bezug auf die Erwerbstätigkeit der Studierenden unterscheiden sich die Motivationsprofile deutlich (siehe Abbildung 3). Der Gesamtanteil der Erwerbstätigen variiert zwischen 25 % und 66,7 % je nach Profil. Die meisten berufstätigen Studierenden finden sich mit einem Anteil von 61,9 % in der Profil-

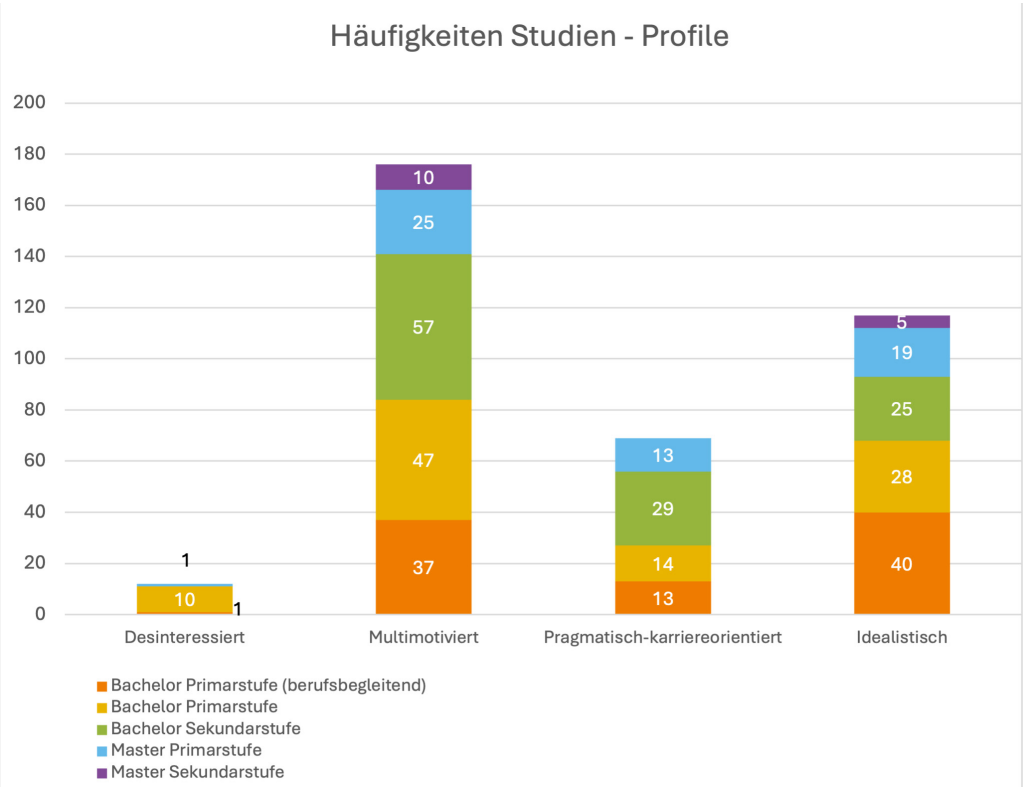


Abb.2: Anzahl der Studierenden pro Studienrichtung nach Profilklassen (N = 374)

klasse „Multimotiviert“. Ein noch höherer Anteil an erwerbstätigen Studierenden (66,7 %) findet sich in der Profilkategorie „Idealistisch“. 32 Studierende in der Kategorie „Pragmatisch-karriereorientiert“ geben an berufstätig zu sein, deutlich weniger als in den beiden zuvor genannten Klassen. Nur 3 der 12 Studierenden in der Gruppe der „Desinteressierten“ sind berufstätig.

5 Diskussion, Fazit und Ausblick

Die Untersuchung der Studien- und Berufswahlmotive der PPHB Studierenden zeigt, dass die Mehrheit der Studierenden vorwiegend durch intrinsische Motive geprägt ist, insbesondere durch pädagogisches Interesse und die eigene Fähigkeitsüberzeugung. Extrinsische Motive wie Nützlichkeit und soziale Einflüsse spielen eine geringere Rolle, vor allem die vermeintliche geringe Schwierigkeit des Studiums ist wenig relevant. Diese Ergebnisse stehen prinzipiell im Einklang mit bisherigen, eingangs angeführten Erhebungen (Keller-Schneider, 2011; Keller-Schneider et al., 2018; Pohlmann & Möller, 2010; Rothland, 2014a; Scharfenberg et al., 2022;

Watt & Richardson, 2007) zu Studien- und Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden.

Die latente Profilanalyse (LPA) identifizierte vier klar abgrenzbare Motivationsprofile: „Desinteressiert“, „Multimotiviert“, „Pragmatisch-karriereorientiert“ und „Idealistisch“. Diese Profile unterscheiden sich signifikant in allen untersuchten Motivationsfacetten mit großen Effektstärken. Die Mehrheit der Studierenden ordnet sich dem multimotivierten bzw. dem idealistischen Profil zu, was auf eine engagierte und vielfältig motivierte Studierendenschaft hinweist. Besonders auffällig ist der hohe Anteil an multimotivierten Studierenden, die sowohl hohe intrinsische als auch extrinsische Motivation aufweisen.

Die Motive der Studierenden im Lehramt Primarstufe unterscheiden sich von jenen der Studierenden im Sekundarstufenlehramt, wobei sich die zuletzt genannte Kohorte in besonderer Weise durch eine hohe Häufigkeit in der Profilkategorie „Multimotiviert“ auszeichnet. Dieses Ergebnis scheint wenig überraschend, weist diese Gruppe doch ein besonders hohes „Fachliches Interesse“ auf, was sich mit vor-

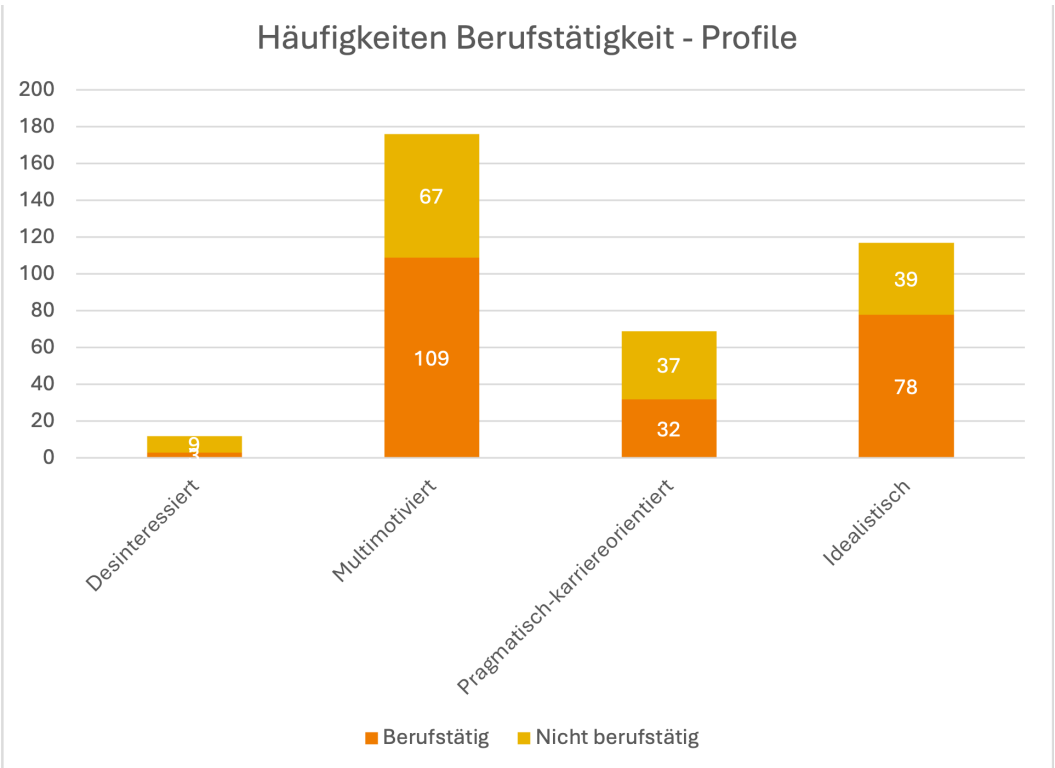


Abb.3: Anzahl der Studierenden pro Profilkategorie und Erwerbstätigkeit (N = 374)

herigen Studienergebnissen (Keller-Schneider et al., 2018; Pohlmann & Möller, 2010; Rothland, 2014a; Scharfenberg et al., 2022) deckt. Der ebenfalls relative hohe Anteil (42 %) an Sekundarstufenstudierenden in der Motivationsklasse „Pragmatisch-karriereorientiert“ scheint durch möglicherweise wahrgenommene höherer Karrierechancen im Sekundarstufenbereich erklärbar und spiegelt auch die Werbestrategie der PPHB in diesem Bereich (Versprechen fixer Jobchancen aufgrund erhöhten Mangels an Sekundarstufenlehrpersonen) wider.

Die Berufstätigkeit variiert mit den Motivationsprofilen; idealistisch motivierte Studierende sind am häufigsten berufstätig, gefolgt von multimotivierten angehenden Lehrpersonen. Desinteressierte zeigen die geringste Erwerbstätigkeit. Diese Ergebnisse widerlegen die eingangs erwähnte, nicht-evidenzbasierte Befürchtung, dass Erwerbstätigkeit mit mangelnder Ernsthaftigkeit für die Berufswahl bzw. mangelnder intrinsischer Motivation für das Studium einhergeht. Tatsächlich scheint das Gegenteil der Fall zu sein, weil erwerbstätige Studierende überwiegend von intrinsischen Faktoren motiviert zu werden scheinen als von äußeren Anreizen. Vor allem der relativ hohe Anteil (34,2 %) an Primarstufenstudierenden in der Profilkategorie „Idealistisch“, die das berufsbegleitende Studienformat gewählt haben, zeigt, dass deren oft durchwegs späte Berufswahl bzw. Entscheidung zur Umschulung keinesfalls eine Notlösung bedeutet, sondern von tiefen Überzeugungen, i.e. hohem pädagogischen bzw. fachlichen Interesse und Überzeugung in die eigene Fähigkeit, geprägt ist.

Eine Limitation der vorliegenden Studie stellt die geringe Rücklaufquote dar, die zu einem möglichen Non-response Bias, vor allem im Bereich der Masterstudierenden (30,4 % Rücklaufquote) geführt haben könnte (Pauer, 2023). Außerdem basieren die erhobenen Daten auf retrospektiven Selbsteinschätzungen, die ebenfalls Verzerrungen beinhalten können. Auch muss die Interpretation des Profils „Desinteressiert“ angesichts der geringen Anzahl an zugehörigen Studierenden mit Vorsicht erfolgen.

Nichtsdestotrotz unterstreichen die Ergebnisse die Bedeutung der intrinsischen Motivation für die

Berufswahl im Lehramt und legen nahe, dass intrinsische Motivation ein wichtiger Entscheidungsfaktor für Studienwerber:innen im Lehramt ist – unabhängig davon, zu welchem Lebenszeitpunkt sich diese aufgrund ihrer individuellen persönlichen Lebenssituation für ein Vollzeitstudium oder ein berufsermöglichendes bzw. berufsbegleitendes Studium entscheiden. Mit Bezug auf die Studienorganisation im Lehramtsstudium, das gegenwärtig um Studierende ringt, scheint es daher sinnvoll, ein möglichst differenziertes Angebot zu schaffen, um hoch intrinsisch motivierte Personen, potentielle „multimotivierte“, „idealistische“ Studierende und angehende Lehrer:innen, die „neben dem Studium“ erwerbstätig sein wollen bzw. müssen, nicht (an andere Studienrichtungen) zu verlieren.

Literaturverzeichnis

Biermann, A., Dörrenbächer-Ulrich, L., Grassmé, I., Perels, F., Gläser-Zikuda, M., & Brünken, R. (2019). Hoch motiviert, engagiert und kompetent: Eine profilanalytische Untersuchung zur Studien- und Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 33 (3-4), S. 177-189. <https://doi.org/10.1024/1010-065>

Billich-Knapp, M., Künsting, J., Lipowsky, F. (2012). Profile der Studienwahlmotivation bei Grundschullehramtsstudierenden. Zeitschrift für Pädagogik, 58 (5), S. 696-719. <https://doi.org/10.25656/01:10400>

Bundesministerium Bildung (2025). Ressortstrategie Klasse Job. <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/zrp/klassejob.html>. Letzter Zugriff: 27.10.2025

Bundesministerium Bildung (2025a). Klasse Job: Schule und Elementarpädagogik. <https://www.klassejob.at>. Letzter Zugriff: 27.10.2025

Keller-Schneider, M. (2011). Die Bedeutung von Berufswahlmotiven von Lehrpersonen in der Bewältigung beruflicher Anforderungen in der Berufseingangsphase. Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 4(2), S. 157-185.

Keller-Schneider, M., Weiß, S., & Kiel, E. (2018). Warum Lehrer:in werden? Idealismus, Sicherheit oder „da wusste ich nichts Besseres“? - Ein Vergleich von Berufswahlmotiven zwischen deutschen und schweizerischen Lehramtsstudierenden und die Bedeutung von länderspezifischen Bedingungen. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 40 (1), S. 217-242.

Marsh, H., Lüdtke, O., Trautwein, U., & Morin, A. (2009). Classical latent profile analysis of academic self-concept dimensions: synergy of person and variable-centered approaches to theoretical models of self-concept. Structural Equation Modeling - A Multidisciplinary Journal, 16(2), S. 191-225.

Micknass, A., Ohlemann, S., Pfetsch, J., & Ittel, A. (2019). Berufswahlmotive von Studierenden des beruflichen Lehramts. In F. Gramlinger, C. Iller, A. Ostendorf, K. Schmid, G. Tafner (Hrsg.), Beiträge zur 6. Berufsbildungskonferenz (BBFK) (S. 185-198). Wbv. <https://dx.doi.org/10.3278/600466ow>

Pauer, B. (2023). Ein Lehramtsstudium an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland. Welche Berufswahlmotive haben Lehramtsstudierende an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland und warum entscheiden sie sich für diesen Studienstandort? [unveröffentlichte Masterarbeit]. Private Pädagogische Hochschule Eisenstadt.

Private Pädagogische Hochschule Burgenland (2025, 27. Oktober). Selbstevaluierung Bericht 2024/25. https://www.ph-burgenland.at/fileadmin/PH-Burgenland/Organisationseinheiten/Zentren/Qualitaetsmanagement/_2_SEBE_PPHB_ohne_LMS_Zugangsdaten_OHNE_LINKS_FÜR_HOMEPAGE_Kopie.pdf

Pohlmann, B., & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 24(1), S. 73-84.

Rothland, M. (2014a). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrberuf (2. Aufl., S. 349-385). Waxmann Verlag GmbH.

Scharfenberg, J. (2018). Warum Lehrerin, warum Lehrer werden?. Motive und Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden im internationalen Vergleich. Verlag Julius Klinkhardt 2020 (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung). DOI: 10.25656/01:20945; 10.35468/5759

Scharfenberg, J., Weiß, S., Hellstén, M., Keller-Schneider, M., Sava, S., & Kiel, E. (2022). Die Studien- und Berufswahlmotive von Grundschullehramtsstudierenden im internationalen Vergleich. Zeitschrift für Grundschulforschung, 15(2), S. 251-272.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. Methods of Psychological Research, 8(2), S. 23-74. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.12784>

Stellmacher, A., Paetsch, J. (2023). Profile der Berufswahlmotivation von Studierenden des beruflichen Lehramts und deren Zusammenhänge mit berufsbezogenem Selbstkonzept und Berufswahlsicherheit. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 26, S. 847-873. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01170-y>

Unger, M., Fenz, K., Rieder, K. (2024). Studierenden-Sozialerhebung 2023. Tabellenband PH Burgenland. <https://www.sozialerhebung.at/index.php/de/ergebnisse/2023>. Letzter Zugriff: 27.10.2024

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. The Journal of Experimental Education, 75(3), S. 167-202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>

Viktoria Berzsényi-Schweitzer  Anna Bürger & Florian Freytag

Eine Ist-Stand Analyse der sportmotorischen Entwicklung von Kindern der vierten Schulstufe aus dem Burgenland und Kärnten

Aufgrund alarmierender Ergebnisse aktueller Gesundheitsberichte gewinnt die Entwicklung der sportmotorischen Leistungsfähigkeit im Primarstufenalter zunehmend an Bedeutung und erfordert eine vertiefte Betrachtung. Einen wesentlichen Beitrag zur Förderung sportmotorischer Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen leisten dabei sowohl Schulen als auch Sportvereine. In diesem Artikel wird untersucht, welche motorischen Basiskompetenzen Kinder der vierten Schulstufe aus dem Burgenland und Kärnten aufweisen und wie sie sich selbst einschätzen. Dazu erfolgte eine MOBAK-Testung.

1 Bewegung & Sport und die Entwicklung des Kindes

Die Entwicklung motorischer Fähigkeiten basiert auf einem komplexen Zusammenspiel von genetischen Dispositionen, individueller Motivation und äußeren Umweltbedingungen. Zwar werden bestimmte Voraussetzungen bereits bei der Geburt mitgegeben, jedoch beeinflussen Faktoren wie Bewegungsanreize, soziales Umfeld und gezielte Förderung die weitere motorische Entwicklung maßgeblich (Meinel & Schnabel, 2018).

Motorische Fähigkeiten brauchen ein ausgewogenes Bewegungsprogramm, das sowohl spielerische als auch strukturierte Elemente umfasst, um diese weiterzuentwickeln (Tortella et al., 2016). Felder-Puig et al. (2023) beschreiben im Zuge der HBSC-Studie, dass körperliche Bewegung eine sehr hohe Bedeutung für das Wohlbefinden und eine gesunde Entwicklung von Kindern hat. Unbestritten ist, dass Bewegung eine zentrale Voraussetzung für die Ausbildung grundlegender Handlungsfähigkeiten darstellt. Eine chronische Unterdrückung kindlicher Bewegungsbedürfnisse kann sich nachteilig auf kognitive Leistungsfähigkeit, Sozialverhalten sowie auf die körperliche Gesundheit auswirken (Beigel, 2012).

Laut Dollaway et al. (2024) werden durch gezielte Bewegungs- und Sporteinheiten nicht nur körperliche Fitness und motorische Fertigkeiten, sondern auch emotionale Stabilität, soziale Kompetenzen

und kognitive Fähigkeiten gefördert. Zudem lassen sich positive Effekte auf die schulische Leistungsfähigkeit nachweisen. Körperliche Aktivität ermöglicht Kindern – unabhängig von ihren individuellen Talenten – eine Steigerung des Aktivitätsniveaus und eröffnet vielfältige Entwicklungschancen. Gleichzeitig können Lehrkräfte sportliche Begabungen frühzeitig erkennen und gezielt unterstützen (Dollaway et al., 2024).

Zur objektiven Erfassung des motorischen Leistungsstands eignen sich sportmotorische Testverfahren. Diese ermöglichen mit einfachen diagnostischen Mitteln eine Einschätzung der körperlichen Leistungsfähigkeit und bieten zugleich eine wertvolle Grundlage für die Gestaltung des Bewegungs- und Sportunterrichts (Greier & Drenowatz, 2020). Besonders koordinative Kompetenzen lassen sich mithilfe der MOBAK-Testung 3-4 überprüfen (Herrmann, 2017). Denn Kinder der vierten Schulstufe sollten bereits über grundlegende motorische Fähigkeiten wie Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit, Koordination und Beweglichkeit verfügen, die als zentrale Komponenten der sportmotorischen Leistungsfähigkeit gelten (Meinel & Schnabel, 2018).

2 Bewegung & Sport und die physische sowie psychische Gesundheit

Bewegungsmangel stellt eine zentrale Herausforderung für die gesunde Entwicklung von Kindern dar. Regelmäßige Bewegung ist für die Förderung von

Fitness, Koordination, Körperwahrnehmung und Haltung unverzichtbar (WHO, 2020).

Nach Weineck (2000, S. 22) gilt: „...unter Bewegungsmangel versteht man, dass die Beanspruchung der Muskeln auf Dauer unterhalb einer bestimmten Reizschwelle liegt – die Muskeln sind unterfordert. Das Überschreiten dieser Schwelle ist zum Erhalt oder zur Steigerung der individuellen Leistungsfähigkeit notwendig.“ Die Ursachen für Bewegungsmangel sind vielfältig und beinhalten gesellschaftliche, individuelle und umweltbezogene Faktoren. Neben schulischen und außerschulischen Verpflichtungen führen vor allem Digitalisierung, eingeschränkte Bewegungsräume sowie lange Sitzzeiten im Unterricht zu reduzierten körperlichen Aktivitäten (Laging, 2017; Laging, 2006). Auch die zunehmende Nutzung digitaler Medien und die Abnahme spontaner Bewegung im Alltag verstärkt den Bewegungsmangel bei Kindern (Sage, 2014).

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO, 2022) rät Erwachsenen zu mindestens 150 Minuten moderater körperlicher Aktivität pro Woche. Für Kinder und Jugendliche gilt eine tägliche Empfehlung von mindestens 60 Minuten bei gemäßigter bis hoher Intensität. Zusätzlich sollten an mindestens drei Tagen pro Woche intensive Ausdauerbelastungen sowie muskelkräftigende Aktivitäten integriert werden, um sowohl die körperliche als auch die psychische Gesundheit zu fördern. Doch weniger als 20% der 11-17-Jährigen erfüllen die Empfehlung (Guthold et al., 2019).

Bewegung führt u.a. zu einer Ausschüttung von Endorphinen, die mit einem gesteigerten Wohlbefinden und positiver Stimmung in Zusammenhang gebracht werden kann. Zudem trägt regelmäßige Bewegung zu einer Reduktion von Angst und Stresssymptomen bei und verbessert die Schlafqualität (Hossain et al., 2024). Kinder ohne Bewegung haben laut Zhu et al. (2019) im Vergleich zu aktiven Kindern ein doppelt so hohes Risiko für die Entwicklung von Ängsten im Vergleich zu aktiven Kindern. Bereits geringe körperliche Aktivität reduziert das Risiko erheblich. Laut Knowles et al. (2023) sind aktive Kinder auch in der Jugend und im Erwachsenenalter aktiv, wobei inaktive Personen tendenziell inaktiv bleiben.

Darüber hinaus wirkt regelmäßige körperliche Aktivität im Kindesalter förderlich auf zentrale psychosoziale Ressourcen wie Selbstwertgefühl, soziale Kompetenzen sowie die Fähigkeit zur Stressbewältigung (Fu et al., 2025). Liu et al. (2015) zeigen, dass körperliche Aktivität das Selbstwertgefühl und Selbstkonzept von Kindern und Jugendlichen nachhaltig stärkt.

Klompstra et al. (2022) stellen bei ihrer Untersuchung mit Herzpatienten fest, dass die Freude an körperlicher Aktivität den vermittelnden Faktor zwischen Bewegungsmotivation und tatsächlicher Ausübung von körperlicher Aktivität darstellt. Dies impliziert, dass selbst hochmotivierte Personen nicht körperlich aktiv sind, wenn sie keine Freude an der Bewegung haben.

Für die Optimierung der positiven Auswirkung von Bewegung auf die psychische Gesundheit werden Aktivitäten, die mit Freude und Beständigkeit betrieben werden, empfohlen. Organisierter Sport soll den Grundbedürfnissen der Teilnehmenden nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Verbundenheit gerecht werden. Die Durchführung von Bewegung gemeinsam mit anderen kann unterstützend wirken, positive Interaktionen begünstigen und das Gefühl vermitteln, wertgeschätzt zu werden. Zudem wird Bewegung zumindest teilweise in der Natur sowie in der Freizeit oder durch aktive Fortbewegung empfohlen (Vella et al., 2023).

3 Forschungsdesign

Die vorliegende Untersuchung folgt einem quantitativen, querschnittlichen Erhebungsdesign (Feldstudie) mit standardisierter Leistungsdiagnostik und begleitender Selbsteinschätzung. Die Daten stammen aus sportmotorischen Testungen, die in vierten Klassen ausgewählter Volksschulen im Burgenland und in Kärnten durchgeführt wurden. Zur Erfassung motorischer Basiskompetenzen wurde die MOBAK-Testung eingesetzt, ein für die Primarstufe entwickeltes Testinstrument, das die Bereiche „Etwas-Bewegen“ (werfen, fangen, prellen, dribbeln) und „Sich-Bewegen“ (balancieren, rollen, springen, laufen) abbildet (Herrmann, 2017). Parallel zur Leis-

tungsdiagnostik wurde ein standardisierter Fragebogen (Herrmann & Seelig, 2017; Schmidt et al., 2026) eingesetzt, der sich auf die MOBAK-Testung bezieht und u. a. eine kindgerechte Selbsteinschätzung der eigenen motorischen Fähigkeiten ermöglicht. Damit liegt ein Multi-Methoden-Ansatz innerhalb eines quantitativen Designs vor (Testdaten + Selbstbericht), der die Einordnung von Leistungswerten im Kontext subjektiver Einschätzungen unterstützt.

Gemäß den Richtlinien der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland war für die vorliegende Untersuchung kein formales Ethikvotum erforderlich; diese Einschätzung wurde vorab dokumentiert. Die Teilnahme der Kinder erfolgte freiwillig. Erziehungsberechtigte erhielten eine schriftliche Studieninformation und gaben eine informierte Einwilligung; zusätzlich wurde das Einverständnis der Kinder altersangemessen eingeholt. Es wurden ausschließlich für die Forschungsfragen erforderliche Daten erhoben und pseudonymisiert verarbeitet; ein etwaiger Zuordnungsschlüssel (falls verwendet) wurde getrennt und besonders geschützt aufbewahrt. Die Datenverarbeitung erfolgte gemäß der Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) unter Anwendung geeigneter technischer und organisatorischer Maßnahmen (u. a. Zugriffsbeschränkung, gesicherte Speicherung). Die Speicherdauer orientierte sich am Projekt- und Dokumentationsbedarf; die Löschung/Anonymisierung erfolgt gemäß dem Forschungsdatenmanagement der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland (PPH Burgenland).

Die quantitative Auswertung orientiert sich an den unten angeführten Forschungsfragen und wurde mit IBM SPSS Statistics (Version 29) durchgeführt. Abhängig von der jeweiligen Fragestellung wurden deskriptive Statistiken und Gruppenvergleiche mit dem Mann-Whitney-U-Test berechnet; Details zu Modellspezifikation, Annahmenprüfung, Effektmaßen und Umgang mit fehlenden Werten werden im Auswertungsabschnitt ausgewiesen.

3.1 Forschungsfragen und Ziele dieses Artikels

- F1: Welchen Entwicklungsstand haben die sportmotorischen Basiskompetenzen von Kindern am Ende der Volksschulzeit?

- F2: In welchem Zusammenhang stehen Indikatoren körperlicher Aktivität mit der Selbsteinschätzung der eigenen motorischen Fähigkeiten bei Kindern der vierten Schulstufe?
- F3: Unterscheiden sich (a) die sportmotorischen Basiskompetenzen und (b) der Zusammenhang zwischen körperlicher Aktivität und Selbsteinschätzung in Abhängigkeit vom Geschlecht?

3.2 Fragebogen und Stichprobe

Die Stichprobe umfasste Kinder der 4. Klassen aus ausgewählten Volksschulen im Burgenland und in Kärnten. Die Rekrutierung der Schulen/Klassen erfolgte über bestehende Kooperationen. Insgesamt wurden 10 Schulen bzw. 14 Klassen angefragt. Auf Individualebene wurden 181 Kinder eingeladen; für 179 Kinder lag eine elterliche Einwilligung vor, und 172 Kinder nahmen an der Testung teil (Teilnahmequote: rund 95%). Ein- und Ausschlusskriterien umfassten die fehlende Anwesenheit am Testtag bzw. medizinische Kontraindikationen; Ausfälle wurden aufgrund von den angeführten Gründen dokumentiert. Die Datenerhebung fand im Zeitraum von Jänner 2024 bis Juni 2024 statt.

Die MOBAK-Testung wurde von den geschulten Projektmitarbeiter:innen des Burgenlands und Kärntens durchgeführt. Vor der Erhebung erfolgte eine Einweisung des Teams auf Basis des MOBAK-Manuals (in Präsenz mit den notwendigen Materialien); die Durchführung orientierte sich an standardisierten Instruktionen und festgelegten Abläufen. Zur Sicherung der Manualtreue wurden standardisierte Testprotokolle eingesetzt.

Im Rahmen des Fragebogens wurden Fragen zur MOBAK-Testung und das eigene Abschneiden der Schüler:innen bei dieser Testung bzw. dem eigenen Zugang zum Thema Sport gestellt. Des Weiteren wurden die demografischen Daten bezüglich des Alters, des Geschlechts und des Geburtslands erhoben. Die Beantwortung der Fragen, die innerhalb dieser Testung diskutiert werden, erfolgte anhand einer fünfstufigen Likert-Skala, wobei die Ausprägungen "ganz sicher", "ziemlich sicher", "teils-teils", "eher nicht" und "überhaupt nicht" zur Verfügung standen.

4 Ergebnisse

Vorab ist zu beachten, dass die Stichprobengröße je nach Variable bzw. Analyse variiert (siehe Abschnitt Missing Data). In den folgenden Tabellen werden daher jeweils die tatsächlich in die Berechnung eingegangenen Fallzahlen (N) ausgewiesen.

Die in der Tabelle angeführten Variablen werden für die anschließenden Berechnungen benötigt. Als Variablen der Auswertung wurden der MOBAK-Test gesamt, der Prozentrangwert (PR-Wert) und der T-Wert sowie diverse Fragen zur Selbsteinschätzung aus dem Fragebogen herangezogen.

4.1 Ergebnisse der sportmotorischen Testungen

Um die Forschungsfrage 1 zu beantworten, wurden aus der MOBAK-Testung der Prozentrangwert (PR-Wert) und der T-Wert der Normierungsstichprobe als Vergleichsgrundlage herangezogen (Herrmann, 2017). Die differenzierte Einordnung der Leistungen erfolgt anhand von Normwerttabellen. Beim Vergleich der PR-Werte gibt dieser Prozentrangwert an, wie viele Prozent der Kinder der Normierungsstichprobe eine vergleichbare oder schlechtere Leistung erzielt haben: Dadurch bedingt sagt ein Prozentwertrang von 30 aus, dass das Kind besser als 30 % der Vergleichsgruppe ist, aber schlechter als 70 % und gibt somit die relative Position des Kindes im Vergleich zu einer Normstichprobe an (Herrmann, 2017).

Die deskriptive Auswertung der T-Werte (Auswertungsbasis: N = 172) zeigte, dass 1,2% (n = 2) der Teilnehmer:innen Werte < 30 und damit weit unterdurchschnittliche Leistungen aufwiesen. Weitere 6,4% (n = 11) lagen im Bereich 30–39 (unterdurchschnittlich). Der größte Anteil der Kinder erreichte

T-Werte zwischen 40 und 60 (64,6%, n = 111; durchschnittlich). 23,7% (n = 41) lagen im Bereich 61–70 (überdurchschnittlich) und 4,1% (n = 7) erzielten Werte > 70 (weit überdurchschnittlich). Auch hierfür wurden die Vergleichswerte nach Herrmann (2017) herangezogen (siehe Tab.1).

Da die folgenden Gruppenvergleiche jeweils nur Fälle mit vollständigen Angaben in den beteiligten Variablen berücksichtigen, ist die jeweilige Analysestichprobe den Tabellen zu entnehmen (z. B. Tabelle 2: N = 147).

Kinder, die im Verein Sport betreiben, erzielten bei der MOBAK-Testung signifikant bessere Ergebnisse als Teilnehmer:innen, die nicht in Vereinen Sport betreiben (PR-Wert: z=3.469 p=.001 und T-Wert: z=3.424 p=.001; siehe Tab.2).

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden Auswertungen auf den PR-Wert bzw. den T-Wert und das Geschlecht ausgeführt. Dabei konnten keine statistisch signifikanten Unterschiede gefunden werden (z=-1.186, p=.236, r=.09; siehe Tab.3).

Auch bei den T-Werten ergibt sich ein ähnliches Bild. Es gibt keinen statistisch signifikanten Unterschied (z=-1.420, p=.156, r=.11) in Bezug auf das Geschlecht (siehe Tab.4).

4.2 Auswertungen des Fragebogens

Um die Forschungsfrage 2 zu beantworten, wurden die Schüler:innen unter anderem gebeten, ihren persönlichen Zugang zum Thema Sport zu beschreiben.

Zur Prüfung von Gruppenunterschieden in Abhängigkeit von der Zustimmung zur Aussage „Sport entspannt mich“ wurden Mann-Whitney-U-Tests

	N	Mittelwert (Standardabweichung)	Min	Max
MOBAK Gesamt	173	9.69 (3.18)	0	16
PR-Wert	172	64.06 (28.20)	0	100
T-Wert	172	54.99 (10.14)	23	77
Sich Bewegen/SEMOK	159	15.56 (4.67)	0	20
Etwas Bewegen/SEMOK	159	22.94 (10.70)	0	39

Tab.1: Deskriptive Statistik

durchgeführt (Ja: n = 33; Nein: n = 111; N = 144). Für den PR-Score zeigte sich ein statistisch signifikanter Unterschied mit höheren mittleren Rängen in der Zustimmung-Gruppe (MR = 85.53) im Vergleich zur Nicht-Zustimmung-Gruppe (MR = 68.63), U = 2261.50, z = 2.05, p = .041, r = .17. Analog ergab sich für den T-Score ein signifikanter Gruppenunterschied zugunsten der Zustimmung-Gruppe (MR = 86.17 vs. 68.44), U = 2282.50, z = 2.15, p = .032, r = .18. Die Effektstärken liegen jeweils im kleinen Bereich (siehe Tab.5).

Die Gruppenunterschieden in den SEMOK-Subskalen wurden in Abhängigkeit von der Zustimmung zur Aussage „Sport entspannt mich“ geprüft und (Ja: n = 35; Nein: n = 112) mit dem Mann-Whitney-U-Tests durchgeführt (N = 147). Für die Subskala „Etwas bewegen“ zeigte sich kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen (MR = 75.21 vs. 73.62), U = 2002.50, z = 0.19, p = .846, r = .02. Auch für die Subskala „Sich bewegen“ ergab sich kein signifikanter Gruppenunterschied (MR = 82.74 vs. 71.27), U = 2266.00, z = 1.40, p = .160, r = .12. Die Effektstärken liegen entsprechend im sehr kleinen (r=.02) bzw. kleinen Bereich (r=.12; siehe Tab.6).

Um die Gruppenunterschiede in der sportbezogenen Selbsteinschätzung (SEMOK) zwischen Teilnehmenden mit Vereinssport (Ja: n = 88) und ohne Vereinssport zu überprüfen (Nein: n = 62) wurden Mann-Whitney-U-Tests durchgeführt (N = 150). Für

die Subskala „Etwas bewegen“ zeigte sich ein statistisch signifikanter Unterschied zugunsten der Vereinssport-Gruppe (MR = 85.26 vs. 61.65), U = 3586.50, z = 3.29, p = .001, r = .27. Auch die Subskala „Sich bewegen“ unterschied sich signifikant zwischen den Gruppen (MR = 83.90 vs. 63.75), U = 3467.50, z = 2.85, p = .004, r = .23. Beide Effekte liegen im kleinen bis annähernd mittleren Bereich (siehe Tab.7).

Zur Prüfung von Geschlechtsunterschieden in der SEMOK-Subskala „Etwas bewegen“ wurde ein Mann-Whitney-U-Test durchgeführt (N = 157; männlich: n = 82; weiblich: n = 75). Es zeigte sich kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen (MR = 82.50 vs. 75.17), U = 3362.00, z = 1.01, p = .312, r = .08. Die Effektstärke weist entsprechend auf einen kleinen Effekt hin (siehe Tab.8).

Der Mann-Whitney-U-Test wurde zur Prüfung von Geschlechtsunterschieden in der SEMOK-Subskala „Sich bewegen“ durchgeführt (N = 157; männlich: n = 82; weiblich: n = 75). Es zeigte sich ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen: Die weibliche Gruppe wies höhere mittlere Ränge auf (MR = 92.69) als die männliche Gruppe (MR = 66.48), U = 2048.00, z = -3.64, p < .001, r = .29. Die Effektstärke liegt im kleinen bis mittleren Bereich. (siehe Tab.9).

Variable	Vereins-sport	n	Mean Rank	U	z	p	r
PR-Score	Ja	88	83.96	3472.50	3.47	.001	.29
	Nein	59	59.14				
T-Score	Ja	88	83.82	3460.00	3.42	.001	.28
	Nein	59	59.36				

N = 147. Höhere Mean Ranks entsprechen höheren Merkmalsausprägungen. p-Werte zweiseitig.

Tab.2: PR- Wert& T-Wert in Bezug Vereinssport mittels Mann-Whitney-U-Test

Variable	Gruppe	n	Mean Rank	U	z	p	r
PR-Score	M	89	82.16	3307.00	-1.19	.236	.09
	W	83	91.16				

N = 172. Höhere Mean Ranks entsprechen höheren PR-Ausprägungen. p-Werte zweiseitig.

Tab.3: PR-Wert und Geschlecht mittels Mann-Whitney-U-Test

Variable	Gruppe	n	Mean Rank	U	z	p	r
T-Score	M	89	81.31	3231.50	-1.42	.156	.11
	W	83	92.07				

N= 172. Höhere Mean Ranks entsprechen höheren PR-Ausprägungen. p-Werte zweiseitig.

Tab.4: T-Wert und Geschlecht mittels Mann-Whitney-U-Test

Variable	„Sport entspannt mich“	n	Mittlerer Rang (Mean Rank)	U	z	p	r
PR-Score	Ja	33	85.53	2261.50	2.05	.041	.17
	Nein	111	68.63				
T-Score	Ja	33	86.17	2282.50	2.15	.032	.18
	Nein	111	68.44				

N = 144. Höhere mittlere Ränge entsprechen höheren PR-/T-Ausprägungen. p zweiseitig. Effektstärke r = |z|/√N.

Tab.5: R-Wert& T-Wert und „Sport entspannt mich“ mittels Mann Whitney U Test

Variable (SEMOK)	„Sport entspannt mich“	n	Mittlerer Rang (Mean Rank)	U	z	p	r
Etwas bewegen	Ja	35	75.21	2002.50	0.19	.846	.02
	Nein	112	73.62				
Sich bewegen	Ja	35	82.74	2266.00	1.40	.160	.12
	Nein	112	71.27				

N = 147. Höhere mittlere Ränge entsprechen höheren Ausprägungen der jeweiligen SEMOK-Subskala. p-Werte zweiseitig. Effektstärke r = |z|/√N.

Tab.6: SEMOK & „Sport entspannt mich“ mittels Mann-Whitney-U-Test

Variable (SEMOK)	Vereinssport	n	Mittlerer Rang (Mean Rank)	U	z	p	r
Etwas bewegen	Ja	88	85.26	3586.50	3.29	.001	.27
	Nein	62	61.65				
Sich bewegen	Ja	88	83.90	3467.50	2.85	.004	.23
	Nein	62	63.75				

N = 150. Höhere mittlere Ränge entsprechen höheren Ausprägungen der jeweiligen SEMOK-Subskala. p-Werte zweiseitig. Effektstärke r = |z|/√N.

Tab.7: SEMOK & „Sport entspannt mich“ mittels Mann-Whitney-U-Test

Variable (SEMOK)	Geschlecht	n	Mittlerer Rang (Mean Rank)	U	z	p	r
Etwas bewegen	männlich	82	82.50	3362.00	1.01	.312	.08
	weiblich	75	75.17				

N = 157. Höhere mittlere Ränge entsprechen höheren Ausprägungen der SEMOK-Subskala.
p zweiseitig. Effektstärke $r = |z|/\sqrt{N}$.

Tab.8: SEMOK/ „Etwas bewegen“ & Geschlecht nach Mann-Whitney-U-Test

Variable (SEMOK)	Geschlecht	n	MW	U	z	p	r
Sich bewegen/Geschlecht	männlich	82	66.48	2048.000	-3.638	<.001	-0.29
	weiblich	75	92.69				

N = 157. Höhere mittlere Ränge entsprechen höheren Ausprägungen der SEMOK-Subskala.
p zweiseitig. Effektstärke $r = |z|/\sqrt{N}$.

Tab. g: SEMOK/ „Sich bewegen“ & Geschlecht mittels Mann-Whitney-U-Test

5 Zusammenfassende Diskussion, Limitationen und Ausblick

Die vorliegende Ist-Stand-Analyse zur sportmotorischen Entwicklung von Kindern der 4. Schulstufe im Burgenland und in Kärnten bestätigt insgesamt ein überwiegend durchschnittliches Leistungsniveau, weist jedoch zugleich auf relevante Unterschiede innerhalb der Stichprobe hin. Im Sinne der Forschungsfragen zeigen die Befunde, dass die Mehrheit der Kinder im Normbereich der T-Werte ($T = 40\text{--}60$) liegt, während deutlich unter- bzw. überdurchschnittliche Leistungen nur in Teilgruppen auftreten. Dies spricht für grundsätzlich vorhandene sportmotorische Basiskompetenzen, wie auch von beispielsweise Meinel & Schnabel (2018) beschrieben. Gleichzeitig markieren die unteren Leistungssegmente eine Gruppe, die vor dem Hintergrund dokumentierter Bewegungsdefizite im Kindesalter (Guthold et al., 2019; WHO, 2020) als förderrelevant erscheint. Somit zeigen die Daten, dass systematisch geplante Interventionen im Bewegungs- & Sportunterricht sowie frühzeitiger, diagnostisch gestützte Förderentscheidungen unerlässlich sind.

Die Ergebnisse zeigen des Weiteren Zusammenhänge zwischen körperlicher Aktivität, Vereinssport und sportbezogener Selbsteinschätzung auf. Kinder mit Vereinssport weisen signifikant höhere sportmotorische Leistungswerte auf; auch hier sind

Parallelen mit der Literatur zu ziehen, die zeigt, dass die Kinder, die in Sportvereinen aktiv sind, besserer Ergebnisse erzielen als Kinder, die nicht in Sportvereinen Sport betreiben (Tortella et al., 2016; Meinel & Schnabel, 2018) und knüpfen auf belegte Zusammenhänge zwischen Bewegung und Gesundheit an (Felder-Puig & Ramelow, 2023). Darüber hinaus gehen höhere Leistungswerte mit der Zustimmung zur Aussage „Sport entspannt mich“ einher, was mit Befunden zu stressreduzierenden Effekten von Bewegung (Zhu et al., 2019; Hossain et al., 2024) sowie zu positiven Zusammenhängen zwischen Aktivität, psychosozialen Ressourcen und Selbstkonzept konsistent ist (Liu et al., 2015; Fu et al., 2025). Dass in den SEMOK-Subskalen keine Unterschiede in Abhängigkeit von „Sport entspannt mich“ auftreten, legt nahe, Entspannung als affektiv-psychische Bewertung von Bewegung konzeptuell von motorischer Selbstwirksamkeit zu trennen. Demgegenüber zeigen Kinder mit Vereinssport höhere SEMOK-Werte, was die Annahme stützt, dass wiederholte Erfolgserfahrungen in der Gruppe die sportbezogene Kompetenzwahrnehmung stärken (Herrmann & Seelig, 2017).

Keine signifikanten Unterschiede ergeben sich hinsichtlich des Geschlechts hinsichtlich der motorischen Entwicklung, was mit der Annahme geringer geschlechtsspezifischer Leistungsunterschiede im Primarstufenalter vereinbar ist (Meinel & Schnabel, 2018). Auf Ebene der Selbsteinschätzung zeigt

sich jedoch ein anderes Bild: Während „Etwas bewegen“ keine Unterschiede aufweist, fallen Mädchen in „Sich bewegen“ höher aus, die auf eine bessere Körperwahrnehmung hindeuten. Vor diesem Hintergrund erscheint eine breit angelegte und abwechslungsreiche Gestaltung von Bewegungs- & Sporteinheiten als bedeutend, um die Schüler:innen auf unterschiedliche Art und Weise im Unterricht abzuholen (Vella et al., 2023).

Die Interpretation dieser Ergebnisse ist durch mehrere Limitationen eingeschränkt. Erstens basiert die Untersuchung auf einer regional begrenzten und vergleichsweise kleinen Stichprobe, wodurch die Generalisierbarkeit limitiert ist. Das querschnittliche Design erlaubt keine kausalen Schlussfolgerungen zur Richtung der Zusammenhänge zwischen Aktivität, motorischer Leistung und Selbsteinschätzung. Bedeutende Variablen (z. B. Aktivitätshäufigkeit, Zustimmung zu „Sport entspannt mich“) wurden über Selbstauskünfte erhoben, sodass Verzerrungen durch soziale Erwünschtheit oder altersbedingte Einschränkungen der Differenzierungsfähigkeit nicht ausgeschlossen werden können. Drittvariablen wie sozioökonomischer Hintergrund und die familiäre Unterstützung blieben unberücksichtigt und könnten die beobachteten Effekte moderieren oder teilweise erklären.

Ausblickend ergeben sich daraus klare Implikationen für Forschung und Praxis: Zukünftige Studien sollten größere und heterogenere Stichproben einbeziehen und längsschnittliche Designs nutzen, um Entwicklungsverläufe sowie mögliche Wirkpfade zwischen körperlicher Aktivität, motorischer Kompetenz und psychosozialen Variablen belastbarer zu prüfen. Darüber hinaus erscheint eine Erweiterung um qualitative Zugänge (z. B. kindgerechte Interviews, Fokusgruppen) sinnvoll, um subjektive Bedeutungszuschreibungen, motivationale Faktoren und Barrieren gegenüber Bewegung tiefergehend zu rekonstruieren und so die Interpretation quantitativer Befunde zu vertiefen. Insgesamt verweisen die Ergebnisse auf ein enges Zusammenspiel zwischen sportmotorischer Leistung, Einbindung in Vereinssport und sportbezogener Selbsteinschätzung und stützen die Relevanz diagnostisch fundierter Verfahren wie MOBAK, um förderbedürftige Gruppen

zu diagnostizieren sowie zur evidenzbasierten Ausrichtung des Bewegungs- & Sportunterrichts (Herrmann, 2017,2018).

Literaturverzeichnis

Álvarez-Bueno, C., Pesce, C., Caverro-Redondo, I., Sánchez-López, M., Martínez-Hortelano, J. A., & Martínez-Vizcaino, V. (2017). The effect of physical activity interventions on children's cognition and metacognition: A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(9), S. 729-738. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.06.012>

Bajamal, E. (2024). Enjoyment of physical activity in children and adolescents: A concept analysis. *Frontiers in Sports and Active Living*, 6, 1336110. <https://doi.org/10.3389/fspor.2024.1336110>

Beigel, A. (2012). Bewegung als Voraussetzung kindlicher Entwicklung. *Praxis der Psychomotorik*, 37(2), S. 73-80.

Beigel, D. (2012). *Beweg dich, Schule!* Dortmund: Borgmann Media.

Dollaway, K. C., Hannays, K., Paul, J., & Melville, M. (2024). The importance of physical education and sport in primary (elementary) school. *International Journal of Physical Education, Sports and Health*, 11(3), S. 244-251. <https://doi.org/10.22271/kheljournal.2024.v11.i3d.3348>

Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K., & Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: A systematic review. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 48(6), S. 1197-1222. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000901>

Felder-Puig, R., Quehenberger, J., & Ramelow, D. (2023). Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern: Ergebnisse der WHO-HBSC-Survey 2021/2022. Wien: Österreichisches Public Health Institut.

Fu, Q., Li, L., Li, Q. & Wang, J. (2025). The effects of physical activity on the mental health of typically developing children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health*, 25, 1514. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-22690-8>

Greier K. & Drenowatz C. (2020). Fitnesstest bei Kindern und Jugendlichen. *Bewegung und Sport* 4.

Herrmann, U. (2020). *Neurodidaktik – Grundlagen für eine Neuropsychologie des Lernens* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz Pädagogik.

Herrmann, C. (2018). MOBAK 1-4. Test zur Erfassung Motorischer Basiskompetenzen für die Klassen 1-4. Hogrefe.

Herrmann, C. (2025). MOBAK. Theoretischer Hintergrund. <https://mobak.info/mobak/> Letzter Zugriff: 16.03.2025

Herrmann, C. & Seelig, H. (2017). "Kann ich dribbeln...?!" – Zur Beziehung zwischen motorischen Kompetenzen und deren Selbstwahrnehmung bei Kindern. *Sportwissenschaft*.

Klompstra, L., Deka, P., Almenar, L., Pathak, D., Muñoz-Gómez, E., López-Vilella, R., & Marques-Sule, E. (2022). Physical activity enjoyment, exercise motivation, and physical activity in patients with heart failure: A mediation analysis. *Clinical Rehabilitation*, 36(10), S. 1324-1331. <https://doi.org/10.1177/02692155221103696>

Knowles, C., Paradis, K.F., Breslin, G., Shannon, S. & Carlin, A. (2023). Physical activity in childhood and adolescence and future depressive symptoms: An 11-year prospective cohort study. *European Journal of Public Health*, 33(5), 878–883. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckad122>

Kubesch, S. (2015). Fit fürs Lernen: So trainieren Kinder ihre Aufmerksamkeit und Ausdauer. *Klexer. Magazin für die Grundschule*, Januar 2015. <https://zfs.bildung.hessen.de/bewegung/auc/wkl4hgt8dr/fit-fuers-lernen-sabine-kubesch-2015.pdf> Letzter Zugriff: 06.12.2024

Laging, R. (2006). Warum macht „Bewegte Schule“ Sinn? *Manuskript*, S. 1-18.

Laging, R. (2017). *Bewegung in Schule und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Liu, M., Wu, L., & Ming, Q. (2015). How does physical activity intervention improve self-esteem and self-concept in children and adolescents? Evidence from a meta-analysis. *PLoS ONE*, 10(8), e0134804. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0134804>

Meinel, K., & Schnabel, G. (2018). *Bewegungslehre – Sportmotorik: Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt* (12. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.

Sage, T. (2014). *Bewegtes Lernen als Mittel zur Konzentrations- und Leistungssteigerung mit praktischen Beispielen*. Saarbrücken: AV-Akademikerverlag.

Schmidt, S., Will, N., Henn, A., Reimers, A., Woll, A., (2016). *Der Motorik-Modul Aktivitätsbogen MoMo-AFB*. Karlsruher Institut für Technologie.

Sims, S. (2025). *Peak Performance für Frauen*. Unimeda.

Tortella, P., Haga, M., Loras, H., Sigmundsson, H., & Fumagalli, G. (2016). Motor skill development in Italian pre-school children induced by structured activities in a specific playground. *PLoS ONE*, 11(7), e0160244. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0160244>

Vella, S. A., Aidman, E., Teychenne, M., Smith, J. J., Swann, C., Rosenbaum, S., White, R. L., & Lubans, D. R. (2023). Optimising the effects of physical activity on mental health and wellbeing: A joint consensus statement from Sports Medicine Australia and the Australian Psychological Society. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 26(2), 132–139. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2023.01.001>

Weineck, J. (2000). *Optimales Training: Leistungsphysiologische Trainingslehre unter besonderer Berücksichtigung des Kinder- und Jugendtrainings*. 11., überarb. Aufl. Balinen: Spitta.

WHO. (2020). WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour. World Health Organization. <https://iris.who.int/handle/10665/336656>

WHO, & Hedquist, C. (2022). 85% of adolescent girls don't do enough physical activity: New WHO study calls for action. World Health Organization (Europe). <https://www.who.int/europe/de/news/item/04-03-2022-85-of-adolescent-girls-don-t-do-enough-physical-activity-new-who-study-calls-for-action> Letzter Zugriff: 24.09.2024)

Yu, Q., Wong, K. K., Lei, O. K., Nie, J., Shi, Q., Zou, L., & Kong, Z. (2022). Comparative effectiveness of multiple exercise interventions in the treatment of mental health disorders: A systematic review and network meta-analysis. *Sports Medicine – Open*, 8(1), 135. <https://doi.org/10.1186/s40798-022-00529-5>

Zhu, X., Haegele, J. A., & Healy, S. (2019). Movement and mental health: Behavioral correlates of anxiety and depression among children of 6–17 years old in the U.S. *Mental Health and Physical Activity*, 16, S. 60-65. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2019.04.002>

Unterstützt wurde die Erstellung dieses Artikels von KI-basierten Werkzeugen und Large Language Models (LLMs). Die Literaturrecherche erfolgte sowohl über konventionelle Datenbanken als auch über das KI-basierte Tool typeset.io. Sämtliche KI-gestützten Tätigkeiten beschränkten sich auf unterstützende Maßnahmen und erstreckten sich nicht auf die eigenständige Erstellung wissenschaftlicher Inhalte, die inhaltliche Analyse oder die Kernentwicklung des Manuskripts. Diese Nutzung wird im Einklang mit den Vorgaben des KI-Leitfadens der Pädagogischen Hochschule Burgenland ausdrücklich und transparent ausgewiesen.

Claudia Schneider

Bildungsreformen in Österreich: Viel Steuerung, wenig Wirkung?

Anspruch und Wirklichkeit im Spiegel internationaler Vergleichsstudien mit Estland, Polen und der Schweiz

Trotz einer Vielzahl bildungspolitischer Reformen seit der Jahrtausendwende gelingt es dem österreichischen Bildungssystem nur bedingt, die angestrebten Verbesserungen bei Schüler:innenleistungen und Systemeffizienz zu erreichen. Der Beitrag skizziert die historischen Entwicklungslinien zentraler Reformen und untersucht deren Umsetzung im Kontext nationaler Steuerungsmechanismen. Besondere Aufmerksamkeit gilt der Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen, den hohen öffentlichen Bildungsausgaben und der Frage nach der wissenschaftlichen Fundierung von Reformprozessen. Im Rahmen einer vergleichenden Analyse werden die PISA-Ergebnisse Österreichs jenen von Estland, Polen und der Schweiz gegenübergestellt – Länder, die trotz unterschiedlicher Ausgangslagen signifikante Leistungssteigerungen erzielen konnten. Die Analyse zeigt, dass nachhaltige Verbesserungen vor allem dann gelingen, wenn Reformen strategisch geplant, evidenzbasiert begleitet und praxisnah implementiert werden. Im Gegensatz dazu ist das österreichische Reformgeschehen durch Fragmentierung, kurzfristige Steuerung und unzureichende Einbindung schulischer Akteur:innen gekennzeichnet. Abschließend werden zentrale Handlungsfelder benannt, um Bildungspolitik künftig gerechter, qualitätsorientierter und wirksamer zu gestalten.

1 Einleitung

„Unser Bildungswesen ist funktionsunfähig geworden. Es vermag die Aufgaben nicht mehr zu erfüllen, für die es eingerichtet worden ist.“ (Picht, 1964, S. 27).

Diese provokante Aussage – ursprünglich formuliert von Georg Picht im Jahr 1964 – löste damals eine breite bildungspolitische Debatte aus und markierte den Beginn einer Phase intensiver Reformbemühungen. Picht, als einflussreicher Erziehungswissenschaftler und Vordenker, erkannte frühzeitig die strukturellen Defizite des Bildungssystems und forderte eine grundlegende Neuausrichtung, um den gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Einige seiner Forderungen wurden umgesetzt, andere blieben unerfüllt (Lorenz, 2024). Dennoch bleibt seine Kernbotschaft bis heute von erstaunlicher Aktualität.

Die gegenwärtige Bildungslandschaft ist geprägt von Komplexität, Herausforderungen und einem ständigen Wandel. Dies zeigt sich insbesondere in den politischen Entscheidungsstrukturen, die in

der Verantwortung von Ministerien und bildungspolitischen Akteur:innen liegen, sich jedoch oft nur träge und in kleinen Schritten weiterentwickeln. Zahlreiche wissenschaftliche Studien haben bereits evidenzbasierte Handlungsempfehlungen formuliert (z. B. NBB, 2024; BMBWK, 2003; ResearchGate, 2024), die seit Jahren in Fachkreisen diskutiert (z. B. IHS, IQS, AK) und von renommierten Wissenschaftler:innen (z. B. Michael Schratz (UNI Innsbruck), Ewald Feyer (PH OÖ), Konrad Krainer (AAU Klagenfurt), Herbert Altrichter (JKU Linz), Peter Schlögl (UNI Klagenfurt), Katharina Soukup-Altrichter (PH OÖ), David Kemethofer (PH OÖ) u. v. m.) propagiert werden. Dennoch bleibt die Implementierung dieser Erkenntnisse häufig hinter den Erwartungen zurück. Mit den jüngsten Verhandlungen zur neuen Bildungspolitik (Stand Februar 2025, Österreichische Bundesregierung, 2025) steht abermals ein anscheinender Paradigmenwechsel bevor. Doch ob diese geplanten Maßnahmen tatsächlich systemverändernd wirken, ob sie auf wissenschaftlicher Evidenz beruhen oder lediglich als innovative Neuausrichtung präsentiert werden, bleibt abzuwarten.

Angeichts dieser Unsicherheiten erscheint es umso notwendiger, einen analytischen Blick in die Vergangenheit zu werfen, um aktuelle und zukünftige bildungspolitische Herausforderungen in einen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext zu setzen. Die historischen Entwicklungen, die Erkenntnisse aus bildungswissenschaftlicher Forschung sowie die gesellschaftlichen Anforderungen müssen in der Debatte um Bildungsreformen berücksichtigt werden, insbesondere im Hinblick auf deren pädagogische Umsetzbarkeit und langfristige Wirkung.

Die zentrale Frage ist daher nicht nur, welche Veränderungen das Bildungssystem benötigt, sondern auch, wie diese nachhaltig und kontinuierlich umgesetzt werden können. Eine zielführende Strategie wäre es, bestehende Konzepte zu nutzen, bewährte Reformansätze weiterzuentwickeln und auf langfristige Kontinuität zu setzen, anstatt das Bildungssystem in einem zyklischen Reformprozess immer wieder neuen, kurzfristigen Impulsen auszusetzen. ‚Wissen ist Macht‘ – dieses Prinzip sollte genutzt werden, um die bestehenden Möglichkeiten der Schulautonomie auszuschöpfen und durch wissenschaftlich fundierte Reformstrategien ein stabiles und zukunftsorientiertes Bildungssystem zu etablieren.

2 Historisch-analytischer Blick auf die Reformdynamik im österreichischen Bildungssystem

Ein Blick in Chroniken lässt erkennen, dass Reformen im schulischen Kontext in bestimmten Epochen vermehrt auftreten, oft als Reaktion auf gesellschaftliche, politische oder wirtschaftliche Krisen (Kuhn, 1962, S. 75; Luhmann, 2002, S. 170; Bellmann & Weyer, 2015, S. 88). So wurden beispielsweise im 15. und 16. Jahrhundert wiederholt Versuche unternommen, die Struktur und Verfassungsordnung des *Heiligen Römischen Reiches* durch die sogenannte Reichsreform (Angermeier, 1983) den Erfordernissen der Zeit anzupassen, die nachhaltig das Schulwesen beeinflusst hat. Ebenso kam es im 16./17. Jahrhundert in Österreich zu bedeutenden Reformprozessen, die vor allem durch die *Katholische Bildungsreform* und den wachsenden staatlichen Einfluss auf das Bildungswesen geprägt war (Konrad, 2022). Weiters

wurde im Zuge der Bildungsreformen des 18. Jahrhunderts unter Maria Theresia und ihrem Sohn Joseph II. eine umfassende Neuordnung des Pflichtschulwesens (Kókai, 2018) eingeleitet, die den Grundstein für das heutige Schulwesen legte. Sicherlich auch wesentlich ist die Zeit ab 1920 (Göttlicher, 2021), die aufgrund der politischen Strukturierung, der Anforderungen industrieller Gesellschaft und der zunehmenden Demokratisierung der Gesellschaft bildungspolitische Neuerungen hervorbrachte. Solche Reformphasen treten oft periodisch auf, insbesondere wenn bestehende Strukturen als ineffizient oder überholt wahrgenommen werden und ein Anpassungsbedarf an neue Herausforderungen besteht.

So wurde die 1964 in Deutschland ausgerufene „Bildungskatastrophe“ (Messinger, 2014) und die daraus folgenden Entwicklungen im deutschsprachigen Bildungswesen zu einem zentralen Bezugspunkt. Denn die rasante Technisierung und die steigende Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften führten dazu, dass Bildung zunehmend als wirtschaftlicher Faktor betrachtet wurde. In diesem Zusammenhang gewann die *Human-Capital-Theorie* (Becker, 1964) an Bedeutung, die argumentierte, dass Investitionen in Bildung langfristig das Wirtschaftswachstum fördern. Um den Anforderungen einer immer stärker spezialisierten Arbeitswelt gerecht zu werden, wurden der Zugang zu höheren Bildungsstufen erleichtert und insbesondere das Hochschulsystem ausgebaut (Stifterverband, McKinsey & Company, 2022). Helmut Schelskys entworfene These der „nivellierten Mittelstandsgesellschaft“ (Bertram & Hennig, 1996) – bekannt durch das Bild des *‚katholischen Arbeitermädchens vom Lande‘* – machte die Bildungungleichheiten der Nachkriegsgesellschaft sichtbar und unterstrich den Reformbedarf im Bildungswesen. In Österreich war diese Problematik besonders ausgeprägt, da ländliche und strukturschwache Regionen über lange Zeit geringere Bildungschancen aufwiesen (Lassnigg, 2015; Dlabaja et al., 2023). Erst durch die Reformen der 1960er- und 1970er-Jahre verbesserten sich die Bildungschancen für breite gesellschaftliche Gruppen nachhaltig. Darüber hinaus wurden ab den 1980er-Jahren weitere Reformen zur Modernisierung des Bildungssystems diskutiert

und schrittweise umgesetzt (Engelbrecht, 1988). Eine der langfristig bedeutendsten Änderungen war sicherlich die Einführung der Zentralmatura, die bereits in den 1980er-Jahren als Konzept entwickelt, aber erst im Schuljahr 2014/15 endgültig umgesetzt wurde. Die Umstellung auf eine zentralisierte Reifeprüfung 2015/16 zielte darauf ab, eine einheitliche Leistungsbewertung sicherzustellen und die Vergleichbarkeit der Maturazeugnisse zu verbessern. Zudem wurde mit dem Bologna-Prozess ab den 2000er-Jahren das Hochschulsystem auf das Bachelor- und Mastermodell umgestellt, um die österreichische Hochschullandschaft an internationale Standards anzupassen und die Mobilität von Studierenden zu fördern (Schmoll & Leuthold, 2006).

Diese und viele weitere Bildungsreformen führten dazu, dass das österreichische Bildungssystem schrittweise durchlässiger wurde und mehr Menschen an einer „Leichtigkeit des Zugangs“ (Liessmann, 2014, S. 30) zu formalen Bildungsabschlüssen teilhatten. Insbesondere die sozialen Hürden wurden für Frauen, Arbeiterkinder und Personen aus ländlichen Regionen gesenkt (Blossfeld & Jaenichen, 1990; Bauer, 2012). Gleichzeitig aber blieb Österreich im internationalen Vergleich ein Land mit früher Bildungsselektion, da die Weichen für den weiteren Bildungsweg bereits nach der Volksschule gestellt werden. Diese Strukturen sorgen bis heute für Diskussionen über soziale Gerechtigkeit (Walch, 2018) im Bildungssystem.

Doch überraschenderweise – es war ein Schock – hatte die Veröffentlichung der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 tiefgreifende Auswirkungen auf die Bildungspolitik in Österreich. Die Ergebnisse zeigten, dass österreichische Schüler:innen in den Bereichen Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften zwar im internationalen Mittelfeld lagen, jedoch Defizite in der Kompetenzorientierung und bei sozialer Durchlässigkeit des Bildungssystems bestanden (Haider & Reiter, 2004). Besonders problematisch war der starke Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg. Diese PISA-Ergebnisse lösten eine intensive bildungspolitische Debatte aus und führten zu einer Welle von Reformmaßnahmen zur Verbesserung der Bildungsqualität und Chancengleichheit (BMBWK, 2003).

Hier setzt dieser Beitrag an, indem er diese historisch gewachsenen und bildungspolitisch beschlossenen Planungen zur zukünftigen Schulentwicklung sowie zur evidenzbasierten Unterrichtsqualität in den Mittelpunkt stellt.

Bevor diese Bildungsreformen und innovativen Maßnahmen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung erläutert werden, soll darauf eingegangen werden, warum dieses Thema interessant, relevant und wichtig erscheint.

3 Wissenschaftliches Interesse

Warum bleibt das österreichische Bildungssystem trotz intensiver Reformbemühungen in vielen Bereichen stagnierend und wie wirkt sich diese Reformdynamik auf die Akteur:innen im Schulsystem – insbesondere auf Lehrpersonen und Schulleitungen – aus? Die wissenschaftliche Bedeutung dieser Thematik liegt darin, ein tieferes Verständnis für die Diskrepanz zwischen Reformintention (Reformdruck) und Reformwirkung (Bildungsrealität) zu gewinnen und mögliche Ansätze zur Verbesserung der Reformimplementierung aufzuzeigen.

Forschungen zu Bildungsreformen sowie zur Zufriedenheit und den Belastungen im Lehrberuf sind in einer Vielzahl nationaler und internationaler Publikationen in unterschiedlichen Formaten und methodischen Ansätzen dokumentiert. Angesichts der thematischen Vielfalt und der Notwendigkeit, die untersuchten Themenbereiche in einen kohärenten Zusammenhang zu bringen, stellt eine systematische Kategorisierung der relevanten Literatur einen zweckmäßigen und wissenschaftlich fundierten Ansatz dar. Diese ermöglicht eine gezielte Analyse sowie eine strukturierte Einordnung der Forschungsergebnisse, wodurch ein differenzierteres Verständnis der Zusammenhänge zwischen Bildungsreformen, Arbeitszufriedenheit pädagogischer Akteur:innen und europäischen Leistungsvergleichen am Beispiel von PISA gewonnen werden kann.

3.1 Bildungsreformen

In Österreich sind seit 2000 mehrere Gesetzesinitiativen im Bildungsbereich ins Leben gerufen worden, in denen der Schwerpunkt auf der Verbesserung der Schulverwaltung, der Bekämpfung des frühen Schulabbruchs und der Verbesserung der Berufsbildung lag. Diese Initiativen wurden sowohl von nationalen Politiken als auch von Empfehlungen der EU geprägt, was zu erheblichen Veränderungen in der Bildungslandschaft geführt hat.

Im österreichischen Schulsystem wurden auch Veränderungen in der Verwaltung vorgenommen. So wurden vergleichende Leistungstests, Schulinspektionen und nationale Bildungsberichte eingeführt, um die Rechenschaftspflicht und die berufliche Leistungsfähigkeit der Schulen zu verbessern (Alt Richter, 2020). Die Qualitätsmanagementstrategien *Qualitätsinitiative Berufsbildung* (QIBB) und *Schulqualität Allgemeinbildung* (SQA), das heutige QMS (Qualitätsmanagement für Schulen), zielten darauf ab, faktengestützte Führungsmodelle zu integrieren, wobei die Professionalität von Lehrer:innen und Schulleiter:innen im Vordergrund stand.

Die Einführung neuer Mittelschulen war mitunter eine Reaktion auf Forderungen nach Reformen, hat aber die sozialen Ungleichheiten in den Bildungswegen nicht wesentlich verringert (Jesacher-Rößler & Kemethofer, 2024). Weiters hat Österreich gemäß der Strategie von Lissabon Maßnahmen zur Bekämpfung des frühen Schulabbruchs ergriffen. Dennoch bestehen weiterhin Herausforderungen, wie das Fehlen von Gesamtschulen sowie eine unzureichende Ausbildung von Elementarpädagog:innen (Gitschthaler & Nairz-Wirth, 2015).

Die 2008 eingeführte österreichische Jugendgarantie (Atzmüller & Knecht, 2017) hat entscheidend dazu beigetragen, die Schulabbrecherquote zu senken und den Übergang zur Berufsausbildung zu erleichtern. Aufgrund der jüngsten Entwicklungen wurde die Ausbildungsgarantie in eine Ausbildungspflicht umgewandelt, was eine Verlagerung hin zu verbindlicheren Maßnahmen in den Übergangssystemen junger Menschen widerspiegelt.

Diese Initiativen haben zwar Fortschritte bei der Verbesserung der Bildungsergebnisse erzielt, einige Kritiker argumentieren jedoch, dass bei der Betonung der Rechenschaftspflicht und verbindlicher Maßnahmen die Notwendigkeit inklusiverer und gerechterer Bildungsreformen übersehen werden könnte (Jesacher-Rößler & Kemethofer, 2024).

Zentrale Reformen und Projekte

Das österreichische Bundesministerium für Bildung hat in den letzten Jahren mehrere zentrale Reformen und Projekte initiiert (BMB, 2025), um das Bildungssystem an die sich wandelnden gesellschaftlichen Anforderungen anzupassen. Ein Schwerpunkt liegt auf der Ressortstrategie Klasse Job (siehe: <https://www.klassejob.at/>), die darauf abzielt, den Lehrer:innenberuf attraktiver zu gestalten und die Ausbildung sowie die berufliche Entwicklung von Pädagog:innen zu fördern. Das Pädagogikpaket umfasst Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Lehrpläne und zur Förderung der Kompetenzorientierung im Unterricht. Mit der Initiative Digitale Schule wird die Integration digitaler Medien und Technologien in den Schulalltag vorangetrieben, um Schüler:innen auf die Anforderungen der digitalen Gesellschaft vorzubereiten. Das Programm Hinschauen statt Wegschauen – Gemeinsam gegen Gewalt und Aggression für eine sichere Schule setzt sich für die Prävention von Gewalt und die Förderung eines sicheren Schulklimas ein. Seit dem Schuljahr 2023/24 steht Lesen im Fokus, um die Lesekompetenz der Schüler:innen zu stärken. Zudem wird die Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem gefördert, um Chancen und Herausforderungen dieser Technologie im Bildungsbereich zu adressieren. Die Einführung der Neuen Oberstufe bzw. der semestrierten Oberstufe zielt auf eine flexiblere und individuellere Gestaltung der Bildungswege ab. Mit den Deutschförderklassen und der Sommerschule werden gezielte Unterstützungsangebote für Schüler:innen mit Sprachförderbedarf geschaffen. Das Projekt 100 Schulen – 1000 Chancen fokussiert auf die Förderung von Schulen in herausfordernden Lagen. Schließlich wurde die Schulautonomie erweitert, um Schulen mehr Gestaltungsspielraum in pädagogischen und organisatorischen Belangen zu ermöglichen.

3.2 Zufriedenheit und Belastungen im Lehrberuf

Im Bereich der Lehrer:innenzufriedenheit hat sich gezeigt, dass das erhöhte Reformaufkommen im Kontext Schule sich als größten Belastungsfaktor erweist (Schneider, 2019). Lehrpersonen empfinden die Häufigkeit und Kurzlebigkeit bildungspolitischer Reformen als belastend, da sie kontinuierlich mit neuen Konzepten, Vorgaben und administrativen Anforderungen konfrontiert sind, ohne dass sich die Rahmenbedingungen für eine nachhaltige Implementierung verbessern (TALIS-Studie, 2008 & 2018). Diese berufliche Belastung kann sich nicht nur auf die Arbeitszufriedenheit und berufliche Motivation von Lehrkräften auswirken, sondern ebenfalls auf die Qualität des Unterrichts sowie die kognitiven und didaktischen Lernprozesse der Schüler:innen. Diese hohe Unzufriedenheit im Lehrberuf stellt jedoch kein neuartiges Phänomen dar. Unabhängig von den Ergebnissen internationaler Studien zeigt ein Vergleich von Studien zum Thema „Zufriedenheit und Belastungen im Lehrberuf“ (Schneider, 2019), dass die subjektiv wahrgenommene Reformdichte bereits seit den ersten empirischen Untersuchungen zur Lehrkräftezufriedenheit im deutschsprachigen Raum der 1980er-Jahre konstant hohe Belastungswerte aufweist (Merz, 1979; Ipfling et al., 1995). Dies legt die Schlussfolgerung nahe, dass schulische Entwicklungsprozesse häufig mit erheblichen Herausforderungen für Lehrkräfte einhergehen und deren berufliche Zufriedenheit beeinträchtigen können.

Wahrnehmungen von pädagogischen Akteur:innen

Die Umsetzung von Schulreformen hängt wesentlich davon ab, wie beteiligte Akteur:innen, insbesondere Schulleitungen, die Maßnahmen wahrnehmen und bewerten. Als zentrale Entscheidungsträger:innen tragen sie maßgeblich zur Gestaltung und Umsetzung von Reformprozessen bei.

Das Schulleitungs-Barometer 2024 (Huber et al., 2024) – eine jährlich durchgeführte Online-Befragung von Schulleiter:innen im deutschsprachigen Raum – zeigt, dass Reformen und Änderungen im Dienstrecht unterschiedlich bewertet werden. Besonders hervorgehoben wird der Wunsch nach administrativer Entlastung, struktureller Unter-

stützung und stärkerer Einbindung in bildungspolitische Entscheidungsprozesse. Zugleich stellt der zunehmende Lehrkräftemangel in fast der Hälfte der Schulen eine erhebliche Herausforderung für Schulleitungen dar.

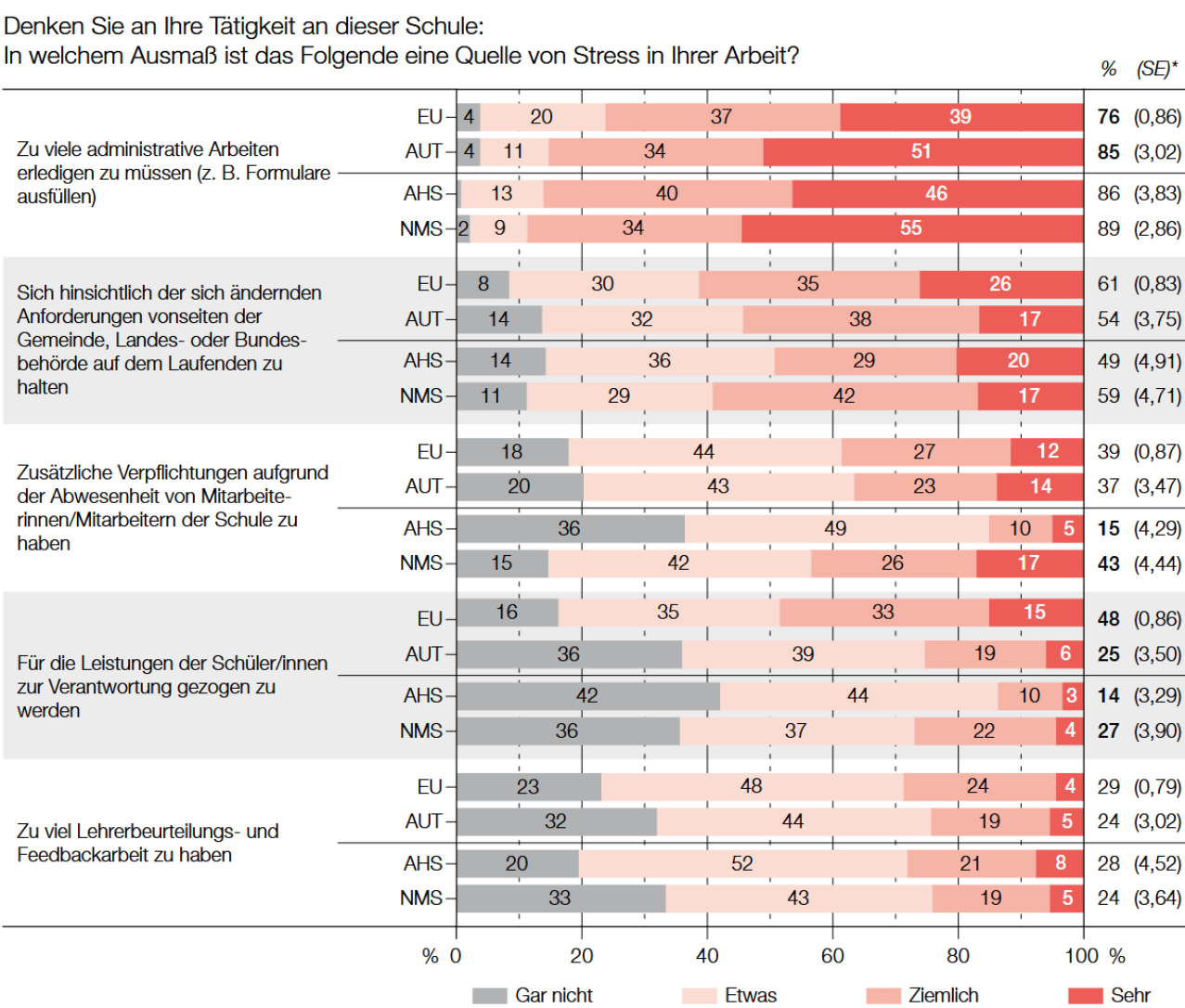
Auch die COVID-19-Pandemie wirkte als Beschleuniger von Veränderungsprozessen. Eine Studie der PH Niederösterreich (Tengler et al., 2020) zeigt, dass Distance Learning Lehrkräfte unterschiedlich belastete – je nach Berufserfahrung. Die Ergebnisse verdeutlichen, wie sehr Digitalisierung Schulen vor neue Aufgaben stellt, gleichzeitig aber auch Potenziale für Unterrichtsentwicklung bietet.

Pädagogische Führungskräfte stehen somit im Spannungsfeld zwischen steigenden Erwartungen, Rechenschaftspflicht und organisatorischem Wandel. Studien weisen auf die zunehmende Belastung durch administrative Aufgaben, sich wandelnde Anforderungen und unzureichende Steuerungsinstrumente hin (Schmich & Itzlinger-Bruneforth, 2019; Schratz et al., 2016; Brauckmann & Herrmann, 2012), siehe Abbildung 1.

Die Studie von Böse et al. (2019) verdeutlicht anhand einer Befragung von 196 Schulleitungen, dass Reformakzeptanz maßgeblich das Engagement in Veränderungsprozessen beeinflusst. Leitungen, die Reformen positiv bewerten, setzen sich intensiver mit deren Umsetzung auseinander. Grundlage war das Stages-of-Concern-Modell (Hall & Hord, 2011; zitiert in Böse, 2018).

Auch die Bildungsstandard-Reform in Österreich steht exemplarisch für tiefgreifende Steuerungsveränderungen. Altrichter et al. (2019) belegen anhand von Fallstudien an drei Volksschulen, dass ihre Umsetzung vielfältige schulinterne Anpassungsprozesse auslöste – etwa neue Testformate und eine stärkere Kompetenzorientierung im Unterricht.

Aus den Erkenntnissen lassen sich zwei zentrale Entwicklungsprozesse ableiten: Erstens fungiert die Reform als strukturelles Steuerungsinstrument zur Standardisierung von Unterrichtsqualität. Zweitens entstehen durch das Zusammenspiel von Datenfeedback, der Einbindung von schulischen



Die Reihung der Aussagen erfolgt absteigend nach den Prozentwerten der Ausprägung „Sehr“ von Österreich. Die Werte für Österreich beinhalten auch Statutschulen, die bei den Ergebnissen von AHS und NMS nicht enthalten sind. Signifikante Unterschiede (zwischen AUT und EU bzw. zwischen AHS und NMS) sind fett markiert. Werte unter 2 % sind nicht eingetragen. * Summe aus „Ziemlich“ und „Sehr“.

Abbildung 2.6: Stress durch schulorganisatorische Belange im nationalen und internationalen Vergleich (Schulleiterfragebogen TALIS 2018)

Abb.1: Stress in der Arbeit aus dem Blick von Schulleiter:innen (TALIS 2018, Band 2, S. 39)

Akteur:innen sowie neuen Koordinationsanforderungen innerhalb der Schulen gezielte Entwicklungsimpulse. Die Studien verdeutlichen, dass die Umsetzung der Reform nicht nur auf formale Standards reduziert werden kann, sondern in hohem Maße von der schulischen Re-Kontextualisierung und innerbetrieblichen Anpassungsprozessen abhängt.

3.3 Hohe Bildungsausgaben vs. PISA

Im Kapitel des Nationalen Bildungsberichts 2009 Bildungsökonomie: Eine vernachlässigte Quelle erweiterten Steuerungswissens im österreichischen Bildungswesen (Lassnigg et al., 2009) analysiert die Rolle der Bildungsökonomie im österreichischen Bildungssystem und diskutiert die bestehenden Widerstände gegen die Integration ökonomischer Perspektiven in bildungspolitische Entscheidungs-

prozesse. Sie argumentieren, dass ökonomische Aspekte oft als Bedrohung für die humanistischen und gesellschaftlichen Ziele des Bildungswesens wahrgenommen werden, was zu einer Vernachlässigung der Effizienz- und Wirkungsanalysen führt. Dies resultiert in vergleichswisen hohen Ausgaben für das Bildungswesen, ohne dass eine entsprechende Reflexion über den optimalen Ressourceneinsatz stattfindet. Die Autoren plädieren für eine stärkere Berücksichtigung ökonomischer Analysen, um fundierte Steuerungsinformationen für die Bildungspolitik bereitzustellen.

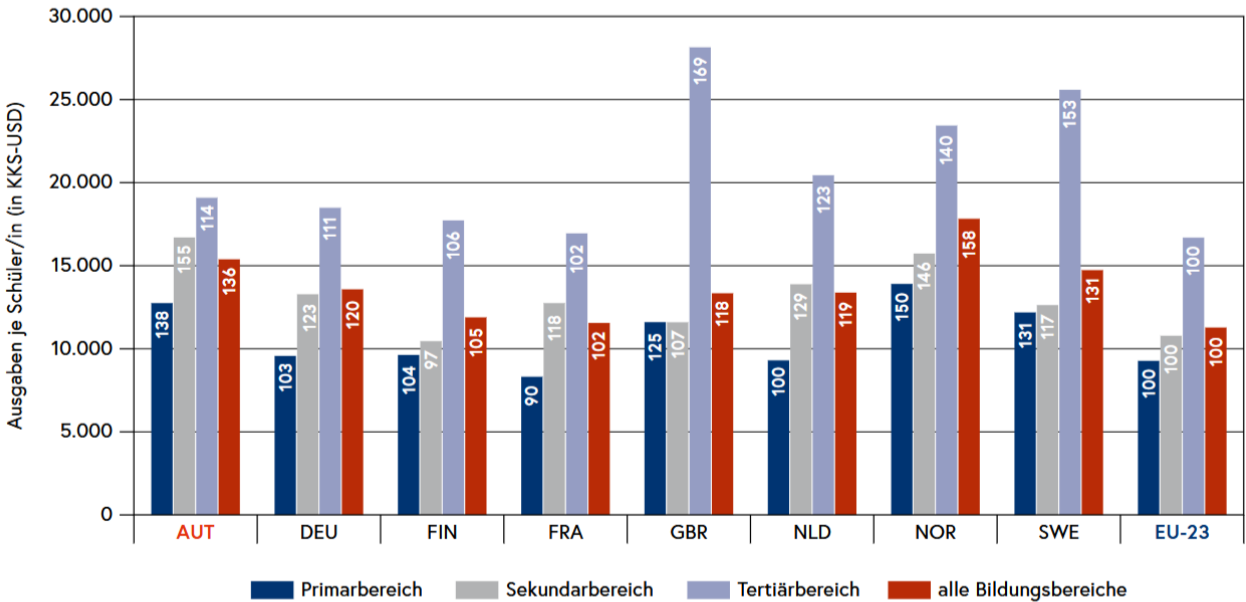
Aktuelle Daten aus dem Nationalen Bildungsbericht 2021 zeigen, dass die jährlichen Pro-Kopf-Ausgaben für allgemeinbildende Schulen in Österreich durchschnittlich 10.700 Euro betragen, mit deutlichen Unterschieden zwischen Schulformen und Bundesländern (Vogtenhuber et al., 2021a). Besonders im Sekundarbereich liegen die Ausgaben über dem OECD-Durchschnitt. Während die Gesamtausgaben seit 2000 um über 30 % gestiegen sind, hat der Rückgang der Schüler:innenzahlen zu weiter

steigenden Pro-Kopf-Kosten (siehe Abbildung 2) geführt, das fixe Personal- und Infrastrukturkosten weitgehend unverändert blieben. Trotz vergleichsweise hoher Lehrer:innengehälter – insbesondere beim Einstiegsgehalt liegen diese im Verhältnis zu anderen Hochschulabsolvent:innengehältern unter dem internationalen Durchschnitt (Vogtenhuber et al., 2021b).

Ein weiterer entscheidender Aspekt hierzu ist die bestehende Diskrepanz zwischen den hohen Bildungsausgaben (Agenda Austria, 2023) und den vergleichswisen mäßigen Ergebnissen in internationalen Leistungsvergleichsstudien wie PISA (siehe Abbildung 3). Österreich zählt zu den Ländern mit den höchsten Bildungsausgaben in der EU. Dennoch erreichen die Schüler:innen trotz langfristiger Reformbemühungen im Bereich Lehren und Lernen im internationalen Vergleich bestenfalls Platzierungen im Mittelfeld. Dies wirft die zentrale wissenschaftliche Fragestellung auf, weshalb bildungspolitische Reformmaßnahmen, die in der Theorie gut durchdacht erscheinen, in der praktischen Umsetzung häufig nicht die angestrebte Wirkung entfalten.

B1.2 – Bildungsausgaben pro Kopf im internationalen Vergleich

Abb. B1.2.a: Bildungsausgaben pro Kopf nach Bildungsbereichen im Vergleich ausgewählter Länder (2017)

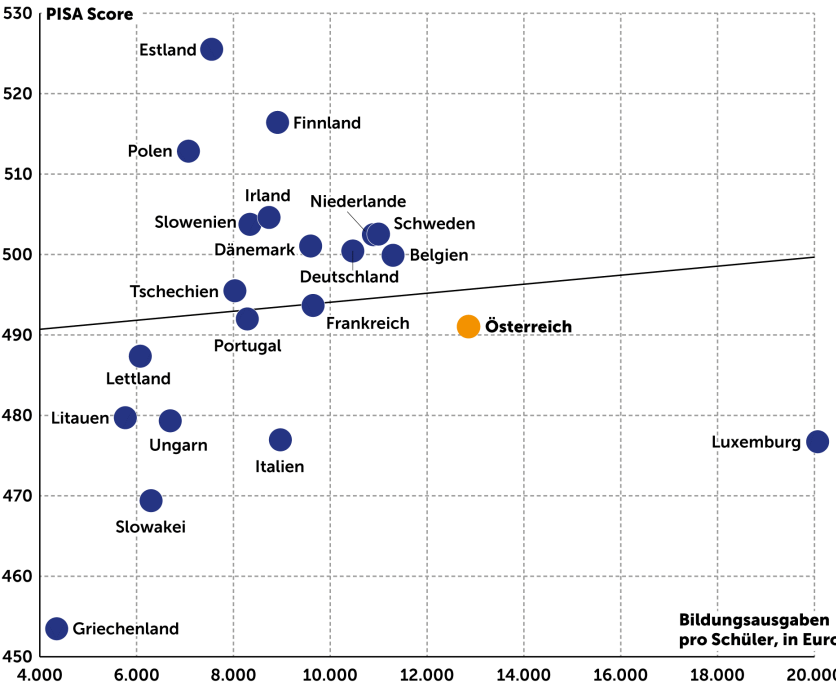


Anmerkungen: Datenwerte beziehen sich auf den Index pro Bildungsbereich (EU-23=100). Bildungsbereiche nach ISCED-2011. KKS-USD: kaufkraftstandardisierte US-Dollar.
Quelle: OECD (2020). Berechnung und Darstellung: IHS.

Abb.2: Bildungsausgaben pro Kopf im internationalen Vergleich (Vogtenhuber et al. 2021b, S. 204)

Hohe Bildungsausgaben bei mäßigem Erfolg

– durchschnittliche PISA-Ergebnisse im Vergleich zu durchschnittlichen Bildungsausgaben je Schüler 2018



Quelle: Eigene Berechnungen, OECD, PISA, EZB.
Anmerkung: Durchschnittliche Bildungsausgaben aller Bildungsstufen (exklusive Forschungs- und Entwicklungsausgaben) in Euro zu Preisen von 2018 (kaufkraft- und wechselkursbereinigt) pro Schüler. Der mittlere PISA-Score ergibt sich aus den Testergebnissen der drei Teilgebiete (Lesekompetenz, Mathematik, Wissenschaft).

Abb. 3: Bildungsausgaben im internationalen Vergleich (Agenda Austria 2023)

4 Leistungsvergleiche europäischer Länder

Für eine vergleichende Analyse wurden gezielt die Schweiz, Estland und Polen ausgewählt, da sie unterschiedliche Reformstrategien verfolgen, sich im Umsetzungsgrad deutlich unterscheiden und seit 2000 jeweils charakteristische Entwicklungen in den PISA-Ergebnissen aufweisen. Diese Länder ermöglichen somit einen differenzierten Vergleich mit dem österreichischen Bildungssystem.

Die Schweiz wurde aufgrund ihres stark dezentralen Bildungssystems in die Analyse einbezogen. Die Zuständigkeit der Kantone ermöglicht ein hohes Maß an regionaler Autonomie. Trotz föderaler Struktur erzielt das Land durchgehend überdurchschnittliche PISA-Ergebnisse in allen Domänen. Im Gegensatz zu Österreich erfolgt die schulische Selektion später: Kinder bleiben sechs Jahre gemein-

sam in der Primarstufe, was soziale Integration und Chancengleichheit fördert (SKBF, 2023).

Estland gilt als PISA-Vorzeigeland. Seit seinem PISA-Einstieg 2006 hat es sich trotz begrenzter Ressourcen an die internationale Spitze entwickelt. Entscheidend dafür war unter anderem der konsequente Ausbau der digitalen Infrastruktur im Bildungsbereich (OECD, 2016), der das Land mittlerweile sogar vor Finnland positioniert.

Polen entwickelte sich vom PISA-Nachzügler 2000 zum Reformvorbild. Tiefgreifende strukturelle Reformen – etwa eine verlängerte gemeinsame Schulzeit und zentrale Prüfungen – führten zu deutlichen Leistungssteigerungen (Jakubowski, 2015).

Ziel der Analyse ist es, die Reformstrategien dieser drei Länder mit der österreichischen Entwicklung

seit 2000 zu vergleichen, um zentrale Wirkfaktoren erfolgreicher Bildungspolitik zu identifizieren und deren Übertragbarkeit auf den österreichischen Kontext zu reflektieren.

Im Folgenden wird ein vergleichender Überblick über die Mittelwerte der PISA-Ergebnisse der vier Länder Österreich, Schweiz, Polen, Estland und dem OECD-Durchschnitt gegeben. Darüber hinaus erfolgt eine grafische Darstellung der Leistungsentwicklung in den drei getesteten Kompetenzbereichen (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften) über sämtliche Erhebungszeitpunkte hinweg, beginnend mit dem Jahr 2000 bis einschließlich der aktuellen Erhebung im Jahr 2022. Im Anschluss wird eine bildungswissenschaftliche Kurz-Analyse gegeben.

5 Bildungswissenschaftliche Analyse

Die grafische Darstellung der PISA-Durchschnittswerte in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften für Österreich, die Schweiz, Polen und Estland über den Zeitraum von 2000 bis 2022 erlaubt eine differenzierte Analyse bildungspolitischer Entwicklungen in vier kontrastierenden nationalen Bildungssystemen (IQS 2025). Der Verlauf verdeut-

licht dabei unterschiedliche Strategien der Reformgestaltung und deren Auswirkungen auf die Schüler:innenleistungen im internationalen Vergleich.

Estland: Digitalisierungsstrategie und systematische Qualitätssteuerung

Estland, das erst ab 2006 an PISA teilnahm, weist eine bemerkenswerte Leistungsentwicklung auf und gehört mittlerweile zu den besten PISA-Ländern weltweit. Der Bildungserfolg des baltischen Staates basiert auf einer Kombination aus gezielten Investitionen in die frühkindliche Bildung, konsequenter Förderung der digitalen Kompetenzen sowie einem hohen Maß an institutioneller Kohärenz und Qualitätssicherung (OECD 2016). Trotz begrenzter finanzieller Mittel gelingt es Estland, eine hohe Bildungswirksamkeit zu erzielen – ein Hinweis auf die Effektivität seiner Steuerungs- und Innovationsstrategien.

Polen: Reformdynamik mit verzögerter Wirkung

Polen zeigt ein eindrucksvolles Beispiel für eine nachhaltige bildungspolitische Aufholbewegung. Von einem vergleichsweise schwachen Start im Jahr 2000 mit unterdurchschnittlichen Leistungen konnte sich das Land innerhalb eines Jahrzehnts deutlich verbessern. Die Leistungszuwächse ab der Erhebung 2006 korrelieren mit der Einführung

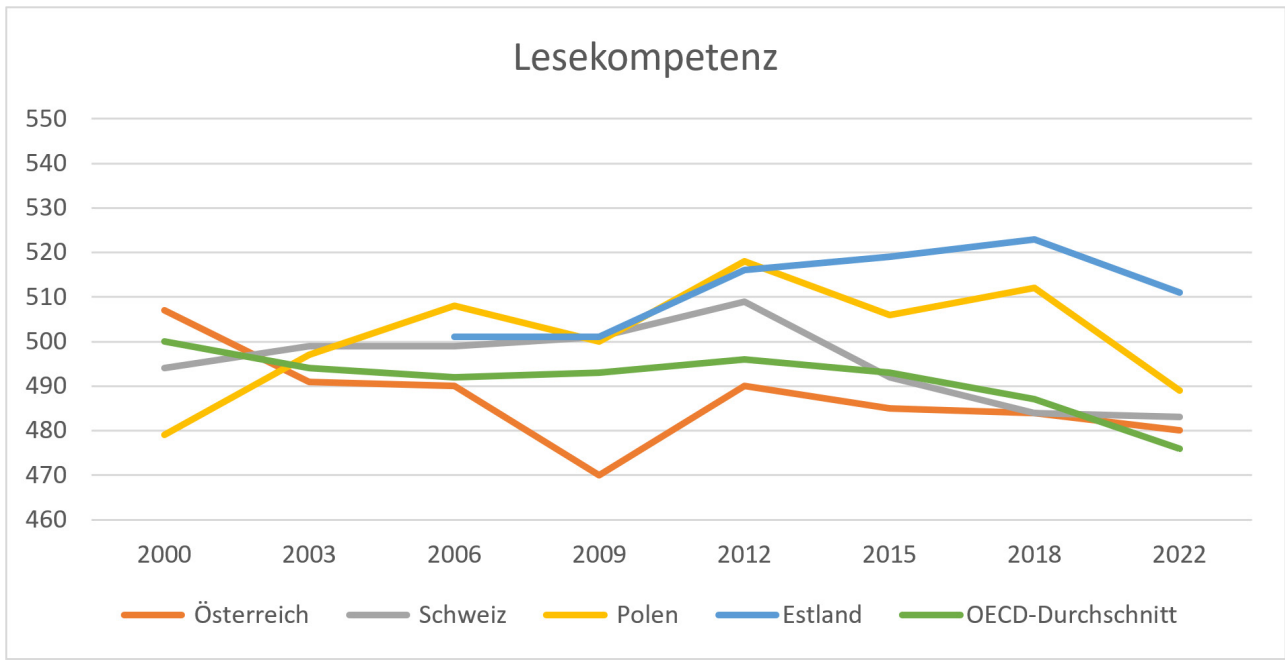


Abb.4: Überblick im Bereich Lesekompetenz (eigene Darstellung)

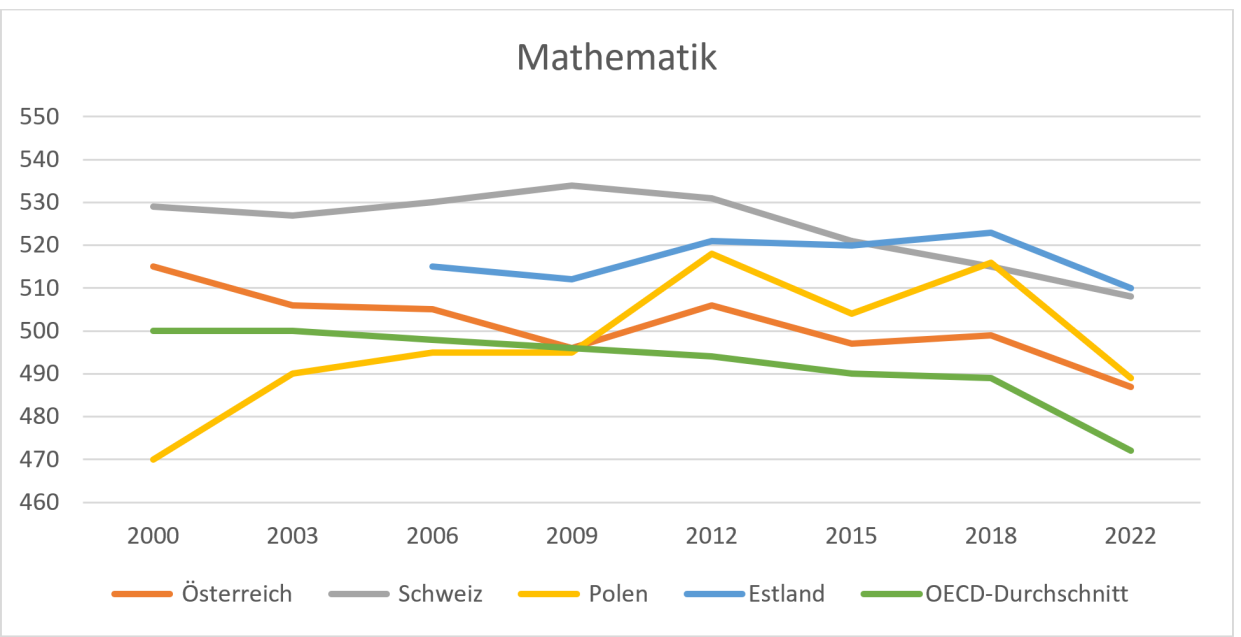


Abb. 5: Überblick im Bereich Mathematik (eigene Darstellung)

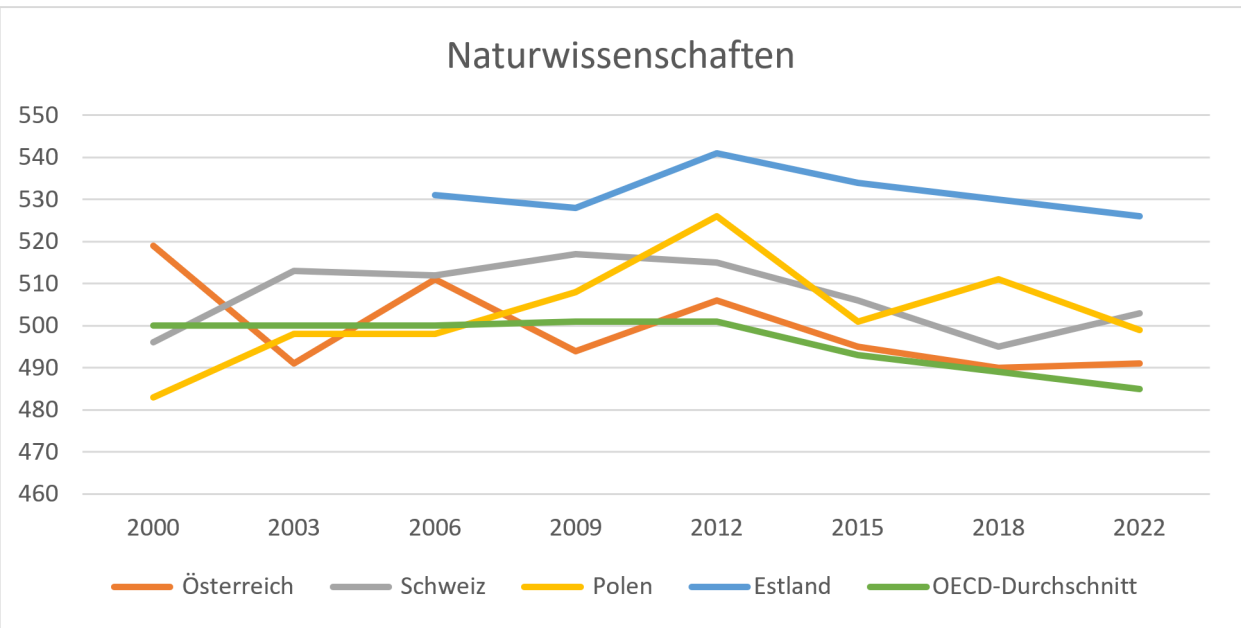


Abb. 6: Überblick im Bereich Naturwissenschaften (eigene Darstellung)

struktureller Reformen (Jakubowski, 2015), insbesondere der Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit vor der Selektion, der Einführung zentraler Abschlussprüfungen sowie der curricularen Modernisierung. Die Kurve belegt, dass tiefgreifende Reformen mit langfristiger Wirkung auch in Transformationsstaaten erfolgreiche Bildungsentwicklung befördern können.

Schweiz: Stabile Leistungen in dezentraler Struktur

Die Schweiz erzielt in allen Erhebungszyklen durchgängig Werte oberhalb des OECD-Durchschnitts. Trotz einer stark dezentralen Steuerung des Bildungswesens, bei der die Verantwortung überwiegend bei den Kantonen liegt, gelingt es der Schweiz, stabile und vergleichsweise hohe Leistungen zu gewährleisten (SKBE, 2023). Diese Stabilität lässt sich unter anderem auf eine starke Berufsbildungsstra-

dition, die frühe Sprachförderung sowie systematische Leistungsüberprüfungen zurückführen. Die relativ geringe Dynamik in der Entwicklung deutet jedoch darauf hin, dass ohne gezielte Innovationen kaum nennenswerte Leistungszuwächse generiert werden.

Österreich: Stagnation trotz Reformimpulsen
Österreich zeigt über den gesamten Zeitraum hinweg eine stagnierende bis leicht rückläufige Tendenz. Trotz zahlreicher Reformansätze – etwa im Bereich der Standardisierung, Kompetenzorientierung und Bildungssteuerung – gelingt es bislang nicht, die Leistungsniveaus nachhaltig zu verbessern. Ein möglicher Erklärungsansatz liegt in der frühen Selektion nach der vierten Schulstufe, die bildungsbenachteiligte Schüler:innengruppen tendenziell diskriminieren und soziale Disparitäten verstärken kann (NBB, 2021, S. 137 ff.). Hinzu kommen Herausforderungen im Bereich der Integration, der Sprachförderung und der Steuerung von Schulqualität. Die Daten verdeutlichen, dass Reformimpulse ohne systemische Kohärenz und evidenzbasierte Umsetzung kaum Wirkung entfalten.

Die vergleichende Betrachtung der PISA-Durchschnittswerte zeigt, dass erfolgreiche Bildungsentwicklung stark von der Kohärenz und Zielgerichtetheit bildungspolitischer Maßnahmen abhängt. Während Estland und Polen ihre Reformen systematisch und nachhaltig umgesetzt haben, agieren Österreich und in geringerem Maße auch die Schweiz in einem stabilen, aber weniger dynamischen Reformrahmen. Die Analyse unterstreicht die Bedeutung evidenzbasierter Steuerung, einer späten Selektion und gezielter Investitionen – insbesondere in die frühe Bildung, Digitalisierung und Chancengleichheit – für eine nachhaltige Steigerung von Bildungsqualität im internationalen Vergleich.

6 Empfehlungen

Der abschließende Beitrag im Nationalen Bildungsbericht Österreich 2024 (Schober et al., 2024) bündelt zentrale Herausforderungen des österreichischen Bildungssystems und formuliert wesentliche Entwicklungsfelder für die kommenden Jahre. Da-

bei werden vier Themenbereiche besonders hervor-gehoben, die sowohl bildungspolitisch als auch schulpraktisch hohe Relevanz besitzen:

Quereinstieg in den Lehrberuf

Ange-sichts des anhaltenden Mangels an quali-fizierten Lehrkräften wird die Notwendigkeit betont, für Quereinsteiger:innen klare, strukturierte Zu-gangswege zu schaffen. Dazu gehören gezielte Aus-bildungsangebote, begleitendes Mentoring sowie administrative und pädagogische Unterstützung in der Einstiegsphase. Ziel ist es, die Qualität des Un-terrichts zu sichern und gleichzeitig das Potenzial erfahrener Fachkräfte aus anderen Berufsfeldern wirksam zu nutzen.

Künstliche Intelligenz im Unterricht

Der Bericht beleuchtet die vielfältigen Chancen und Risiken, die mit dem Einsatz von Künstlicher In-telligenz in schulischen Lehr- und Lernprozessen verbunden sind. Neben technologischen Möglich-keiten, etwa zur Individualisierung von Lerninhal-ten, werden auch ethische Fragestellungen, Daten-schutzaspekte sowie didaktische Anforderungen an einen verantwortungsvollen KI-Einsatz diskutiert.

Demokratiebildung

Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Polarisie-rung und wachsender Desinformationsgefahren wird die Förderung demokratischer Kompetenzen als unverzichtbare Grundlage für eine informierte, urteilsfähige und aktive Bürgerschaft hervorgeho-ben. Schulen sollen Räume sein, in denen demokra-tische Werte nicht nur vermittelt, sondern auch im Alltag gelebt werden.

Datenbasierte Steuerung

Schließlich unterstreicht der Nationale Bildungsbe-richt die Bedeutung einer systematischen Nutzung von Bildungsdaten für die evidenzbasierte Steue-rung von Unterrichts- und Schulentwicklungspro-zessen. Durch gezielte Analyse und Interpretation von Leistungs-, Prozess- und Kontextdaten können Stärken und Schwächen frühzeitig identifiziert,

passgenaue Maßnahmen entwickelt und die Wirk-samkeit von Reformen überprüft werden.

Somit formuliert der Bericht damit eine strategi-sche Agenda, die auf eine qualitativ hochwertige, zukunftsorientierte und gerechte Weiterentwick-lung des österreichischen Bildungssystems abzielt.

7 Conclusio

Die vergleichende Analyse bildungspolitischer Re-formprozesse zeigt deutlich: Nachhaltige Verbes-serungen in Bildungssystemen erfordern nicht nur innovative Ansätze, sondern vor allem eine kohä-rente, evidenzbasierte und langfristig orientierte Umsetzung. Während Estland und Polen durch sys-tematische Steuerung, späte Selektion und gezielte Investitionen beachtliche Leistungssteigerungen erzielen konnten, verharrt Österreich trotz hoher Bildungsausgaben in einem Zustand der Stagnati-on. Die Frühselektion, die fragmentierte Steuerung sowie die unzureichende Reformkohärenz tragen wesentlich dazu bei, dass Reformimpulse ihre Wir-kung verfehlen.

Gleichzeitig verdeutlichen nationale wie interna-tionale Studien, dass die Belastung pädagogischer Akteur:innen durch die Vielzahl an Maßnahmen erheblich ist – insbesondere dann, wenn diese ohne ausreichende Ressourcen, Unterstützung oder Be-teiligung umgesetzt werden. Ein zukunftsorientier-tes Reformverständnis muss daher die Perspektiven der schulischen Praxis systematisch einbeziehen und stärker auf Umsetzungstauglichkeit, Akzep-tanz und Wirkung achten.

Der vorliegende Beitrag unterstreicht die Notwen-digkeit einer bildungspolitischen Neuausrichtung in Österreich: weg von kurzfristigen Einzelmaß-nahmen hin zu strategisch abgestimmten, wissen-schaftlich fundierten und partizipativ entwickelten Reformprozessen. Nur durch einen solchen Para-digmenwechsel kann es gelingen, die Qualität und Gerechtigkeit des Bildungssystems langfristig zu sichern. Lehrkräfte und Schulleitungen müssen dabei nicht nur als Ausführende, sondern als Mitge-staltende ernst genommen werden. Österreich hat

die Ressourcen – aber es fehlt an strategischer Ko-härenz und Umsetzungsdisziplin. Bildungspolitik darf nicht nur verwalten, sie muss gestalten. Wann endlich, wenn nicht jetzt.

Literaturverzeichnis

Agenda Austria. (2023, 4. September). Österreichs Bil-dungssystem ist teuer, aber nicht sehr gut. Agenda Aus-triea. Abgerufen am 28. Februar 2025, von <https://www.agenda-austria.at/grafiken/oesterreichs-bildungssys-tem-ist-teuer-aber-nicht-sehr-gut/>

Altrichter, H. (2020). Trust, professional capacity and ac-countability in school improvement: Austria's quality ma-nagement system. In School improvement policies and practices in European countries (S. 144-163). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429344855-7>

Altrichter, H., Gamsjäger, M., & Steiner, R. (2019). Wirkun-gen und Wirksamkeit von Bildungsreformen: Die Wahr-nehmung von Lehrpersonen und Schulleitungen in öster-reichischen Schulen. Zeitschrift für Bildungsforschung, 9(2), S. 145-162.

Angermeier, H. (1983). Reichsreform und Reformation (Schriften des Historischen Kollegs, Vorträge 5). Stiftung Historisches Kolleg.

Arbeiterkammer. (2025). Bildung und Arbeitsmarkt in Ös-terreich: Herausforderungen und Perspektiven. AK Verlag.

Atzmüller, R., & Knecht, A. (2017). Vocational training in the framework of the 'Austrian Training Guarantee'. Internatio-nal Journal of Vocational Education and Training. <https://doi.org/10.4337/9781788110860.00013>

Bauer, T. (2012). Bildungsungleichheit in Österreich: Maß-gebliche Faktoren für eine erfolgreiche Übergangsphase in die Sekundarstufe I. Eine qualitative Fallstudien-Ana-lyse sozioökonomisch benachteiligter Kinder mit Migra-tionshintergrund in Wien (Unveröffentlichte Diplomarbeit). Universität Wien.

Becker, G. S. (1964). Human capital: A theoretical and em-pirical analysis with special reference to education. Natio-nal Bureau of Economic Research.

Bellmann, J., & Weyer, R. (2015). Bildung im Umbruch: Herausforderungen und Perspektiven. Springer.

Bertram, H., & Hennig, M. (1996). Das katholische Arbeitermädchen vom Lande: Milieus und Lebensführung in regionaler Perspektive. In A. Bolder et al. (Hrsg.), Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Jahrbuch Bildung und Arbeit (S. 230). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95964-5_13

Blossfeld, H.-P., & Jaenichen, U. (1990). Bildungsexpansion und Familienbildung: Wie wirkt sich die Höherqualifikation der Frauen auf ihre Neigung zu heiraten und Kinder zu bekommen aus? Soziale Welt, 41(4), S. 454-476.

Böse, S. (2018). Kooperationsbereit oder Innovationsgegner? Schulleiterprofile im Kontext einer Schulstrukturreform. Zeitschrift für Bildungsforschung, 8(2), S. 221-240. <https://doi.org/10.1007/s35834-018-0210-3>

Böse, S., Neumann, M., & Baumert, J. (2019). Bereit für Veränderungen? Zum Zusammenhang von Akzeptanz und handlungsbezogener Auseinandersetzung von Schulleiterinnen und Schulleitern in Reformprozessen. Psychologie in Erziehung und Unterricht. <https://doi.org/10.2378/PEU2019.ART04D>

Brauckmann, S., & Herrmann, C. (2012). Schulleitungshandeln im Rahmen Neuer Steuerung: Belastung oder Chance? Zeitschrift für Bildungsverwaltung, 28(1), S. 5-25.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2025). Zentrale Reformprojekte im Schulbereich. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Abgerufen am 28. Februar 2025, von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). (2003). Weißbuch zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem. BMBWK.

Dlabaja, M., Fernandez, K., Janschitz, G., & Tálos, E. (2023). Aktuelle Ungleichheitsforschung: Befunde und Theorien. StudienVerlag. Abgerufen am 13. Oktober 2025, von <https://d-nb.info/1365024857/34#page=73>

Engelbrecht, H. (1988). Geschichte des österreichischen Bildungswesens; Band 5., Von 1918 bis zur Gegenwart Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Bundesverlag.

Gitschthaler, M., & Nairz-Wirth, E. (2015). Education Policies Concerning Early School Leaving in Austria. European Studies on Society, Science & Technology, 45, S. 55-74. <https://doi.org/10.34626/ESC.VI45.247>

Göttlicher, W. (2021). Die österreichische Landschulreform von den 1920er- bis zu den 1960er-Jahren: Untersuchung einer vergangenen Schulreformdebatte. Verlag Julius Klinkhardt.

Haider, G., & Reiter, C. (Hrsg.). (2004). PISA 2003 – Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. Leykam.

Hall, G. E., & Hord, S. M. (2011). Implementing change: Patterns, principles, and potholes (4th ed.). Pearson.

Huber, S. G., Pruitt, J., & Helm, C. (2024). Das Schulleitungs-Barometer Austria 2024: Erste ausgewählte Ergebnisse zur Einschätzung von aktuellen Entwicklungen und Herausforderungen. #schuleverantworten, 4(2), 71-95. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i2.a456>

Institut für Höhere Studien (IHS). (2024). Bildungspolitische Entwicklungen in Österreich: Eine Analyse der Reformmaßnahmen seit 2000. IHS.

Institut für Qualitätsentwicklung im Schulwesen (IQS). (2024). PISA- und Bildungsstandards: Eine kritische Analyse der österreichischen Ergebnisse. Abgerufen am 9. September 2025, von <https://www.iqs.gv.at/pisa>

Ipfling, H. J., Peez, H., & Gamsjäger, E. (1995). Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern-Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum. Klinkhardt.

Jakubowski, M. (2015). The impact of education reforms in Poland. European Expert Network on Economics of Education (EENEE). Abgerufen am 28. Februar 2025, von https://ibs.org.pl/wp-content/uploads/2022/12/IBS_Policy_Paper_01_2015-1.pdf

Jesacher-Rößler, L., & Kemethofer, D. (2024). 10 Jahre Regelschule – die (Neue) Mittelschule. Waxmann.

Kókai, K. (2018). Maria Theresia und die Reform. Hungarian Studies, 32(2), S. 177-186. <https://doi.org/10.1556/044.2018.32.2.2>

Konrad, F. M. (2022). Theorie der Bildung und Bildungsreformen. In C. F. Berghahn (Hrsg.), Wilhelm von Humboldt-Handbuch. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05481-4_13

Kuhn, T. S. (1962). The structure of scientific revolutions. University of Chicago Press.

Lassnigg, L. (2015). Das „österreichische Modell“ der Bildungsungleichheit: Hohe soziale Reproduktion, starke Umverteilung, politische Polarisierung (IHS Reihe Soziologie No. 109). Institut für Höhere Studien. Abgerufen am 13. Oktober 2025, von <https://www.ihs.ac.at/fileadmin/public/soziologie/rs109.pdf>

Lassnigg, L., Bock-Schappelwein, J., & Pitlik, H. (2009). Bildungsökonomie: Eine vernachlässigte Quelle erweiterten Steuerungswissens im österreichischen Bildungswesen. In W. Specht (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (Bd. 2, S. 361-379). Leykam.

Liessmann, K. P. (2014). Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft (9. Aufl.). Zsolnay Verlag.

Lorenz, R. (2024). Bildungsreformen im Spannungsfeld von Politik und Praxis: Eine kritische Betrachtung der letzten 20 Jahre. ResearchGate.

Luhmann, N. (2002). Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Suhrkamp.

Merz, J. (1979). Berufszufriedenheit von Lehrern: Eine empirische Untersuchung. Beltz.

Messinger, S. (2021). Katastrophe und Reform: Georg Pichts bildungspolitische Interventionen. In R. Lorenz & F. Walter (Hrsg.), 1964 – das Jahr, mit dem '68 begann (Kap. 17). Transcript Verlag. Abgerufen am 28. Februar 2025, von <https://www.jstor.org/stable/j.ctv1fxds5.17>

Nationaler Bildungsbericht Österreich (NBB). (2021). Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2021-1>

Nationaler Bildungsbericht Österreich (NBB). (2024). Entwicklungen, Herausforderungen und Zukunftsperspektiven des österreichischen Bildungssystems. Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2024-1>

OECD. (2016). OECD Reviews of School Resources: Estonia 2016. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264251731-en>

Österreichische Bundesregierung. (2025). Regierungsplan 2025: Bildung neu gestalten – Strategien für eine zukunftsfähige Schulentwicklung. Bundeskanzleramt.

Picht, G. (1964). Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Walter Verlag.

ResearchGate. (2024). Bildungsreformen in Österreich: Empirische Studien und Analysen. Abgerufen am 28. Februar 2025, von <https://www.researchgate.net/publication/987654321>

Schmich, J., & Itzlinger-Brune forth, U. (Hrsg.). (2019). TALIS 2018 (Band 1): Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich. Leykam.

Schmich, J., & Opriessnig, S. (Hrsg.). (2020). TALIS 2018 (Band 2): Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich. Salzburg.

Schmoll, F., & Leuthold, M. (2006). Bologna-Prozess in Österreich: Umsetzung, Herausforderungen und Perspektiven. Studienverlag.

Schneider, C. (2019). Zufriedenheiten und Belastungen im LehrerInnenberuf: Eine empirische Untersuchung zur Erhebung der Zufriedenheiten, Belastungen und Entlastungsmöglichkeiten im LehrerInnenberuf am Beispiel der APS-Lehrerinnen und -Lehrer im Burgenland (Unveröffentlichte Dissertation). UCN.

Schober, B., Brauckmann-Sajkiewicz, S., Groß Ophoff, J., Hagenauer, G., & Kemethofer, D. (2024). Entwicklungsfelder für das österreichische Bildungswesen im NBB 2024: Synthese und Ausblick. In W. Specht (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024 (S. 563-584). Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://doi.org/10.17888/nbb2024-3-5>

Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S., & Huber, S. G. (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (S. 221-262). Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2015-2-6>

SKBF. (2023). Bildungsbericht Schweiz 2023. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Abgerufen am 28. Februar 2025, von https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2023/BiBer_2023_D.pdf

Stifterverband, McKinsey & Company. (2022). Hochschul-Bildungs-Report 2020: Abschlussbericht – Hochschulbildung in der Transformation. Stifterverband. Abgerufen am 28. Februar 2025, von https://www.hochschulbildungsreport.de/sites/hsbr/files/hochschul-bildungs-report_abschlussbericht_2022.pdf

Tengler, K., Schrammel, N., & Brandhofer, G. (2020). Lernen trotz Corona: Chancen und Herausforderungen des Distance Learnings an österreichischen Schulen. Ergebnisse von berufserfahrenen Lehrkräften im Vergleich zu Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern. R&E-SOURCE, 14, 1-15. Abgerufen am 28. Februar 2025, von <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/download/893/907/2946>

Vogtenhuber, S., Juen, I., Zintl, R., Aschauer, D., Hafner, T., & Oberwimmer, K. (2021a). Indikatoren B: Input – Personelle und finanzielle Ressourcen. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021 (S. 194-273). BMBWF. Abgerufen am 26. Februar 2025, von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/nbb.html>

Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., & Steiner, M. (2021b). Bildungsausgaben im internationalen Vergleich. In Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021 (S. 200-220). BIFIE.

Walch, K. (2018). Selektionsmechanismen bei Kindern im österreichischen Bildungssystem: Eine Frage der Herkunft? Marie Jahoda – Otto Bauer Institut. Abgerufen am 1. März 2025, von <https://www.jbi.or.at>

Martin Krenn

80 Jahre „Burgenland II“ Zur Wiedererrichtung des Burgenlandes im Jahr 1945

Der Aufsatz beleuchtet den politischen Prozess der Wiedererrichtung des Burgenlandes im Jahr 1945 nach seiner Auflösung im Oktober 1938 infolge des „Anschlusses“ Österreichs an das nationalsozialistische Deutsche Reich. Trotz anfänglicher politischer Widerstände, insbesondere von Seiten der niederösterreichischen Landesregierung sowie von Staatskanzler Karl Renner, setzten sich die burgenländischen Politiker durch beharrliches Agitieren für die Wiederherstellung des Landes ein und waren, unterstützt von der sowjetischen Besatzungsmacht, letztlich damit erfolgreich. Mit dem Verfassungsgesetz vom 29. August 1945 (Burgenlandgesetz) wurde schließlich die rechtliche Grundlage für ein wieder selbstständiges Bundesland Burgenland geschaffen.

1 Ausgangssituation

Nur kurze Zeit nach dem sogenannten „Anschluss“ der Republik Österreich an das von den Nationalsozialisten regierte Deutsche Reich am 11./12. März 1938 erlebte das 1919 bis 1921 in einem friktionsreichen Prozess gebildete österreichische Bundesland Burgenland seinen staats- und verwaltungsrechtlichen Endpunkt.

Anders als von den burgenländischen NS-Führern um Landeshauptmann Tobias Portschy (1905-1996; Mindler, 2006 & 2010) angestrebt, kam es nicht zu einer territorialen Ausweitung des burgenländischen Gebietes im Sinne eines „Groß-Pannonien“, das nicht nur die 1921 „verlorene“ Freistadt Ödenburg/Sopron inkorporieren, sondern vielmehr als „Grenzland und Grenzgau dazu berufen“ sein sollte, „seine Mission einheitlich im Raum zwischen der Donau und Drau, ja sogar noch darüber hinaus zu erfüllen“ (so Portschy in seiner im Frühjahr 1938 ventilierten Denkschrift „Mission des Burgenlandes“; zit. nach Ernst 1981, S. 468). Die historische Entwicklung ging in die genau gegenteilige Richtung. Mit dem Gebietsveränderungsgesetz vom 1. Oktober 1938 wurde das Burgenland mit Wirksamkeit zum 15. Oktober 1938 aufgelöst und zwischen Niederösterreich bzw. Niederdonau (Bezirke Neusiedl am See, Eisenstadt, Mattersburg, Oberpullendorf) und der Steiermark (Bezirke Oberwart, Güssing, Jennersdorf) aufgeteilt (RGBL. I Nr. 158/1938, § 1 Z 2). Zum Rechtsnachfolger des Burgenlandes wurde

unbeschadet dieser Aufteilung Niederösterreich erklärt (ebd., § 2 Abs. 1). Der spätere österreichische Bundespräsident Adolf Schärf (1890-1965) von der SPÖ rezipierte diese territoriale Umgestaltung vor allem als Kompensationsleistung zugunsten von Niederösterreich, das einen Ersatz für jene Gebiete erhalten sollte, die „von den Nationalsozialisten aus Niederösterreich ausgegliedert und in das von ihnen geschaffene ‚Groß-Wien‘ einbezogen worden waren“ (Schärf, 1955, S. 54).

Dies blieb der Status quo bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs, der im Raum Burgenland mit dem Einmarsch der sowjetischen Roten Armee Anfang April 1945 – unter teils heftigen Rückzugsgefechten der deutschen Wehrmacht wie im Raum Lafnitz (Rauchensteiner, 1984; Banny, 1983) und „Endphaseverbrechen“ wie dem Massaker beim Kreuzstadl in Rechnitz vom 24./25. März 1945 (Manoschek, 2009) – seinen Abschluss fand.

2 Die ersten Schritte zur Wiedererrichtung 1945

Mit dem Zusammenbruch des NS-Regimes konnte erstmals wieder laut über die Zukunft des Burgenlandes nachgedacht werden. Am 11. April 1945 lud der konservative Politiker und gebürtige Burgenlandkroate Lorenz Karall (1894-1965), von 1929 bis 1934 Landesrat in der burgenländischen Landesregierung und ab Mai 1934 kurzzeitig auch Lan-

deshauptmann-Stellvertreter (Wurm, 1983; Ungar, 2021), Persönlichkeiten des früheren politischen Lebens im Burgenland – sozusagen Viri probati von Burgenland I – nach Mattersburg ein (Ernst, 1968, S. 106). Zu diesem Zeitpunkt tobte weiter nördlich noch die erbittert geführte „Schlacht um Wien“, die erst am 13. April 1945 mit dem Sieg der sowjetischen Armee zu Ende gehen sollte (Reissner, 2021; allgemein Karner, 1985).

Als Ergebnis der Mattersburger Beratungen wurde ein „provisorisches Landeskomitee“ gebildet, dessen erklärtes Ziel die Wiedererrichtung des Burgenlandes als selbstständiges Bundesland im Verbund einer souveränen Republik Österreich war (Ernst, 1968, S. 106). Die Proponenten dieses Landeskomitees – neben Karall war der sozialdemokratische Rechtsanwalt und ehemalige Landesrat Ernst Hoffenreich (1890-1958; Schlag, 1991, S. 121 f.) der prominenteste Teilnehmer – konnten sich dabei auf die Moskauer Deklaration der Alliierten vom Oktober 1943 berufen, die auf die Wiederherstellung der staatlichen Unabhängigkeit Österreichs abzielte (Karner & Tschubarjan, 2015). Auch Äußerungen von hochrangigen Vertretern der Roten Armee, namentlich etwa von Marschall Fjodor Iwanowitsch Tolbuchin (1894-1949), ließen erkennen, dass sich die Sowjetunion zur „Wiederherstellung derjenigen Ordnung, die bis 1938 in Österreich bestand“, bekannte (zit. nach Aichinger, 1977, S. 413, siehe auch Hautmann, 2015).

Bereits wenig später konstituierte sich am 11. Mai 1945, abermals initiiert von Lorenz Karall und abermals in Mattersburg, ein „provisorischer Landesausschuss“, der mit Vertretern der drei zu diesem Zeitpunkt anerkannten Parteien SPÖ (wieder gegründet am 14. April 1945), ÖVP (wieder gegründet am 17. April 1945; Czeike, 1975, S. 35 f.) und KPÖ (gegründet 1918) besetzt wurde (Ernst, 1968, S. 106 f.). Für die Sozialdemokraten waren Ernst Hoffenreich, Josef Buchinger und Mathias Langecker vertreten, für die ÖVP Karall, Johann Simon und Karl Posch, für die KPÖ Michael Pinter und Franz Michalitsch (ebd., S. 108). Man kann diesem Landesausschuss angesichts seines nicht vorhandenen Amtspouvoirs und mangelnden Gestaltungspielraums sowie der noch weitgehend fehlenden Re-Etablierung poli-

tischer Strukturen kaum den Charakter einer ersten burgenländischen Landesregierung nach 1945 zuschreiben. Seine Bedeutung bestand vielmehr darin, dass sich nunmehr maßgebliche politische Kräfte, die für die Wiederentstehung eines eigenständigen Burgenlandes einstanden, zusammenfanden und zu Entfaltung konzertierten Aktivitäten in dieser Hinsicht bereit waren. So wandte sich der Landesausschuss bereits am 12. Mai 1945 mit einem Schreiben an die Regierung Renner, in dem er die „durch die Naziverwaltung hervorgerufene Beraubung der Selbstverwaltung und Teilung des Landes“ beklagte, die „für das burgenländische Volk erniedrigend und verletzend“ gewesen seien (zit. nach Ernst, 1968, S. 107). Konsequenterweise machte sich der Ausschuss bereits Gedanken über den Aufbau einer eigenständigen Landesverwaltung, sodass Karl Posch (1897-1970) zum provisorischen Landesamtsdirektor bestellt wurde (Ernst, 1968, S. 108).

3 Schwierigkeiten und politische Widerstände

Als in Wien am 27. April 1945 die Unabhängigkeitserklärung Österreichs proklamiert wurde, wurde dies vom burgenländischen Landesausschuss ausdrücklich begrüßt, insbesondere die in der Präambel angesprochenen „geschichtlichen Selbstregierungsrechte“ der österreichischen Bundesländer (Ernst, 1968, S. 107; StGBL. Nr. 1/1945, Präambel). Die auf der Grundlage der Unabhängigkeitserklärung am selben Tag gebildete provisorische Regierung Renner (StGBL. Nr. 2/1945; allgemein Mueller, 2006) blieb indes zurückhaltend in der „Burgenland-Frage“. Zur großen Enttäuschung der Burgenländer behielt das „Verfassungsgesetz vom 1. Mai 1945 über das neuerliche Wirksamwerden des Bundes-Verfassungsgesetzes in der Fassung von 1929“, mit dem die demokratische Verfassung der Republik Österreich wieder in Kraft gesetzt wurde, die Aufteilung des Bundeslandes bei (StGBL. Nr. 4/1945). § 3 statuierte zunächst, dass „die Grenzen zwischen den einzelnen Ländern [...] unverändert“ (ebd., § 3 Abs. 1) und dass schließlich „das Gebiet des ehemals selbstständigen Landes Burgenland [...] nach dem Stande vom 10. April 1945 vorläufig zwischen den Ländern Niederösterreich und Steiermark aufgeteilt“ bleiben sollten (ebd., § 3 Abs. 2 Z 2).

Die Regierung Renner und die Landesregierungen Niederösterreichs und Steiermarks zeigten zu diesem Zeitpunkt sichtlich wenig Interesse an der Wiederherstellung des Burgenlandes. Insbesondere von niederösterreichischer Seite wurde propagiert, die existierende Konstellation beizubehalten. Einer der Wortführer war der sozialdemokratische Landeshauptmann-Stellvertreter Oskar Helmer (1887-1963; Svoboda, 1993), der sich, wiewohl gebürtiger Gattendorfer, mit Nachdruck für eine dauerhafte niederösterreichisch-steirische Lösung der Burgenlandfrage aussprach: „Die Leitha ist kein Grenzfluß und war niemals einer. Das nördliche Burgenland strebte immer in der Zielrichtung Wien, Wr. Neustadt, dort war sein natürlicher Absatzmarkt. Nun sind wir zu einer besonders engen Schicksalsgemeinschaft zusammengeschweißt. Ich glaube, wir sollen es auch für alle Zukunft bleiben im Interesse des Landes und der Bevölkerung dieser nördlichen Bezirke des ehemaligen Burgenlandes.“ (zit. nach Ernst, 1968, S. 113)

Unterstützung fand diese Position durch niemand Geringeren als Staatskanzler Karl Renner (1870-1950; Saage, 2016), der im österreichischen Kabinettsrat – der Machtzentrale der provisorischen Staatsregierung – im Mai 1945 ein „Memorandum betreffend die Einrichtung der allgemeinen inneren Verwaltung“ vorlegte und hierbei ultimativ festhielt: „[...] das Burgenland ist und bleibt beseitigt.“ (Enderle-Burcel et al., 1995, S. 45 f.). Etwas später führte er im Hinblick auf die Gebietseinteilung der Republik Österreich weiter aus: „[...] das ehemalige Burgenland soll zwischen Niederösterreich und Steiermark aufgeteilt bleiben. Durch diesen Zuwachs ist das Land Niederösterreich für den Verlust des Randgebietes um Wien entschädigt.“ (Enderle-Burcel/Jeřábek/Kammerhofer 1995, S. 46) Dies hielt Renner auch im bilateralen Gespräch abseits der politischen Gremien fest. Gegenüber dem ersten Nachkriegs-Bürgermeister von Eisenstadt, dem Maler Franz Elek-Eiweck (1883-1959; Schlag, 1991, S. 70), sprach sich Renner dahingehend aus, die Burgenland-Frage aus der tagespolitischen Diskussion gänzlich auszusparen: „Kein Wort über das Burgenland, nicht erwähnen. Überhaupt nicht darüber reden!“¹ Offensichtlich herrschte in Teilen der österreichischen Staatsspitze die Angst vor einer Revision der Verträge von St. Germain bzw. Trianon zugunsten Ungarns vor, was die Rückgliederung

burgenländischer Gebietsteile an Ungarn zur Folge gehabt hätte. Mangelndes persönliches Problembewusstsein im Hinblick auf das Burgenland konnte Renner jedenfalls kaum unterstellt werden, stammte doch seine Frau Luise (geb. Stoisits, 1872-1963) – die spätere Mitbegründerin und erste Präsidentin der österreichischen Volkshilfe – aus Güssing (Ziegler, 1999, S. 9-26).

4 Burgenländische Initiativen

Die burgenländischen Politiker antizipierten diese Entwicklung mit großer Besorgnis und versuchten, durch beharrliches „Lobbying“ gegenzusteuern. Am 22. Mai 1945 traten Josef Buchinger und Johann Habeler aus Wiesen als Emissäre des provisorischen burgenländischen Landesausschusses den Gang nach Wien an, um grundlegende Fragen der Zukunft des Landes zu erörtern.² Zu Renner drangen sie allerdings nicht vor, da dieser sich krankheitsbedingt entschuldigen lassen musste und Staatssekretär Schärf mit seiner Vertretung beauftragte. Buchinger und Habeler begnügten sich aber nicht allein mit der Propagierung der Wiederherstellung eines eigenständigen Bundeslandes Burgenland, sondern brachten auch etwaige Grenzverschiebungen gegen Osten zur Sprache – die Ödenburg-Frage sollte neu aufgerollt werden (Tuma, 1995). Maßgebliche politische Akteure im Burgenland wollten sichtlich die Wiederherstellung des Burgenlandes mit der Rückgewinnung der „natürlichen Hauptstadt“ Ödenburg junktimieren. Schärf stellte diesbezüglich nun klar, dass über Ödenburg weder von österreichischer noch von ungarischer oder einer dritten Seite gesprochen worden sei, hielt allerdings nicht mit seiner Ansicht zurück, dass „Ödenburg bei Ungarn verbleiben wird, da Ungarn mit den Russen gekämpft hat“³

In Wien vorstellig wurde auch der ehemalige burgenländische Landeshauptmann-Stellvertreter Ludwig Leser (1890-1946; Absenger, 2009; Feymann, 2021) von der SPÖ. Leser war die unbestrittene Führungspersönlichkeit der Sozialdemokratie im Burgenland der Zwischenkriegszeit; während des NS-Regimes hatte er eine äußerst zwielichtige Rolle gespielt und als V-Mann mit der Gestapo

kollaboriert (Feymann, 2001; Schafranek, 2017, S. 49-55). Leser traf etwa mehrfach mit Heinrich Wildner (1879-1957), dem ersten (provisorischen) Leiter des österreichischen Außenamtes nach 1945 und ab Juli Generalsekretär für Auswärtige Angelegenheiten, zusammen, um unter anderem die Zukunft des Burgenlandes zu besprechen. So notierte Wildner in seinem Tagebuch für den 10. Juli 1945 einen Besuch Lesers, „*der das Burgenland wieder aufmachen will, Helmer könne es nicht regieren, er verstehe nicht die Mentalität der Burgenländer*“ (Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten, 2010, S. 84).

5 Entscheidende Tage im Sommer 1945

Die führenden burgenländischen Politiker intensivierten im Sommer 1945 ihre Bemühungen um die Wiederherstellung des Burgenlandes also auf verschiedenen Ebenen. Parallel wurden auch Initiativen lanciert, die verstärkte Bemühungen um eine Rückgewinnung von Ödenburg forderten. Am ausdrücktesten und hartnäckigsten sollte sich hier der Leiter der burgenländischen Landespresseabteilung Fritz Zimmermann (1905-1993) erweisen, der Ende Juli 1945 gar eine Denkschrift mit dem viel-sagenden Titel „Ost-Burgenland“ vorlegte⁴ und in einem begleitenden Schreiben an Renner postulierte, dass „*wir ausser Oedenburg noch eine Reihe weiterer Forderungen an Ungarn zu stellen haben*“.⁵

Zu einer Revision der Ödenburger Abstimmung vom Dezember 1921 sollte es bekanntlich nicht kommen, wohl aber zu einer innerstaatlich-nationalen Klärung der Burgenland-Frage. In der entscheidenden Sitzung des Kabinettsrats vom 7. August 1945 wurde zunächst ein von Renner favorisierter Plan der Installierung eines „Sonderbeauftragten“ für die vormals burgenländischen Gebiete, die formell weiterhin aufgeteilt bleiben sollten, verworfen. Im Verlauf der Sitzung sprachen sich vielmehr parteiübergreifend alle anderen Politiker (siehe gleich unten) für die Wiederherstellung der burgenländischen Landessouveränität aus. Ein letztes Mal versuchte Renner in diesem Kontext noch, die Wiedererrichtung des Burgenlandes zu verhindern: Ungarn sei seiner Auffassung nach international isoliert, „in

einer verzweifelten Stimmung“ und darum im Grunde unberechenbar (Enderle-Burcel et al., 1995, S. 217). Für Renner war vor diesem Hintergrund die Sorge vor ungarischen Gebietsansprüchen auf das Burgenland durchaus realistisch, die Beibehaltung der Aufteilung daher im Grunde ein Akt der Staatsräson. Denn „*wenn es so ist, daß kein Burgenland existiert, so ist die Frage nicht so aufzuwerfen. Aber wenn ein Burgenland existiert, so kann es sein, daß in einem solchen Falle gesagt wird: das Burgenland hat immer zu Ungarn gehört, es gehört jetzt wieder zu Ungarn. In dem Augenblicke, wo Ungarn diese Stellung einnimmt, wird Rußland auf Seite Ungarns und nicht auf Seite Österreichs stehen. Die Sache ist also überaus heikel.*“ (Enderle-Burcel et al., 1995, S. 218).

Weniger heikel war die Sache für die anderen Mitglieder des Kabinettsrates. Unterstaatssekretär Leopold Figl (1902-1965; Pelinka, 2000, S. 17-38) von der ÖVP meinte: „*Die Tendenz [...] geht dahin, daß das Burgenland ein selbstständiges Land ist, daß die alten Grenzen von 1938 herzustellen sind. Ich glaube, diesem Wunsche kann man Rechnung tragen*“ (Enderle-Burcel et al., 1995, S. 217); Unterstaatssekretär Franz Honner (1893-1964; Mugrauer, 2024) von der KPÖ vertrat die Position: „*Die Forderung auf Wiederherstellung des einheitlichen Burgenlandes ist von Versammlungen und Deputationen der Burgenländer erhoben worden und wir sollten ihr entsprechen.*“ (Enderle-Burcel et al., 1995, S. 220) Beide erklärten letztlich unisono, dass die Zeit für die Wiederherstellung des Burgenlandes in den Grenzen von 1938 gekommen sei – eine Meinung, der sich die ehemaligen Aufteilungs-Befürworter aus Niederösterreich, der Sozialdemokrat Helmer und der Kommunist Otto Mödlagl (1899-1974; Mugrauer, 2006, S. 59 f.) – wenn auch mit leiser Verbitterung – anschlossen. Helmer glaubte, „*daß auch die Parteien der Bewegung, die sich nun einmal angebahnt hat, schließlich werden nachgeben müssen*“ (Enderle-Burcel et al., 1995, S. 220). Mödlagl wiederum war der Ansicht, „*daß die Staatsregierung die Hoffnung der Burgenländer auf eine eigene Landesverwaltung möglichst rasch erfüllen soll*“ (ebd., S. 223). Am Ende gab auch Renner nach und stellte fest, dass es „*die überwiegende Mehrheit des Kabinetts ist, daß das Burgenland verfassungsrechtlich wieder hergestellt und daß keine Übergangsmaßregel von uns aus geschlossen werden soll*“ (ebd.). Allerdings: Ganz

abfinden wollte sich Renner mit dieser Lösung (und politischen Niederlage für ihn) nicht. Auf der Sitzung des Kabinettsrates vom 22. August 1945 hielt er darum fest: „*Ich selbst bin von der Lösung nicht begeistert, zu der wir zu kommen drohen. [...] Ich werde keinen Widerspruch erheben, bin aber überzeugt, daß im Falle einer Volksabstimmung der nördliche Teil des Burgenlandes die Zugehörigkeit zu Niederösterreich und der südliche zu Steiermark beschließen würde. Außerdem würde die Agitation von ungarischer Seite keinen so leichten Angriffspunkt haben*“ (ebd., S. 293).

Die Frage einer etwaigen Landeshauptstadt Ödenburg sollte vorerst ausgespart bleiben, an der vom burgenländischen Landtag am 30. April 1925 beschlossenen Stellung von Eisenstadt als Sitz der Landesregierung und des Landtages wurde nichts geändert (LGBl. Nr. 27/1925). Hiezu bemerkte der kommunistische Vizekanzler Johann Koplenig (1891-1968; Zucker-Schilling, 1971) im Kabinettsrat, dass „*wir alle wünschen, daß Ödenburg wieder zum Burgenland kommt*“, plädierte aber gleichzeitig dafür, die Frage im Wege regulärer bilateraler Gespräche auf die Tagesordnung zu setzen und hielt es „*für das Verkehrteste [...], wenn wir jetzt im Burgenland versuchen würden, heute eine sogenannte Volksbewegung für Ödenburg zu machen*“ (Enderle-Burcel et al., 1995, S. 219).

Die innenpolitische Weichenstellung in Österreich in Richtung der Wiederherstellung des Burgenlandes korrespondierte mit den Vorstellungen der sowjetischen Besatzungsmacht, in deren Einflussbereich sich das Gebiet befand. Ebenso wie die anderen Alliierten strebten die Sowjets die Kontrolle von zwei Bundesländern an, was schließlich die Basis für das am 9. Juli 1945 unterzeichnete Alliierte Abkommen betreffend die Besatzungszonen für Österreich darstellte (Filitov, 2005, S. 34; Stelzl-Marx, 2012, S. 49) – formell war zu diesem Zeitpunkt nur Niederösterreich in dem von den Sowjets verwalteten Sektor gelegen. Ein zentrales Anliegen der sowjetischen Seite war zudem, keine direkte Kontaktzone zwischen westallierter Seite und Ungarn zuzulassen; genau dies wäre aber der Fall gewesen, wenn der südliche Teil des Burgenlandes weiterhin bei der Steiermark und damit in der britischen Zone verblieben wäre (Mueller, 2005, S. 35; Stelzl-

Marx, 2012, S. 49). Dem Burgenland kam in dieser Hinsicht also der Charakter einer Pufferzone zu. Wien selbst wurde bekanntlich zur viergeteilten Stadt (Stelzl-Marx, 2012, S. 50-55). Der Einfluss der Sowjetunion trug entscheidend dazu bei, dass die österreichische Staatsregierung die Wünsche der Burgenländer nicht weiter ignorieren konnte und im Sommer 1945 „*die politischen Weichen [...] voll in Richtung Rekonstituierung des Burgenlandes gestellt*“ waren (Widder, 2000, S. 364).

6 Das Verfassungsgesetz vom 29. August 1945

Knapp zwei Wochen nach der Sitzung des Kabinettsrats vom 7. August 1945 fanden die politischen Detailverhandlungen zur Umsetzung der Beschlüsse statt. Am 27. August 1945 traf im niederösterreichischen Landhaus in der Wiener Herrengasse die niederösterreichische Landesspitze, die Trias Figl, Helmer und Mödlagl, mit den burgenländischen Parteienvertretern zusammen: Karall für die ÖVP, Ignaz Till für die SPÖ und Eugen Schneider für die KPÖ (Ernst, 1968, S. 117 f.). Die Niederösterreicher „entließen“ das Burgenland dabei in die Unabhängigkeit, die burgenländischen Politiker wiederum gaben „*der einmütigen Auffassung Ausdruck, der Bevölkerung des Burgenlandes wieder die selbstständige Landesverwaltung und damit ihre eigene Landesregierung zu geben*“ (zit. nach Ernst, 1968, S. 118).

Am 29. August 1945 beschloss der Kabinettsrat schließlich das „Verfassungsgesetz über die Wiedererrichtung des selbstständigen Landes Burgenland“, das sogenannte „Burgenlandgesetz“, welches mit 1. Oktober in Kraft trat (StGBl. Nr. 143/1945). Artikel I des Gesetzes verfügte die Implementierung des folgenden Satzes in die Verfassung der Republik Österreich: „*Das Burgenland wird wieder als selbstständiges Land der Republik errichtet*“ (ebd., Art. I, Z 1). Als Grenzstand wurde der 1. März 1938 festgelegt (ebd., Art. I Z 2). Über „*finanzielle Auseinandersetzungen, die anlässlich der Wiedererrichtung des Burgenlandes als eines selbstständigen Landes erforderlich werden, und über die damit zusammenhängenden Maßnahmen*“ sollte die Bundesregierung entscheiden; die beteiligten Länder erhielten ein Anhörungsrecht (ebd., Art. II, Abs. 2). Besondere Bedeutung erlangte Artikel

V, der nämlich eine Ermächtigung für die burgenländische Landespolitik bedeutete, schon vor dem 1. Oktober tätig zu werden: Die zur Durchführung des Gesetzes „*erforderlichen vorbereitenden Maßnahmen können sofort getroffen werden*“ (ebd., Art. V, Abs. 2).

Mit diesem Schritt war nun die legistische Grundlage für die Wiedererrichtung des Burgenlandes geschaffen. Damit war auch der Weg frei zur Bildung einer provisorischen burgenländischen Landesregierung, die zunächst noch auf den Namen „provisorischer Landesausschuss“ hörte und sich ab 12. Oktober als „provisorische Landesregierung“ bezeichnete (Ernst, 1968, S. 120). Einen Monat zuvor, am 12. September 1945, wurde auf Renners insistierenden Vorschlag Ludwig Leser zum (provisorischen) Landeshauptmann des Burgenlandes ernannt („*entweder Leser [...] oder es gäbe kein Burgenland*“, zit. nach Widder, 2000, S. 361);⁶ erster Landeshauptmann-Stellvertreter wurde Lorenz Karall, zweiter Landeshauptmann-Stellvertreter Otto Mödlagl (Ernst, 1983, S. 82). Am 28. September 1945 übernahm der provisorische Landesausschuss des Burgenlandes die Verwaltung des wiedererrichteten Bundeslandes (Ernst, 1968, S. 120). Leser stand fortan bis zur Wahl von Lorenz Karall zum Landeshauptmann am 4. Jänner 1946 an der Spitze des Burgenlandes (Stenographische Protokolle des burgenländischen Landtags, V. Wahlperiode, 2. Sitzung vom 4. Jänner 1946, S. 5). Die ersten freien und demokratischen Landtagswahlen seit November 1930 hatten am 25. November 1945 stattgefunden – und mit der ÖVP und ihrem Spitzenkandidaten Karall einen klaren Wahlsieger hervorgebracht (Widder, 2000, S. 386). Bei einer Wahlbeteiligung von knapp über 96 Prozent konnte die ÖVP die absolute Mehrheit erringen (51,82 Prozent, 17 Landtagsmandate), während sich die SPÖ mit 44,91 Prozent (14 Landtagsmandate) begnügen musste. Auf die KPÖ, die zum zweiten Mal nach 1930 landesweit kandidierte – damals hatte sie in starker Konkurrenz zum Heimatblock bzw. der ebenso erstmalig kandidierenden NSDAP (Hitlerbewegung) immerhin 562 Stimmen oder 0,42 Prozent erhalten –, entfielen 3,26 Prozent oder 4.291 Stimmen, was ein Mandat bedeutete (Hess, 2017, S. 66).

7 Fazit und Ausblick

Die Wiedererrichtung des Burgenlandes 1945 war ein mühsamer, von politischen Kämpfen und organisatorischen Schwierigkeiten begleiteter Prozess. Verdeutlicht wird dies bereits durch den Umstand, dass der burgenländische Landesausschuss noch Ende September 1945 über keine geeigneten Räumlichkeiten in Eisenstadt verfügte und gezwungen war, von Wien aus zu amtieren (Ernst, 1968, S. 120). Die auf der Grundlage des „Burgenlandgesetzes“ konstituierende Sitzung des Landesausschusses am 1. Oktober 1945 fand schließlich im Eisenstädter Augustinerinnenkloster in der Haydngasse statt (ebd.), ehe schließlich das Esterházyische Schloss als Sitz der Landesregierung gewonnen werden konnte. Das Landtagsgebäude stand bis 1955 nicht zur Verfügung, da dieses von der sowjetischen Administration genutzt wurde (Widder, 2000, S. 378).

Für die burgenländische Landespolitik bedeuteten die ersten Monate von Burgenland II einen von Roland Widder konstatierten „*Anfang im Konsens*“, getragen von „*bewährte[n] (wenngleich politisch oft sehr ,adaptionsfähige[n]‘) Männer[n] in öffentlichen Ämtern*“ (ebd., S. 376). Dessen ungeachtet ließen diese Männer auf einer zweiten, informellen Ebene durchaus originelle politische Vorstellungen erkennen. Ludwig Leser etwa spann Umsiedlungspläne ganzer Volksgruppen, so im Gespräch mit Wildner am 10. September 1945: „*Er [Leser] wäre sehr dafür, die 300.000 Deutschen aus Ungarn, Batschka und dem Banat ins Burgenland aufzunehmen, wenn man dafür den Zipfel jenseits des Neusiedlersees bekäme. Sie seien Katholiken, mit denen man wirklich gut fahren würde. Da hat er meine Sympathien. Die Kroaten aber will er hinausbringen.*“ (Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten, 2010, S. 115). Und am 22. September 1945: „*Unterhaltung mit Leser. Er meinte wiederum, daß die kroatischen Burgenlander, die doch 60 – 70.000 Köpfe zählen, unter der gewissen Bedingung am besten dem Tito zu übergeben wären.*“ (ebd., S. 125). Die parteiübergreifenden, teils klandestinen, teils quasi-offiziellen Bemühungen um eine „Inkorporierung“ Ödenburgs ins Burgenland stellen einen wenig bekannten Aspekt der burgenländischen Nachkriegsgeschichte dar (Krenn, 2013) und lassen das „*klassische Konkordanzverhal-*

ten der politischen Eliten“ im Burgenland nach 1945 (Widder, 2000, S. 381) nochmals in einem anderen Licht erscheinen.

Literaturverzeichnis

Forschungsliteratur

Absenger, A. G. (2009). Sozialdemokrat Ludwig Leser. Politische Karrieren zwischen Komintern und Antikomintern. Wien: Dissertation Universität Wien.

Aichinger, W. (1977). Sowjetische Österreichpolitik 1943–1945. Wien: Österreichische Gesellschaft für Zeitgeschichte.

Banny, L. (1983). Der Krieg im Burgenland I. Warten auf den Feuersturm. Vom Beginn des Luftkrieges 1943 bis zum Beginn der Kampfhandlungen Ende März 1945. Eisenstadt: Verlag Nentwich-Lattner.

Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten (Hrsg., 2010). „Ich bestelle Sie hiermit zur Leitung des Außenamtes, ...“. Das Tagebuch von Heinrich Wildner 1945. Wien: Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten.

Czeike, F. (1975). April und Mai 1945 in Wien. In: Wiener Geschichtsblätter, 30. Jg., S. 33-48.

Enderle-Burcel, G., Jeřábek, R. & Kammerhofer, L. (1995). Protokolle des Kabinettsrates der Provisorischen Regierung Karl Renner 1945. Band 1: „... im eigenen Haus Ordnung schaffen“. Protokolle des Kabinettsrates 29. April 1945 bis 10. Juli 1945, Wien: Österreich-Verlag.

Ernst, A. (1968). Zur Wiedererrichtung des Burgenlandes im Jahr 1945. In: Burgenländische Heimatblätter, 30. Jg., S. 105-122.

Ernst, A. (1981). Pläne zur territorialen Neugliederung Österreichs im Jahre 1938 mit besonderer Berücksichtigung Ostösterreichs. In: Pferschy, G. (Hrsg.): Siedlung, Macht und Wirtschaft. Festschrift Fritz Posch zum 70. Geburtstag. Graz u.a.: Leykam, S. 465-478.

Feymann, W. (2021). Dr. h. c. Ludwig Leser. In: Rathkolb, O. et al. (Hrsg.). Burgenland schreibt Geschichte 1921–2021, Band 1. Eisenstadt: Amt der Burgenländischen Landesregierung, S. 517-520.

Feymann, W. (2001). Das Deutschnationale im politischen Denken Ludwig Lesers. In:

Filitov, A. (2005). Sowjetische Planungen zur Wiedererrichtung Österreichs 1941–1945. In: Karner, S. & Stelzl-Marx, B. (Hrsg.). Die Rote Armee in Österreich. Sowjetische Besatzung 1945-1955. Beiträge. Graz u.a.: Vandenhoeck & Ruprecht.

Gürtler, W. (Hrsg.). Forscher–Gestalter–Vermittler. Festschrift Gerald Schlag. Eisenstadt: Amt der Burgenländischen Landesregierung, S. 87-106.

Hautmann, H. (2015). Marschall Tolbuchin und die Befreiung Wiens 1945. In: Mitteilungen der Alfred Klahr Gesellschaft, 22. Jg., Nr. 1, S. 1-8.

Hess, M. (2017). „Erfreulich ist es, dass dieser Wahlkampf durchaus in ruhiger und sachlicher Weise geführt wird“. Wahlkampf im Burgenland von 1922 bis 1930. In: Dachs, H., Dippelreiter, M. & Schausberger, F. (Hrsg.). Radikale Phrase, Wahlbündnisse und Kontinuitäten. Landtagswahlkämpfe in Österreichs Bundesländern 1919 bis 1932. Wien u.a.: Böhlau, S. 19-69.

Karner S. (1985). Das Burgenland im Jahr 1945. Beiträge zur Landes-Sonderausstellung 1985. Eisenstadt: Amt der Burgenländischen Landesregierung.

Karner, S. & Tschubarjan, A. O. (Hrsg., 2015). Die Moskauer Deklaration 1943. „Österreich wieder herstellen“. Wien: Böhlau.

Krenn, M. (2013). Sopron oder Ödenburg – Reminiszenz oder Programm? Ein Beitrag zur politischen Topographie des Burgenlandes in den Jahren 1921–1948. In: Österreich in Geschichte und Literatur mit Geographie, 57. Jg., S. 334-356.

Manoschek, W. (Hrsg., 2009). Der Fall Rechnitz. Das Mاسaker an Juden im März 1945. Wien: Braumüller.

Mindler, U. (2006). Tobias Portschy. Biographie eines Nationalsozialisten. Die Jahre bis 1945. Eisenstadt: Amt der Burgenländischen Landesregierung.

Mindler, U. (2010). Tobias Portschy und die Handlungsspielräume nationalsozialistischer Eliten. Biographische Anmerkungen zum Vordenker der nationalsozialistischen „Lösung der Zigeunerfrage“. In: Böhler, I. et al. (Hrsg.). 1968 – Vorgeschichten – Folgen. Bestandsaufnahme der österreichischen Zeitgeschichte. 7. Österreichischer Zeitgeschichtetag 2008. Innsbruck u.a.: StudienVerlag, S. 344-350.

Mueller, W. (2005). Die sowjetische Besatzung in Österreich 1945–1955 und ihre politische Mission. Wien u.a.: Böhlau.

Mueller, W. (2006). Stalin, Renner und die Wiedergeburt Österreichs nach dem Zweiten Weltkrieg. In: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, 54. Jg., H. 1, S. 125-154.

Mugrauer, M. (2006): Die Politik der KPÖ in der Provisorischen Regierung Renner. Innsbruck u.a.: StudienVerlag.

Mugrauer, M. (2024): „Liebling und Stolz der Partei“. Franz Honner: Arbeiter- und Streikführer, Staatssekretär und Parlamentarier. In: Mitteilungen der Alfred Klahr Gesellschaft, 31. Jg., Nr. 1, S. 1-10.

Pelinka, P. (2000): Österreichs Kanzler. Von Leopold Figl bis Wolfgang Schüssel. Wien: Ueberreuter.

Rauchensteiner, M. (1984). Der Krieg in Österreich 1945. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Reissner, M. (2021). Die Schlacht um Wien 1945. Berndorf: Kral Verlag.

Saage, R. (2016). Der erste Präsident. Karl Renner – eine politische Biografie. Wien: Paul Zsolnay Verlag.

Schafranek, H. (2017): Widerstand und Verrat. Gestapo-spitzel im antifaschistischen Untergrund 1938-1945. Wien: Czernin-Verlag.

Schärf, A. (1955). Österreichs Erneuerung 1945-1955. Das erste Jahrzehnt der Zweiten Republik. Wien: Verlag der Wiener Volksbuchhandlung.

Schlag, G. (1991). Burgenland. Geschichte, Kultur und Wirtschaft in Biographien. Eisenstadt: Roetzer.

Senta Ziegler, S. (1999). Österreichs First Ladies. Von Luise Renner bis Margot Klestil-Löffler. Wien: Ueberreuter.

Stelzl-Marx, B. (2012). Stalins Soldaten in Österreich. Die Innensicht der sowjetischen Besatzung 1945–1955. Wien/ München: Böhlau/Oldenbourg.

Svoboda, W. (1993). Die Partei, die Republik und der Mann mit den vielen Gesichtern. Oskar Helmer und Österreich II. Eine Korrektur. Wien u.a.: Böhlau.

Tuma, R. (1995). Das Problem der territorialen Integrität Österreichs 1945-1947. Unter besonderer Berücksichtigung der Grenzziehung gegenüber Deutschland, der Tschechoslowakei und Ungarn. Wien: WUV-Universitäts-Verlag.

Ungar, G. M. (2021). Dr. Lorenz (Lovre) Karall. In: Rathkolb, O. et al. (Hrsg.). Burgenland schreibt Geschichte 1921–2021, Band 1. Eisenstadt: Amt der Burgenländischen Landesregierung, S. 513-516.

Widder, R. (2020). Politik im Burgenland nach 1945: Stile und Stationen. In: Ders. (Hrsg.). Burgenland. Vom Grenzland im Osten zum Tor in den Westen. Wien u.a.: Böhlau, S. 359-428.

Wurm, P. (1983). Dr. Lorenz Karall. Wien: Dissertation Universität Wien.

Zucker-Schilling, E. (1971). Er diente seiner Klasse. Johann Koplenig 1891-1968. Wien: Globus-Verlag.

Gesetzestexte und parlamentarische Materialien

LGBL Nr. 27/1925: Landesverfassungsgesetz vom 30. April 1925 betreffend den endgültigen Sitz der burgenländischen Landesregierung und des burgenländischen Landtages.

RGBL I Nr. 158/1938: Gesetz über Gebietsveränderungen im Lande Österreich vom 1. Oktober 1938.

StGBL Nr. 1/1945: Proklamation [der österreichischen Unabhängigkeit].

StGBL Nr. 2/1945: Kundmachung über die Einsetzung einer provisorischen Staatsregierung.

StGBL Nr. 4/1945: Verfassungsgesetz vom 1. Mai 1945 über das neuerliche Wirksamwerden des Bundes-Verfassungsgesetzes in der Fassung von 1929.

StGBL Nr. 143/1945: Verfassungsgesetz vom 29. August 1945 über die Wiedererrichtung des selbstständigen Landes Burgenland.

Stenographische Protokolle des burgenländischen Landtags, V. Wahlperiode, 2. Sitzung vom 4. Jänner 1946.

Endnoten

¹Burgenländisches Landesarchiv, Forschungsarchiv, Wiedererrichtung des Burgenlandes, V/8: Schriftlicher Bericht von Alois Wessely: Wiedererrichtung des Burgenlandes, S. 3 f.

²Burgenländisches Landesarchiv, Forschungsarchiv, Wiedererrichtung des Burgenlandes II/2: Gedächtnisniederschrift von Josef Buchinger, o.O. o.J.

³Ebd., S. 2.

⁴Österreichisches Staatsarchiv, Archiv der Republik, Staatskanzlei AA, II-pol 1945, Karton 5, ZL 904-pol/45: Fritz Zimmermann an Karl Renner vom 29. Juli 1945, Beilage: Denkschrift „Ost-Burgenland“.

⁵Österreichisches Staatsarchiv, Archiv der Republik, Staatskanzlei AA, II-pol 1945, Karton 5, ZL 904-pol/45: Fritz Zimmermann an Karl Renner vom 29. Juli 1945.

⁶Burgenländisches Landesarchiv, Forschungsarchiv, Wiedererrichtung des Burgenlandes V/8: Alois Wessely: Wiedererrichtung des Burgenlandes im Jahre 1945 (schriftlicher Bericht), S. 23.

Religiöse Bildung heute? Grundlegende (In-)Fragestellungen

Es ist geradezu unmöglich, ein letztgültiges Bild der flüchtigen (Post-)Moderne zu zeichnen. Dennoch lässt sich sagen: Religiöse Bildung scheint gegenwärtig infrage gestellt. Angesichts flüchtiger und zudem unübersichtlicher Strukturen nimmt nicht nur die individuelle Wahlmöglichkeit, sondern auch das Maß an Kontingenz zu. Gerade dies entbindet das moderne Subjekt jedoch nicht von den *großen (existenziellen) Fragen* (P. Tillich). Genau hier setzt religiöse Bildung ein.

1 Der Befund

Bildung und Religion sind Schlüsselthemen unserer Gegenwart, aber die Rede von religiöser Bildung mag mithin irritieren.¹ Der Versuch, ein *Zeitfoto* zu schießen und etwas Verbindliches über die gegenwärtigen Bedingungen religiöser Bildung zu sagen, bedarf einer Vorbemerkung: Die Welt wird von unterschiedlichen Menschen durchaus verschieden wahrgenommen. Wenn wir demnach von der gesellschaftspolitischen Dimension sprechen, so wäre zunächst kurz und ganz allgemein überlegen, in was für einer Welt wir heute leben. Liest man gegenwärtige soziologische Befunde, dann ließe sich diagnostizieren: Wir leben heute in der *flüchtigen Moderne* (Bauman, 2022) *der Singularitäten* (Reckwitz, 2025), in der nicht mehr wirklich die traditionellen Ordnungen die Beziehungen zwischen dem Menschen und seiner Umwelt bestimmen; die standardisierten Verhaltens- und Handlungsregeln garantieren nicht mehr die Sicherheit wie noch vor einigen Jahrzehnten. Gerade deshalb diagnostizierte etwa Ulrich Beck mit Blick auf die Ordnung der modernen Gesellschaft bereits vor knapp drei Jahrzehnten:

Während in traditionellen Ordnungen die Beziehungen zwischen dem Menschen und seiner Umwelt durch standardisierte Verhaltens- und Handlungsregeln bestimmt waren, die so etwas wie eine ‚ontologische Sicherheit‘ garantierten, bleibt den Mitgliedern moderner Gesellschaften nichts anderes als die Hoffnung, daß die Funktionssysteme die Erwartungen erfüllen mögen. Doch am Grund lauert das Wissen um ihre Instabilität

und Gefährdung, die mit der reflexiven Dynamisierung wächst (Beck, 1996, S. 293).

Knapp dreißig Jahre später wäre nachdrücklicher zu konstatieren: Wir leben im Zeitalter der Postmoderne, in der Technisierung und Rationalisierung nochmals vehementer zur „Entzauberung der Welt“ (Weber, 2002) beigetragen haben, ihr eine soziale Kälte und eine *neue Unübersichtlichkeit* (Habermas, 1985) verliehen haben. Vorgaben und Verbindlichkeiten werden zunehmend als störend empfunden. Demgegenüber fungieren Flexibilität, Dynamik, Vitalität, Selbstentfaltung und Kaufkraft als die Richtwerte des Lebens. Selbstverwirklichung, Erfolg und Erlebnis sind weitere Schlagworte. In dieser Welt, in der es zahlreiche Optionen und viele Möglichkeiten geben soll, hat Religion einen anderen Platz als noch vor einigen Jahrzehnten. Zwar hat in dieser Welt das Katholische, verstanden als das *katholikós* (dt. das ‚Allumfassende‘), sprachlich formal seinen Platz, dieser wird heute jedoch angezweifelt, in Frage gestellt. Mit Blick auf die Dynamik der Säkularisierung hat etwa Peter L. Berger von einer Bewegung von „fate to choice“ gesprochen, weil „the taken-for-granted manner in which premodern institutions ordered human life [has become] eroded“ (Berger, 1979, S. 22). Demgegenüber spricht Hans Joas angesichts des Konflikts von Christentum und Moderne davon, dass nicht die Säkularisierung, sondern der Glaube zunehmend zu einer Option geworden ist (Joas, 2012).

Nach diesen soziologischen Vorbemerkungen wäre zu fragen, welchen Impuls religiöse Bildung Menschen in dieser Welt noch zu geben vermag. Bevor ich über *religiöse Bildung* und deren (politische) Be-

deutung zu sprechen komme, will ich im Folgenden ausgehend vom Phänomen der Kontingenz zunächst zentrale Begriffe klären: Die Frage, was denn überhaupt Religion ist, scheint viel zu groß, doch man muss sich ihr stellen, wenn man über religiöse Bildung nachdenkt. Erst von daher lässt sich dann über religiöse Bildung und deren politische Dimension klarer sprechen.

2 Paul Tillich oder die Dimension der Tiefe

Was also ist Religion? Es ist eine (im Grunde viel zu groß gefasste) Frage, der bzw. die sich die Schüler:innen im Schulunterricht stellen. Zugegeben, die Frage wird je nach disziplinärer Sichtweise unterschiedlich beantwortet. Etymologisch ließe sich Religion von *relegare* oder von *relegari* ableiten und wäre entsprechend entweder als „gewissenhaft beachten“ oder als „sich zurückbinden ... an Gott“ zu übersetzen. Angesichts der vielperspektivischen Dimension des Religionsbegriffs möchte ich von der Erfahrung der Kontingenz ausgehen. Alles scheint heute möglich. So schreibt auch Robert Musil in seinem epochalen Roman *Der Mann ohne Eigenschaften*:

Wenn es einen Wirklichkeitssinn gibt, muss es auch etwas geben, das man Möglichkeits-sinn nennen kann. Wer ihn besitzt, sagt beispielsweise nicht: Hier ist dies oder das geschehen, wird geschehen, muss geschehen; sondern er erfindet: Hier könnte, sollte oder müsste geschehen; und wenn man ihm von irgendetwas erklärt, dass es so sei, wie es sei, dann denkt er: Nun, es könnte wahrscheinlich auch anders sein (Musil, 2013, S. 16).

Menschliches Leben ist kontingent. Alles kann so oder eben anders sein. Sollte Religion Antwort geben auf Fragen, wie etwa auf jene, weshalb ein bestimmtes Ereignis aus einem Möglichkeitsraum wirklich geworden ist und ein anderes nicht? Weshalb ist gerade mein Großvater schwer erkrankt oder wieso lässt Gott dies zu? Dies wären typische Fragen von menschlicher Kontingenz. Wenn jemand solche Fragen stellt, wäre es nur folgerichtig, der fragenden Person existenziell bedeutsame Ant-

worten zu geben. Genau darin kann dann auch die Kontingenzproblematik eingebettet werden.

Diese Fragen bieten allerdings noch keine Antwort darauf, was überhaupt Religion sei: Während etwa Niklas Luhmann Religion funktional auf die Praxis der Kontingenzbewältigung fokussiert (Luhmann, 2021), charakterisiert Émile Durkheim Religion, vornehmlich bezogen auf das Sakrale, als solidarische Gemeinschaft von Haltungen, aber insbesondere auch von Glaubensvorstellungen (Durkheim, 2020). Weniger soziologisch als stärker religionswissenschaftlich sowie phänomenologisch rückt bei Rudolf Otto die Erfahrung des Heiligen, präziser gefasst als das Numinose, ins Zentrum aller Religionen. Der Untertitel seines Buches *Das Heilige* ist diesbezüglich vielsagend: „Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen.“ (Otto, 2022). Otto zufolge bestehe eine grundlegende Spannung zwischen etwas Faszinierendem und etwas Abgründigem. Die beiden Begriffe *Mysterium tremendum* und *Mysterium fascinosum* prägen die Religionsforschung bis heute. Ganz anders setzt Wilhelm Gräb an, der Religion nicht mehr als dieses den Menschen unmittelbar faszinierende und zugleich ehrfürchtig erschauern lassende Geheimnis fasst, sondern mit einem distanzierten Blick als eine Form der Symbolisierung letzter Sinnhorizonte (Gräb, 2006). Religion soll in der Alltagswelt eine Lebensorientierung geben. Auf die Frage, was Religion ist, geben Soziologie, Praktische Theologie, Religionswissenschaft und Phänomenologie durchaus unterschiedliche Antworten. Es lohnt, an dieser Stelle das Religionsverständnis Paul Tillichs zu vergegenwärtigen:

Das entscheidende Element in der gegenwärtigen Situation des westlichen Menschen ist der Verlust der Dimension der Tiefe. ‚Dimension der Tiefe‘ ist eine räumliche Metapher – was bedeutet sie, wenn man sie auf das geistige Leben des Menschen anwendet und sagt, dass sie ihm verlorengegangen sei? Es bedeutet, dass der Mensch die Antwort auf die Frage nach dem Sinn seines Lebens verloren hat, die Frage danach, woher er kommt, wohin er geht, was er tun und was er aus sich machen soll in der kurzen Spanne zwischen

Geburt und Tod. [...] Unsere Generation hat keinen Mut mehr, solche Fragen mit unbedingtem Ernst zu stellen, wie es frühere Generation taten, und sie hat auch keinen Mut mehr, auf irgendwelche Antworten auf diese Fragen zu hören. Ich beabsichtige, die Dimension der Tiefe im Menschen als seine ‚religiöse Dimension‘ zu bezeichnen. Religiös sein bedeutet, leidenschaftlich nach dem Sinn unseres Lebens zu fragen und für Antworten offen zu sein, auch wenn sie uns tief erschüttern.

Eine solche Auffassung macht die Religion zu etwas universal Menschlichem, wenn sie auch von dem abweicht, was man gewöhnlich unter Religion versteht. Religion als Tiefendimension ist nicht der Glaube an die Existenz von Göttern, auch nicht an die Existenz eines einzigen Gottes. Sie besteht nicht in Handlungen und Einrichtungen, in denen sich die Verbindung des Menschen mit seinem Gott darstellt. Niemand kann bestreiten, dass die geschichtlichen Religionen ‚Religion‘ in diesem Sinne sind. Aber Religion in ihrem wahren Wesen ist mehr als Religion in diesem Sinne: Sie ist das Sein des Menschen, sofern es ihm um den Sinn seines Lebens und des Daseins überhaupt geht [...]. Wenn wir Religion als das Ergriffensein von einem letzten, unbedingten Anliegen verstehen, müssen wir eingestehen, dass der typische moderne Mensch sich keines solchen Anliegens bewusst ist. Was man für ein Wiederaufleben der Religion gehalten hat, ist der oft verzweifelte und meist vergebliche Versuch, das Verlorene wiederzugewinnen (Tillich, 1962, S. 8ff.).

Tillich fokussiert auf den Menschen in seiner Tiefendimension. Religiös sein bedeute, die Frage nach dem Sinn des Lebens leidenschaftlich zu stellen und zugleich offen zu sein für jene Antworten, die – in Anlehnung an Rudolf Otto – tief erschüttern. Allerdings fänden die Menschen kaum Mut, diese Fragen mit unbedingtem Ernst zu stellen. Mit einigem Recht lässt sich diese Suchbewegung auch heute als Herausforderung sehen. Doch stellt dieses Suchen tatsächlich seine Überforderung dar?

Vermutlich kommt kein Mensch im Laufe seines Lebens an den großen Fragen vorbei. Dabei handelt es sich um Fragen, die beim Menschen biographisch irgendwann aufbrechen. Es sind Fragen, in denen sich zugleich jene Fragen spiegeln, die sich die Menschheit in ihrer Geschichte gestellt hat. Beispiele für solche Fragen, an denen sich Tillich zufolge die Tiefenschärfe des Lebens manifestiert, sind etwa: Woher komme ich? Wohin gehe ich? Wie kann Leben gelingen? Was ist gut, was ist böse? Was ist der Sinn des Lebens? Was kommt nach dem Tod? Was ist der Mensch? Existiert Gott? Warum gibt es Leid?

Worin unterscheiden sich nun diese großen Fragen von anderen „normalen“ Fragen? Sie unterscheiden sich von anderen Fragen durch ihre *existenzielle Tragweite*. Wenn auf diese Fragen Antworten gesucht und gegeben werden, dann haben diese meist *nicht den Charakter sicheren (letztgültig wissenschaftlichen) Wissens*. Vielmehr beanspruchen „große Fragen“ eine persönliche Auseinandersetzung, die auf eigenem Denken, auf dem Abwägen von Positionen beruht.

3 Karl Rahner oder die Konkretisierung der großen Fragen

Immer schon stand der Mensch vor den großen Fragen. Der Rückgriff auf Religion, wie etwa Tillich ihn vornimmt, unterstellt, dass grundsätzlich bei allen Menschen eine existenzielle Offenheit für die religiöse Dimension der Wirklichkeit vermutet werden kann. Religiosität ist also weder eine katholisch noch protestantisch exklusive Sache. Aber die entsprechende Konkretisierung, etwa im Sinne der katholischen Bezugsreligion, wäre dann eine Entscheidung, bei welcher der existenzielle Hintergrund erhalten bleibt. Dies hat durchaus Folgen, denn aus religionspädagogischer Perspektive ist es äußerst schwierig, (junge) Menschen zu begleiten, ohne dabei eine konkrete geschichtliche Tradition, in der solches Fragen kultiviert ist, zur Sprache zu bringen. Hier wäre dann einzusetzen und das Katholische als geschichtliche Lesart des Zugangs zu benennen.

Oftmals verblasst dieser Hintergrund in der Praxis angesichts einer Überfrachtung oder Verengung von Inhalten. Mitunter fehlt bei den Subjekten die Verbindung zur Bezugsreligion. Es wäre die Kunst der Lehrperson, diese Inhalte, Bezüge und Hintergründe so einzuspielen, dass sie eine gute Orientierung vor dem Horizont dieser Fragen bieten. Das ist wahrlich eine Kunst, denn grundsätzlich soll das Fragen und Suchen eine Herausforderung sein und auch bleiben. Eben darauf hat Karl Rahner verwiesen:

Wo immer der Mensch als Mensch lebt, wo er sich wagend auf einen anderen Menschen einlässt, sich ihm als Person zuwendet, wo er verzeiht, ohne dazu aus äußeren Gründen gedrängt zu sein, wo er sich einsam fühlt, wo er sich frei aus seinem Gewissen heraus entscheidet, steckt ein Stück Ewigkeit, ein Stück Transzendenz in seinem Leben und wenn der Mensch sich besinnt und sich ganz diesen Erfahrungen öffnet, erklärt er diese Ewigkeit im Endlichen als einen unbedingten Anspruch. In solchen Erfahrungen unseres Lebens haben wir die Erfahrung des Geistes gemacht [...], die Erfahrung der Ewigkeit, die Erfahrung, dass der Mensch mehr ist als ein Stück dieser zeitlichen Welt, die Erfahrung, dass der Sinn des Menschen nicht im Sinn und Glück dieser Welt aufgeht, [...] und wenn wir diese Erfahrung des Geistes machen, dann haben wir (wir als Christen mindestens, die im Glauben leben) auch schon faktisch die Erfahrung des Übernatürlichen gemacht (Rahner, 1959, S. 107-108).

Ich möchte Karl Rahner und seine Theologie mit den Erfahrungen einer Studentin konfrontieren. Dadurch soll es gelingen, Rahners Zugang zu veranschaulichen und seine Aussage verständlicher zu machen. Eine Studentin hat sich im Zuge eines Praktikums in einer Unterstufenklasse mit der Emmausgeschichte (Lk 24) auseinandergesetzt: Zwei Jünger sind am dritten Tag, nachdem all das mit der Kreuzigung passiert ist, auf dem Weg nach Emmaus. Ein dritter kommt hinzu und der weitere Verlauf ist weithin bekannt. In der Folge erkennen die Jünger den Auferstandenen im Brechen des Brotes und in der Auslegung der Schrift.

Die nur auf den ersten Blick recht einfache *Core-Idea* der Studentin für ihren Unterricht in der zweiten Klasse Unterstufe war: *Wo begegnen wir Jesus im Alltag?* Ich hielt das für voraussetzungsvoll für dieses Zeitalter, das eingangs noch als flüchtige Moderne beschrieben wurde. Möglicherweise zu voraussetzungsvoll für eine Zeit, in der Tradition schwindet, in der im Sinne des *Elementarisierungsmodells* (Schweitzer, 2018) Schüler:innen diese Zugänge kaum mehr haben. Nachdem die Studentin die Geschichte von Emmaus unterrichtet hatte, wollten wir im Seminar gemeinsam reflektieren. Die Studierende hatte die Bibelstelle gut aufbereitet und spitzte ihre Frage („Wo begegnen wir dem Jesus im Alltag?“) in der Dramaturgie ihrer Unterrichtsstunde schließlich zu. Von den vielen Antworten war die Reaktion einer Schülerin bemerkenswert, auf die ich kurz eingehen möchte: Nachdem der Wasserstand der Leitha in den Septembertagen des Jahres 2024 absolute Höchstwerte erreichte und offenkundig das Haus der Familie dieses Mädchens evakuiert werden musste, reflektierte das Mädchen diese Ereignisse im Lichte dieser *Core-Idea* abermals und stellte schließlich die Gegenfrage: „Bin ich in diesen schrecklichen Tagen Jesus nicht in all den Menschen begegnet, die meiner Familie und mir geholfen haben?“

In der Frage des Mädchens steckt jener Kern, um den auch Karl Rahners Denken kreist: „Wo der Mensch sich auf einen anderen Menschen einlässt, sich ihm als Person zuwendet, ohne dazu gedrängt zu sein, dort steckt ein Stück Ewigkeit“ (Rahner, 1959, S. 107). Deshalb wäre es verkürzt, den Glauben als das bloße Fürwahrhalten von Lehrsätzen zu fassen. Zwar hat die Kirche den Glauben in zweitausend Jahren vielfach zu definieren und in der Folge zu dogmatisieren versucht – also das, was dieses Mädchen erlebt hat, mit fachlichen Begriffen einzuholen –, allerdings steht im Zentrum religiöser Bildungsprozesse nicht eine bündig definierte Satzung oder eine begriffliche Formel, sondern die Menschen als Subjekte religiösen Lernens. Will man den bzw. die Menschen ernst nehmen, dann müssen *Subjektwerdung und religiöses Lernen* (Bahr, 2005) Hand in Hand gehen.

4 Der Dekalog oder das Erstnehmen der Verletzlichkeit

Die Aufgabe von Bildung ist dann, jenen Reichtum zu erschließen, der mit der Frage des Menschen in dieser Welt angedeutet ist. Es lohnt deshalb, nochmals zu vergewissern, dass der Einfluss der christlichen Religion auf das Menschenbild, die Personwürde oder das Verständnis von Freiheit nach wie vor relevant ist. Immer noch ist unser Zeitgefühl von Religion geprägt. Wenn etwa Johann B. Metz die kürzeste Definition von Religion als „Unterbrechung“ (Metz, 1992) vornimmt, merken wir, dass der Strom auch unseres Lebens durch die Einteilung in Wochen, von freien Sonntagen und christlich begründeten Feiertagen bestimmt ist. Gegen ökonomische Zwänge, die den Menschen überlagern und belasten, steht diese *Unterbrechung*. Sie ist ganz und gar politisch und rührt von der Erfahrung des Exodus, als die Israeliten noch Sklaven der Arbeit waren. Von daher ist der Dekalogabschnitt aus der Fassung des *Deuteronomiums* zu verstehen:

¹² Halte den Sabbat: Halte ihn heilig, wie es dir der HERR, dein Gott, geboten hat! ¹³ Sechs Tage darfst du schaffen und all deine Arbeit tun. ¹⁴ Der siebte Tag ist ein Ruhetag, dem HERRN, deinem Gott, geweiht. An ihm darfst du keine Arbeit tun: du und dein Sohn und deine Tochter und dein Sklave und deine Sklavin und dein Rind und dein Esel und dein ganzes Vieh und dein Fremder in deinen Toren. Dein Sklave und deine Sklavin sollen sich ausruhen wie du. ¹⁵ Gedenke, dass du Sklave warst im Land Ägypten und dass dich der HERR, dein Gott, mit starker Hand und ausgestrecktem Arm von dort herausgeführt hat. Darum hat es dir der HERR, dein Gott, geboten, den Sabbat zu begehe. (Dtn 5,12–15; zit. n. EÜ).²

Während die Dekalogfassung aus dem Buch *Exodus* das Einhalten der Sabbatruhe schöpfungstheologisch begründet („Denn in sechs Tagen hat der HERR Himmel, Erde und Meer gemacht und alles, was dazugehört; am siebten Tag ruhte er. Darum hat der HERR den Sabbat gesegnet und ihn geheiligt.“ [Ex 20,11]), ist die Unterbrechung in vorliegender

Fassung des Buches *Deuteronomium* stärker politisch motiviert („Gedenke, dass du Sklave warst“). In der *flüchtigen Moderne* wird die Suche nach Antworten auf die großen Fragen für erwachsene, aber insbesondere auch für jüngere Menschen nicht einfacher. Vieles ändert sich, doch Zeitlichkeit, Verletzlichkeit und Endlichkeit bestimmen nach wie vor (oder mehr denn je) den Lebenshorizont. Indem uns das Leben mit Verletzlichkeit, Sterblichkeit oder gar dem Tod konfrontiert, erleben wir das menschliche Leben als fragil und zerbrechlich. Alles kann sich ändern, manchmal durchaus rasch und unvorhergesehen. Das Mädchen, das gestern abends noch mit ihren Eltern und Geschwistern einen Film schaute, verliert heute möglicherweise ihr Haus. Flüchtige Moderne bedeutet eben auch: Wir erleben die Welt als ganze in einer bedrohlichen Situation. Wie steht es in einer solchen Zeit um die Sorge und die Verantwortung um das – wie Papst Franziskus es formulierte – „gemeinsame Haus“ (Franziskus (Papst), 2015)? Fortschritt und Zerstörung gehen mittlerweile Hand in Hand.

5 Johann B. Metz oder die Mystik der Mitleidenschaft

In Anlehnung an den Begründungszusammenhang des Dekaloggebots ließe sich wiederum fragen: Worin liegt die religiöse Dimension dieser Wirklichkeit? Nun, es gibt keine einfachen Antworten, doch die Namensgebung von Robert Francis Prevost als Leo XIV. lässt sich als eine Andeutung lesen, den Fremden, der auch wir biblisch gesehen einst selbst waren, ein sichereres Gefühl von Beheimatung in dieser Welt zu geben. Es wäre fraglos ein billiger Trost, an dieser Stelle mit der katholischen Tradition und ihrer Vorstellung einer umfassenden Heilsgeschichte einzusetzen. Ich möchte an dieser Stelle vielmehr mit Johann B. Metz betonen, dass „der christliche Glaube jedenfalls ein gerechtigkeitssuchender Glaube ist“ (Metz, 2011, S. 16f.)

Deshalb will ich die Frage des kleinen Mädchens mit den Worten des Gleichnisses aus dem Matthäusevangelium stellen: „³⁷ Herr, wann haben wir dich hungrig gesehen und dir zu essen gegeben oder durstig und dir zu trinken gegeben? ³⁸ Und wann

haben wir dich fremd gesehen und aufgenommen oder nackt und dir Kleidung gegeben? Und wann haben wir dich krank oder im Gefängnis gesehen und sind zu dir gekommen?“ (Mt 25,37–39) Die Antwort im Gleichnis ist weithin bekannt: „Was ihr für einen meiner geringsten Brüder getan habt, das habt ihr mir getan.“ (Mt 25,40) Es sind, mit Johann B. Metz, die „offenen, die wachen Augen, die in uns den Aufstand gegen die Sinnlosigkeit unschuldigen und ungerechten Leides anzetteln. Sie sind es, die in uns den Hunger und Durst nach Gerechtigkeit wecken und die es uns verwehren, uns ausschließlich innerhalb der verkleinerten Maßstäbe unserer reinen Bedürfniswelt einzurichten.“ (Metz 2011) Theologisch ist der Glaube ein Eintreten in eine bestimmte Lebensform. Untrennbar sind deshalb Glaube und Leben, Erkenntnis und Handeln, Theorie und Praxis, Mystik und Politik. Deswegen hat der Glaube als eine Lebensform immer auch eine politische Tiefenstruktur. Ein katholischer Bildungsbegriff, von dem wir hier sprechen, ist geprägt von den prophetischen Impulsen, von der innerbiblischen Kult-, Opfer- und Götzenkritik, aber etwa auch vom Bilderverbot. Katholische Bildung ist immer schon offen für das *Eröffnet-sein* von Alterität. Erinnert sei an das erste öffentliche Auftreten von Papst Franziskus auf Lampedusa, wo er die den Tod von unschuldigen Menschen, insbesondere von Kindern, als stillschweigenden Massaker gegeißelt hat. Gerade dieser stumme Schrei darf nicht in Gleichgültigkeit münden.

Der katholische Begriff von Bildung muss politisch sein in dem Sinn, dass sie nicht politisch instrumentalisierbar ist, sondern politische Macht ebenso kritisch relativiert wie herrschende politische, kulturelle oder ökonomische Ideologien. Abschließend deshalb etwas zuspitzen und pointieren: Nur wenn katholische Bildung nicht politisiert wird, kann die politische Signatur einer katholischen Bildung ihre gesellschaftskritische und ideologiekritische Potenz entfalten. Nochmals mit Metz: „Die Mystik der Mitleidenschaft [der Compassion] zielt nicht auf eine blinde, ausschließlich nach innen gewendete Gotteserfahrung, sondern auf jene unterbrechende Erfahrung, die im Umgang mit den Anderen, die in der zwischenmenschlichen Begegnung von Antlitz zu Antlitz einsetzt. Sie ist mystisch und politisch

zugleich“ (Metz, 2011, S. 16). Mystisch und politisch. Das würde ich für religiöse Bildung katholischer Lesart so unterschreiben. In einer fraglichen Zeit gilt es das Sensorium für die großen Fragen zu schärfen und zugleich zu thematisieren: Dass nämlich der Mensch nicht Schöpfer, sondern Geschöpf ist, nicht permanent verfügbar ist, und dass nicht alles machbar ist. Dass da etwas unverfügbar Größeres ist.

Literaturverzeichnis

Bahr, Matthias, Ulrich Kropač, und Mirjam Schambeck, Hrsg. 2005. Subjektwerdung und religiöses Lernen: für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt. Kösel.

Bauman, Zygmunt. 2022. Flüchtige Moderne. Deutsche Erstausgabe, 9. Auflage. Übersetzt von Reinhard Kreissl. Edition Suhrkamp 2447. Suhrkamp.

Beck, Ulrich. 1996. Risikogesellschaft: auf dem Weg in die Moderne. Einmalige Sonderausg. Edition Suhrkamp 3326. Suhrkamp.

Berger, Peter L. 1979. The heretical imperative: contemporary possibilities of religious affirmation. 1st ed. Anchor Press.

Durkheim, Émile. 2020. Die elementaren Formen des religiösen Lebens. 5. Auflage. Übersetzt von Ludwig Schmidts. Taschenbuch / Verlag der Weltreligionen 2. Verlag der Weltreligionen.

Franziskus (Papst). 2015. Laudato si: Die Umwelt-Enzyklika des Papstes. 1. Auflage. Verlag Herder.

Gräb, Wilhelm. 2006. Religion als Deutung des Lebens: Perspektiven einer Praktischen Theologie gelebter Religion. 1. Aufl. Gütersloher Verlagshaus.

Habermas, Jürgen. 1985. Die neue Unübersichtlichkeit: Kleine politische Schriften V. Erstausg., 1. Aufl. Edition Suhrkamp, 1321 = n.F., Bd. 321. Suhrkamp.

Joas, Hans. 2012. Glaube als Option: Zukunftsmöglichkeiten des Christentums. Herder.

Luhmann, Niklas. 2021. Funktion der Religion. 9. Auflage. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 407. Suhrkamp.

Metz, Johann Baptist. 1992. Glaube in Geschichte und Gesellschaft: Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie. 5. Aufl. Welt der Theologie. Matthias-Grünwald-Verl.

Metz, Johann Baptist. 2011. Mystik der offenen Augen: wenn Spiritualität aufbricht. Herausgegeben von Johann Reikerstorfer. Herder.

Musil, Robert. 2013. Der Mann ohne Eigenschaften. Erstes und zweites Buch. Anaconda.

Otto, Rudolf. 2022. Das Heilige: über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen. 5. Auflage. Herausgegeben von Jörg Lauster, Peter Schütz, und Hans Joas. Beck'sche Reihe Paperback 328. C.H. Beck.

Rahner, Karl. 1959. Schriften zur Theologie. 3: Zur Theologie des geistlichen Lebens. 3. Benziger.

Reckwitz, Andreas. 2025. Die Gesellschaft der Singularitäten: zum Strukturwandel der Moderne. 7. Auflage, Wissenschaftliche Sonderausgabe. Suhrkamp.

Schweitzer, Friedrich, Ulrike Baumann, Colin Cramer, u. a. 2018. Elementarisierung und Kompetenz: wie Schülerinnen und Schüler von »gutem Religionsunterricht« profitieren. 4., Überarbeitete Auflage. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666711411>.

Tillich, Paul. 1962. Die verlorene Dimension. Not und Hoffnung unserer Zeit. Stundenbücher 9. Furche.

Weber, Max. 2002. Schriften 1894–1922. Herausgegeben von Dirk Käsler. Kröners Taschenausgabe 233. Kröner.

Endnoten

¹Als eine solche Irritation kann etwa die geforderte Einführung eines neuen verpflichtenden Unterrichtsgegenstandes „Demokratiebildung“ bzw. „Leben in einer Demokratie“ anstelle des konfessionellen Religionsunterrichts gelten.

²Wir können aber auch sehen, dass die christliche Vorstellung der Würde des Menschen in die Asylgesetzgebung eingegangen ist.

**AUS
DER
PRAXIS**

Günther Glück & Lukas Freudensprung

Über das Wohlbefinden von Menschen mit hoher musikalischer und sportlicher Aktivität im Erwachsenenalter und dem Zusammenhang schulischer Erfahrungen

Diese Studie untersucht das subjektive Wohlbefinden von Studierenden des Lehramts für Primarstufe, die in hohem Maße musikalische und/oder sportliche Aktivitäten ausüben, und analysiert retrospektiv den Zusammenhang schulischer Erfahrungen mit diesen Lebensweisen. Im Fokus stehen dabei sowohl individuelle Motivationslagen als auch strukturelle Bedingungen im schulischen Kontext, die mit unterschiedlicher langfristiger Aktivitätsmotivation in Zusammenhang stehen. Die Ergebnisse zeigen keinen direkten Zusammenhang zwischen retrospektiv berichteter schulischer Förderung in Musik und Sport und dem aktuellen subjektiven Wohlbefinden. Die Befunde legen nahe, dass schulische Erfahrungen nicht in einem direkten statistischen Zusammenhang mit dem aktuellen subjektiven Wohlbefinden stehen. In der Interpretation der Ergebnisse zeigt sich jedoch, dass schulische Erfahrungen im interpretativen Sinne im Kontext langfristiger Aktivitätsmuster diskutiert werden können, ohne dass hierfür ein indirektes Wirkmodell getestet wurde. Die Studie liefert damit deskriptive Hinweise, schulische Rahmenbedingungen im Lichte beobachteter Zusammenhänge zu reflektieren.

1 Einleitung

Das Wohlbefinden im Erwachsenenalter, häufig als subjektives Wohlbefinden (subjective well-being, SWB) bezeichnet, gilt als zentraler Indikator für psychische Gesundheit, Lebenszufriedenheit und soziale Integration. Das Konzept wurde maßgeblich von Ed Diener geprägt, der 1984 den Artikel “Subjective Well-Being” in der Zeitschrift Psychological Bulletin veröffentlichte und darin subjektives Wohlbefinden als Zusammenspiel von affektiven Komponenten (positive und negative Emotionen) und kognitiven Bewertungen der Lebenszufriedenheit definiert (Diener, 1984). Empirische Befunde belegen, dass ein hohes Wohlbefinden mit besserer körperlicher Gesundheit, stabileren sozialen Beziehungen und erhöhter Lebenserwartung verbunden ist (Diener & Seligman, 2002).

Eine Vielzahl von Faktoren steht mit der Ausprägung des Wohlbefindens in Zusammenhang. Besonders hervorzuheben sind soziale Beziehungen, die als wesentliche Ressource für emotionale Stabilität und psychische Gesundheit gelten (Ryff & Singer, 2000). Neben sozialen Bindungen wird Wohl-

befinden im Sinne des biopsychosozialen Modells als Ergebnis des komplexen Zusammenspiels biologischer, psychologischer und sozialer Faktoren verstanden (Schwarzer, 2014).

Darüber hinaus stehen körperliche und kulturelle Aktivitäten in einem bedeutsamen Zusammenhang mit dem Wohlbefinden. Zahlreiche Studien weisen darauf hin, dass regelmäßige körperliche Aktivität nicht nur das physische, sondern auch das psychische Befinden stärkt und die Lebenszufriedenheit erhöht (Biddle & Mutrie, 2008). Ebenso kann musikalisches Engagement in Form von Musizieren oder aktivem Musikhören positive Emotionen, Selbstwertgefühl und Resilienz fördern (Hallam, 2010).

Neben diesen Verhaltensweisen tragen auch psychologische Ressourcen wie Optimismus, Resilienz und Selbstwirksamkeit entscheidend zur Aufrechterhaltung des Wohlbefindens bei (Schunk & DiBenedetto, 2020). Schließlich ist Wohlbefinden nicht ausschließlich individuell zu erklären, sondern auch in gesellschaftliche und strukturelle Bedingungen eingebettet, wie Bildungsgrad, sozioökonomische Lage oder politische Rahmenbedingungen

(Noll, 2014). Ein weiterer wesentlicher Aspekt im Kontext subjektiven Wohlbefindens sind schulische Erfahrungen. Bildungserfahrungen – insbesondere wahrgenommene Unterstützung, Unterrichtsgestaltung und soziale Interaktionen im schulischen Kontext – stehen in Zusammenhang mit motivationalen Orientierungen, Aktivitätsmustern und psychosozialen Ressourcen, die über die Schulzeit hinaus von Bedeutung sein können (Ross & Mirowsky, 2011).

Das Wohlbefinden im Erwachsenenalter ist damit als Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels individueller Aktivitäten, motivationaler Prozesse und struktureller Rahmenbedingungen zu verstehen. Während der Zusammenhang zwischen Bildung im Allgemeinen und Wohlbefinden gut dokumentiert ist, besteht eine Forschungslücke hinsichtlich der Frage, inwieweit spezifische schulische Förder- und Rahmenbedingungen in Musik und Sport mit dem späteren subjektiven Wohlbefinden assoziiert sind.

Im Zentrum der empirischen Analyse steht zunächst die Frage, ob retrospektiv berichtete schulische Förderbedingungen in Musik und Sport direkt mit dem aktuellen subjektiven Wohlbefinden zusammenhängen. In einem zweiten Schritt wird explorativ untersucht, welche Rolle gegenwärtige Aktivitätsmuster spielen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit:

„Besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen retrospektiv berichteten schulischen Förder- und Rahmenbedingungen in Musik und Sport, der aktuellen musikalischen und sportlichen Aktivität sowie dem heutigen subjektiven Wohlbefinden von Erwachsenen?“

2 Methodik

Die vorliegende Studie mit dem Titel “Über das Wohlbefinden von Menschen mit hoher musikalischer und sportlicher Aktivität im Erwachsenenalter und dem Zusammenhang schulischer Erfahrungen” wurde im Rahmen eines quantitativen Querschnittsdesigns zu den Bereichen Lebenszufriedenheit, Aktivitätsintensität sowie schulische Prägung in der Kind-

heit und Jugend mit ergänzenden qualitativen Elementen durchgeführt. Ziel war es, Zusammenhänge zwischen schulischen Förder- und Rahmenbedingungen in Musik und Sport sowie dem subjektiven Wohlbefinden von Erwachsenen zu untersuchen. Zusätzlich wurden soziodemografische Angaben zu Alter, Geschlecht und sozialer Herkunft erhoben, um die Zusammensetzung der Stichprobe zu beschreiben. Diese Variablen wurden jedoch nicht als Kontrollvariablen in die Analysen einbezogen, da der Fokus der Untersuchung auf dem Zusammenhang zwischen schulischen Förderbedingungen und subjektivem Wohlbefinden lag. Angesichts der Stichprobengröße und des explorativen Studiendesigns wäre eine Kontrolle potenzieller Drittvariablen statistisch nur eingeschränkt aussagekräftig gewesen.

An der Untersuchung nahmen im April und Mai 2025 insgesamt 185 Studierende der Pädagogischen Hochschule Wien teil. Die Auswahl der Befragten erfolgte nach dem Prinzip der Gelegenheitsstichprobe. Die Teilnehmenden befanden sich überwiegend im Alter von 20 bis 35 Jahren. Die Teilnahme erfolgte unabhängig vom Ausmaß musikalischer oder sportlicher Aktivität, sodass sowohl Personen mit hoher als auch mit geringer Aktivität in diesen Bereichen vertreten waren. Die Befragung erfolgte freiwillig und anonym.

Zur Datenerhebung wurde ein eigens entwickelter Fragebogen verwendet, der sowohl geschlossene als auch offene Fragen enthielt. Die Items orientierten sich an theoretischen Überlegungen zu schulischer Förderung und subjektivem Wohlbefinden.

- Die **geschlossenen Fragen** (Frage 1, 2, 3, 8 und 9; siehe Kapitel „Empirische Studie) wurden in Form von Likert-Skalen (Frage 1: 1 = „sehr gering“ bis zu 10 = „sehr hoch“; Frage 8 und 9: 0 = „gar nicht“ bis 6 = „sehr“) sowie Rangordnungsverfahren (Frage 2: auf Basis einer festen Punktesumme; Frage 3: auf Basis einer Zeitangabe in Stunden) operationalisiert und erfassten unter anderem das aktuelle subjektive Wohlbefinden, die Intensität der sportlichen und musikalischen Aktivität sowie retrospektive Einschätzungen zur schulischen Förderung in diesen Bereichen.

- Die **offenen Fragen** (Fragen 4, 5, 6, 7 und 10) dienten der Erfassung konkret ausgeübter musikalischer und sportlicher Aktivitäten und boten Raum für individuelle Beschreibungen und Einschätzungen.

Fragen zu schulischen Erfahrungen (Frage 5, 7, 8, 9 und 10) bezogen sich auf Teilnahme an Unterricht und Unverbindlichen Übungen, wahrgenommene Unterstützung durch Lehrkräfte sowie Zugang zu schulischen Ressourcen im Bereich Musik und Sport.

Der Fragebogen wurde sowohl in schriftlicher (n=87) als auch in digital (n=98) bereitgestellt und konnte in einem Zeitraum von ca. 15–20 Minuten vollständig bearbeitet werden. Vor Beginn der Befragung wurden die Teilnehmenden über Zielsetzung, Anonymität und Freiwilligkeit der Teilnahme informiert. Mit der Bearbeitung des Fragebogens gaben die Befragten ihr Einverständnis zur Teilnahme.

3 Auswertung der offenen Antworten

Die offenen Antworten zu positiven und negativen Erinnerungen an den Musik- und Sportunterricht wurden explorativ-deskriptiv ausgewertet. Die Auswertung erfolgte durch einen der Autoren. In einem ersten Schritt wurden alle Antworten mehrfach gelesen und inhaltlich ähnliche Aussagen induktiv zu thematischen Kategorien zusammengefasst. Die Kategorienbildung erfolgte datengetrieben ohne vorab festgelegten Kategoriensatz.

Pro Antwort konnten mehrere inhaltlich unterscheidbare Aspekte identifiziert und entsprechend mehrfach kodiert werden (Mehrfachkodierung). Die in den Tabellen berichteten Häufigkeiten beziehen sich daher auf die Anzahl der thematischen Nennungen („Nennungen“) und nicht auf die Anzahl der befragten Personen.

Ziel der Auswertung war eine strukturierende Zusammenfassung wiederkehrender Themen zur Kontextualisierung der quantitativen Ergebnisse. Es wurde bewusst auf eine formale qualitative Inhaltsanalyse mit Kodierleitfaden oder Interrater-Überein-

stimmung verzichtet; entsprechend beanspruchen die dargestellten Kategorien keine Vollständigkeit oder intersubjektive Absicherung, sondern dienen der explorativen Einordnung der Befunde.

Das aktuelle subjektive Wohlbefinden wurde mittels eines Einzelitems erfasst („Wie hoch schätzen Sie Ihr allgemeines Wohlbefinden ein?“). Die Antwort erfolgte auf einer numerischen Ratingskala von 1 („sehr gering“) bis 10 („sehr hoch“), wobei höhere Werte ein höheres subjektives Wohlbefinden anzeigen. Das Item wurde als kontinuierliche Variable behandelt. Fehlende Angaben wurden nicht imputiert und führten bei inferenzstatistischen Analysen zum listenweisen Ausschluss. Da es sich um ein Einzelitem handelt, konnte keine interne Konsistenz (Reliabilität) berechnet werden.

Die retrospektiv wahrgenommene schulische Förderung in Musik und Sport wurde jeweils mit einem Einzelitem erfasst. Die Items lauteten beispielhaft: „Wie stark fühlten Sie sich während Ihrer Schulzeit im Musikunterricht gefördert?“ bzw. „Wie stark fühlten Sie sich während Ihrer Schulzeit im Sportunterricht gefördert?“. Die Antworten erfolgten auf einer 7-stufigen Likert-Skala von 0 („gar nicht“) bis 6 („sehr stark“), wobei höhere Werte eine stärkere wahrgenommene Förderung anzeigen. Die beiden Items wurden getrennt ausgewertet und als kontinuierliche Variablen in die Analysen einbezogen. Fehlende Angaben wurden nicht imputiert und führten bei den jeweiligen Analysen zum listenweisen Ausschluss. Da es sich um Einzelitems handelt, wurde keine interne Konsistenz (Reliabilität) berechnet.

Alle zentralen Variablen wurden entweder als Einzelitems oder als deskriptive Zeitangaben erhoben; entsprechend wurden ausschließlich beobachtete Werte analysiert und keine Skalenwerte oder Summenscores gebildet.

Die quantitativen Daten wurden zunächst deskriptiv ausgewertet. Zur Prüfung inferenzstatistischer Fragestellungen wurden einfaktorielle Varianzanalysen (ANOVA) mit Post-hoc-Tests nach Tukey sowie lineare Regressionsanalysen eingesetzt. Die Regressionsanalysen dienten der hypothesenprü-

fenden Überprüfung der zentralen Forschungsfrage, während die Gruppenvergleiche und Interaktionsanalysen explorativen Charakter hatten.

Für Analysen zu aktuellen Aktivitätsmustern (Gruppenvergleiche und Interaktionsmodelle) lagen vollständige Angaben für alle 185 Fälle vor; entsprechend basieren diese Analysen auf der Gesamtstichprobe.

Die offenen Antworten wurden im Sinne einer explorativ-deskriptiven Auswertung zusammengefasst. Ziel war es nicht, eine formale qualitative Inhaltsanalyse durchzuführen, sondern zentrale wiederkehrende Themen sowie illustrative Beispiele aus dem Datenmaterial zu identifizieren. Die Auswertung erfolgte durch wiederholtes Lesen der Antworten und eine induktive Zusammenfassung in inhaltlich zusammenhängende Themenfelder. Es wurde kein formalisierter Kodierleitfaden erstellt und keine Interrater-Übereinstimmung berechnet.

Für die Interaktionsanalyse wurden die musikalische und sportliche Aktivität dichotomisiert (≤ 6 Stunden/Woche = 0; > 6 Stunden/Woche = 1). Als Referenzgruppe dienten Personen mit geringer musikalischer und geringer sportlicher Aktivität. Der Interaktionsterm wurde als Produkt der beiden Dummy-Variablen (Musik $\times$ Sport) gebildet.

Fehlende Werte wurden nicht imputiert. Für alle inferenzstatistischen Analysen wurde eine listenweise Fallauswahl (listwise deletion) verwendet, so dass pro Analyse nur jene Fälle berücksichtigt wurden, für die vollständige Angaben zu allen jeweils einbezogenen Variablen vorlagen. Fehlende Werte traten überwiegend bei retrospektiven Angaben zur

schulischen Förderung auf, während Angaben zum aktuellen Wohlbefinden und zu aktuellen Aktivitätsmustern nahezu vollständig vorlagen. Aufgrund des explorativen Designs wurde auf weiterführende Missing-Data-Analysen verzichtet.

3 Missing Data

Fehlende Werte traten ausschließlich bei retrospektiven Angaben zur schulischen Förderung sowie vereinzelt bei Angaben zur aktuellen musikalischen und sportlichen Aktivität auf. Angaben zum subjektiven Wohlbefinden lagen vollständig vor. Aufgrund des geringen Anteils fehlender Werte und des explorativen Studiendesigns wurde auf eine Imputation verzichtet; alle inferenzstatistischen Analysen basieren auf einer listenweisen Fallauswahl (listwise deletion). Das jeweils effektive n wird in den Ergebnisabschnitten ausgewiesen.

Fehlende Werte bei den kontinuierlichen Angaben zur wöchentlichen Aktivitätsdauer betrafen ausschließlich die Stundenangaben; die dichotomen Aktivitätsvariablen (≤ 6 h vs. > 6 h), die in den Gruppenvergleichen und Interaktionsanalysen verwendet wurden, lagen für alle Fälle vollständig vor.

Die Voraussetzungen der verwendeten inferenzstatistischen Verfahren wurden überprüft. Für die Varianzanalysen wurde die Varianzhomogenität visuell sowie unter Berücksichtigung vergleichbarer Gruppengrößen beurteilt. Die Normalverteilung der Residuen wurde anhand grafischer Verfahren (Histogramme, Q-Q-Plots) überprüft. Aufgrund der Stichprobengröße und der bekannten Robustheit der ANOVA gegenüber moderaten Abweichungen

Variable	Gültige Werte (n)	Fehlende Werte (n)	Fehlende Werte (%)
Subjektives Wohlbefinden	185	0	0,0 %
Musikalische Aktivität (Std./Woche)	182	3	1,6 %
Sportliche Aktivität (Std./Woche)	182	3	1,6 %
Schulische Förderung Musik	160	25	13,5 %
Schulische Förderung Sport	160	25	13,5 %

Tab.1: Fehlende Werte der zentralen Studienvariablen (n = 185)
Quelle: Eigene Darstellung (erstellt mit Microsoft Excel)

von der Normalverteilung wurden die Analysen als angemessen bewertet.

Für die Regressionsanalysen wurden die Annahmen der Linearität, Normalverteilung und Homoskedastizität der Residuen anhand grafischer Diagnostik geprüft. Es ergaben sich keine Hinweise auf substanzielle Verletzungen dieser Annahmen. Aufgrund der niedrigen Interkorrelationen der Prädiktoren wurde Multikollinearität als unproblematisch eingeschätzt.

4 Empirische Studie

Ausgangspunkt ist die Annahme, dass schulische Erfahrungen mit der Entwicklung von Interessen, Kompetenzen und Aktivitäten in Zusammenhang stehen können, die über die Schulzeit hinauswirken. Vor diesem Hintergrund richtet sich die Forschungsfrage auf die Bedeutung schulischer Förderung und institutioneller Rahmenbedingungen für das Wohlbefinden im Erwachsenenalter. Ziel der Untersuchung ist es, durch die Verbindung von retrospektiven Einschätzungen zu schulischen Bedingungen mit Angaben zum gegenwärtigen Wohlbefinden empirische Evidenz für Zusammenhänge zwischen retrospektiv berichteten schulischen Erfahrungen und dem aktuellen subjektiven Wohlbefinden zu gewinnen.

Bewertung (1 = sehr gering; 10 = sehr hoch)	Häufigkeit (n)	Prozent (%)
1	0	0,0
2	4	2,2
3	4	2,2
4	0	0,0
5	25	13,5
6	10	5,4
7	56	30,3
8	53	28,6
9	26	14,1
10	7	3,8
Gesamt	185	100,0
Mittelwert: 7,16		

Tab.2: Subjektives Wohlbefinden in der Gesamtstichprobe (n = 185)
Quelle: Eigene Darstellung (erstellt mit Microsoft Excel)

Die Ergebnisse werden im Folgenden entlang der im Fragebogen behandelten Themenbereiche präsentiert.

1. Wie hoch schätzen Sie Ihr allgemeines Wohlbefinden ein? (1...sehr gering, 10...sehr hoch)

4.1 Subjektives Wohlbefinden in der Gesamtstichprobe

Das subjektive Wohlbefinden der Befragten wurde auf einer Skala von 1 („sehr gering“) bis 10 („sehr hoch“) erfasst. In der Gesamtstichprobe (n = 185) ergab sich ein Mittelwert von M = 7,16 (SD = 1,63), was auf ein insgesamt überdurchschnittlich ausgeprägtes subjektives Wohlbefinden hinweist (siehe Tabelle 2). Der Wert liegt deutlich oberhalb des Skalenmittelpunkts (5,5), bei gleichzeitig moderater Streuung der individuellen Einschätzungen.

4.2 Schulische Förderbedingungen und subjektives Wohlbefinden

Zur direkten Prüfung der zentralen Forschungsfrage wurde ein multiples lineares Regressionsmodell berechnet, in dem das aktuelle subjektive Wohlbefinden durch retrospektiv berichtete schulische Förderbedingungen im Musik- und im Sportunterricht vorhergesagt wurde (siehe Tabelle 3).

Prädiktor	β	SE	t	p	95%-KI
Schulische Förderung Musik	0.06	0.07	0.99	.325	[-0.06; 0.19]
Schulische Förderung Sport	0.03	0.06	0.46	.646	[-0.09; 0.15]
R^2 / adj. R^2	.007 / -.005				

Tab.3: Lineare Regression – Zusammenhang schulischer Förderung und subjektivem Wohlbefinden
Quelle: Eigene Darstellung (erstellt mit Microsoft Excel)

Das Regressionsmodell basiert auf n = 160 vollständigen Fällen (listwise deletion). Fälle mit fehlenden Angaben zu schulischer Förderung in Musik oder Sport wurden listenweise ausgeschlossen.

Die wahrgenommene schulische Förderung im Musikunterricht zeigte keinen statistisch signifikanten Zusammenhang mit dem aktuellen subjektiven Wohlbefinden (β = 0,06, 95 %-KI [-0,06; 0,19], p = .325). Ebenso erwies sich die schulische Förderung im Sportunterricht als nicht signifikant assoziiert mit dem subjektiven Wohlbefinden (β = 0,03, 95 %-KI [-0,09; 0,15], p = .646). Das Gesamtmodell erklärte lediglich 0,7 % der Varianz des subjektiven Wohlbefindens (R^2 = .007; adj. R^2 = -.005) und war insgesamt nicht signifikant, $F(2,157)$ = 0,59, p = .555.

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass retrospektiv wahrgenommene schulische Förderbedingungen in Musik und Sport keinen direkten linearen Zusammenhang mit dem aktuellen subjektiven Wohlbefinden aufweisen.

4.3 Subjektives Wohlbefinden in Abhängigkeit aktueller Aktivitätsmuster

In einem weiteren Analyseschritt wurde explorativ untersucht, ob sich das subjektive Wohlbefinden in Abhängigkeit aktueller musikalischer und sportlicher Aktivitätsmuster unterscheidet. Hierzu wurden die Teilnehmenden anhand ihrer angegebenen wöchentlichen Aktivitätszeit in vier Gruppen eingeteilt. Als Schwellenwert für eine hohe Aktivität wurde ein datengetriebener Cut-off von mehr als 6 Stunden pro Woche festgelegt (> 6 h vs. ≤ 6 h), der dem Median der Verteilung entspricht. Die medianbasierte Dichotomisierung diente ausschließlich

explorativen Zwecken, um kombinierte Aktivitätsmuster anschaulich darzustellen. Diese Vorgehensweise ist mit einem Informationsverlust verbunden und stellt keine inferenzstatistische Standardlösung dar.

Alle inferenzstatistischen Analysen berichten das jeweils effektive n; dieses variiert in Abhängigkeit der einbezogenen Variablen aufgrund listenweiser Fallauswahl.

Die deskriptiven Verteilungen des subjektiven Wohlbefindens für die vier Aktivitätsgruppen sind in den Tabellen 4a - 4d dargestellt.

-Gruppe 1:
hohe musikalische und sportliche Aktivität
(> 6 h / Woche jeweils; n=76)

Bewertung (1 = sehr gering; 10 = sehr hoch)	Häufigkeit (n)	Prozent (%)
1	0	0,0
2	0	0,0
3	0	0,0
4	0	0,0
5	9	11,8
6	3	4,0
7	14	18,4
8	35	46,1
9	9	11,8
10	6	7,9
Gesamt	76	100,0

Mittelwert: 7,66

Tab.4a: Subjektives Wohlbefinden in Gruppe 1 (hohe musikalische und sportliche Aktivität; n = 76)
Quelle: Eigene Darstellung (erstellt mit Microsoft Excel)

-Gruppe 2:
hohe sportliche, jedoch geringe musikalische
Aktivität (> 6 h sportlich, ≤ 6 h musikalisch; n = 33)

Bewertung (1 = sehr gering; 10 = sehr hoch)	Häufigkeit (n)	Prozent (%)
1	0	0,0
2	0	0,0
3	0	0,0
4	0	0,0
5	3	9,1
6	0	0,0
7	23	69,7
8	1	3,0
9	6	18,2
10	0	0,0
Gesamt	33	100,0

Mittelwert: 7,21

Tab.4b: Subjektives Wohlbefinden in Gruppe 2 (hohe sportliche, geringe musikalische Aktivität; n = 33)
Quelle: Eigene Darstellung (erstellt mit Microsoft Excel)

-Gruppe 3:
hohe musikalische, jedoch geringe sportliche
Aktivität (> 6 h musikalisch, ≤ 6 h sportlich; n = 30)

Bewertung (1 = sehr gering; 10 = sehr hoch)	Häufigkeit (n)	Prozent (%)
1	0	0,0
2	0	0,0
3	0	0,0
4	0	0,0
5	6	20,0
6	4	13,3
7	14	46,7
8	3	10,0
9	3	10,0
10	0	0,0
Gesamt	30	100,0

Mittelwert: 6,77

Tab.4c: Subjektives Wohlbefinden in Gruppe 3 (hohe musikalische, geringe sportliche Aktivität; n = 30)
Quelle: Eigene Darstellung (erstellt mit Microsoft Excel)

-Gruppe 4:
geringe musikalische und sportliche Aktivität
(≤ 6 h / Woche jeweils; n = 46)

Bewertung (1 = sehr gering; 10 = sehr hoch)	Häufigkeit (n)	Prozent (%)
1	0	0,0
2	3	6,5
3	3	6,5
4	0	0,0
5	7	15,2
6	4	8,7
7	6	13,05
8	17	37,0
9	6	13,05
10	0	0,0
Gesamt	46	100,0

Mittelwert: 6,65

Tab.4d: Subjektives Wohlbefinden in Gruppe 4 (geringe musikalische und sportliche Aktivität; n = 46)
Quelle: Eigene Darstellung (erstellt mit Microsoft Excel)

Die deskriptiven Kennwerte der vier Aktivitätsgruppen (siehe Tabellen 4a - 4d) zeigen ein abgestuftes Muster des subjektiven Wohlbefindens. Personen mit hoher musikalischer und sportlicher Aktivität (Gruppe 1) berichteten die höchsten Wohlbefindenswerte ($M = 7,66$, $SD = 1,32$), gefolgt von Personen mit hoher sportlicher, aber geringer musikalischer Aktivität (Gruppe 2; $M = 7,21$, $SD = 1,05$) sowie Personen mit hoher musikalischer, aber geringer sportlicher Aktivität (Gruppe 3; $M = 6,77$, $SD = 1,19$). Die niedrigsten Werte zeigten Teilnehmende mit geringer Aktivität in beiden Bereichen (Gruppe 4; $M = 6,65$, $SD = 2,06$).

4.4 Gruppenunterschiede im subjektiven Wohlbefinden

Zur Überprüfung statistischer Unterschiede zwischen den vier Aktivitätsgruppen wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) auf Basis der vollständigen Stichprobe ($n = 185$) durchgeführt. Die Analyse ergab einen signifikanten Effekt der Gruppenzugehörigkeit auf das subjektive Wohlbefinden, $F(3,181) = 5,35$, $p = .0015$, $\eta^2 = .081$, was einem mittleren Effekt entspricht.

Post-hoc-Tests nach Tukey ($\alpha = .05$) zeigten, dass Personen mit hoher musikalischer und sportlicher Aktivität (Gruppe 1) ein signifikant höheres subjektives Wohlbefinden berichteten als Personen mit geringer Aktivität in beiden Bereichen (Gruppe 4; adj. $p = .002$). Darüber hinaus zeigte sich ein signifikanter Unterschied zwischen Gruppe 1 und Gruppe 3 (hohe musikalische, geringe sportliche Aktivität; adj. $p = .030$). Alle übrigen Paarvergleiche, einschließlich

des Vergleichs zwischen Gruppe 2 und Gruppe 3, erreichten kein statistisch signifikantes Niveau.

4.5 Interaktion von musikalischer und sportlicher Aktivität

Zur Prüfung der Annahme einer möglichen kombinierten Assoziation musikalischer und sportlicher Aktivität wurde ein lineares Regressionsmodell mit einem Interaktionsterm (Musik $\times$ Sport) berechnet, wobei die Aktivitätsintensität dichotomisiert wurde (> 6 h vs. ≤ 6 h pro Woche; siehe Tabelle 5).

Die Interaktionsanalyse basiert auf der vollständigen Stichprobe von $n = 185$ Fällen.

Das Gesamtmodell erklärte 2,2 % der Varianz des subjektiven Wohlbefindens ($R^2 = .022$; adj. $R^2 = .006$) und erwies sich insgesamt als nicht signifikant, $F(3,181) = 1,37$, $p = .254$. Der Interaktionsterm zwischen hoher musikalischer und hoher sportlicher Aktivität war jedoch statistisch signifikant ($\beta = 1,22$, 95 %-KI $[0,03; 2,41]$, $p = .045$). Der signifikante Interaktionsterm zeigt, dass Personen mit hoher musikalischer und hoher sportlicher Aktivität ein höheres subjektives Wohlbefinden berichteten als Personen mit niedriger Aktivität in beiden Bereichen (Referenzgruppe), und zwar über die additiven Haupteffekte der beiden dichotomisierten Aktivitätsvariablen hinaus. Die einzelnen Haupteffekte von Musik und Sport waren im Modell nicht signifikant, sodass der Befund ausschließlich als kombinierter Effekt im Rahmen der gewählten Dichotomisierung zu interpretieren ist.

Prädiktor	β	SE	t	p	95%-KI
Musik hoch	-0.30	0.31	-0.98	.327	[-0.91; 0.31]
Sport hoch	-0.37	0.35	-1.06	.291	[-1.06; 0.32]
Musik $\times$ Sport	1.22	0.60	2.02	.045	[0.03; 2.41]
R^2 / adj. R^2	.022 / .006				

Tab.5: Interaktion Musik $\times$ Sport
Quelle: Eigene Darstellung (erstellt mit Microsoft Excel)

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Kombination musikalischer und sportlicher Aktivität mit besonders hohen Wohlbefindenswerten assoziiert ist und mit höheren Ausprägungen positiver Selbstwahrnehmung und Lebenszufriedenheit einhergeht. Während sportliche Aktivität vor allem über physiologische Mechanismen wie Stressreduktion, körperliche Fitness und die Ausschüttung stimmungsaufhellender Neurotransmitter mit subjektivem Wohlbefinden in Zusammenhang steht (Biddle, 2021; Fuchs & Schlicht, 2012), wird musikalisches Engagement insbesondere mit emotionalen und sozialen Aspekten wie Stimmungsregulation, kreativen Ausdrucksmöglichkeiten und sozialer Integration assoziiert (Hallam, 2010; Gembris, 2006).

Dass Teilnehmende mit geringem sportlichem und musikalischem Engagement (Gruppe 4) die niedrigsten Wohlbefindenswerte berichteten, steht im Einklang mit Annahmen der Gesundheitspsychologie, wonach Passivität beziehungsweise ein Mangel an aktiver Lebensgestaltung mit einem niedrigeren subjektiven Wohlbefinden einhergeht (Schwarzer, 2014).

2. Erstellen Sie eine Rangfolge (durch Verschieben): Bei welchen Beschäftigungen verspüren Sie subjektiv das größte Wohlbefinden?

Den Teilnehmenden wurden zehn Beschäftigungen vorgegeben. Zur Auswertung wurde den Rangplätzen eine Punktwertung zugeordnet (Rang 1 = 10 Punkte, Rang 2 = 9 Punkte ... Rang 10 = 1 Punkt). Die in der Abbildung dargestellten Werte geben die Summen der vergebenen Punkte über alle Befragten hinweg wieder. Skalenanker: 1 Punkte = Kategorie hat geringste Bedeutung; 10 Punkte = Kategorie hat größte Bedeutung.

Diese Rangordnung ergänzt die zuvor berichteten Gruppenunterschiede, indem sie zeigt, dass Musik und Sport nicht nur mit höherem Wohlbefinden assoziiert sind, sondern auch subjektiv als bedeutsame Wohlbefindensquellen wahrgenommen werden.

Die Auswertung der Rangordnung der subjektiv empfundenen Wohlbefindensquellen zeigt eine klare Präferenz für zwischenmenschliche Bindungen. An erster Stelle steht die Beschäftigung mit der Familie (1), gefolgt vom Treffen mit Freunden (2). Diese Reihenfolge reflektiert die besondere Bedeutung beider Sozialformen für das Wohlbefinden. Studien belegen, dass stabile soziale Kontakte entscheidend zur Lebenszufriedenheit und Gesundheit beitragen (Scheuermann, 2021).

Musik (3) und Sport (4) stehen als bedeutende Freizeitformen sowohl für stimmungsregulierende als

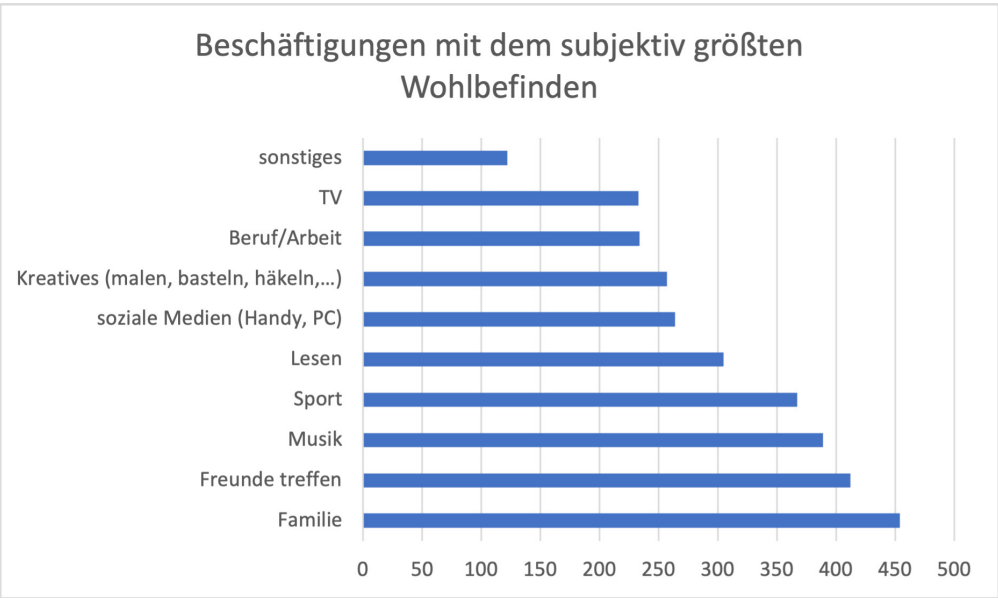


Abb.1: Rangfolge subjektiv größten Wohlbefindens / Anzahl der Studierenden: $n=185$
Quelle: Eigene Darstellung (erstellt mit Microsoft Excel)

auch für selbstwirksamkeitsfördernde Tätigkeiten. Musik entfaltet emotionale Wirkungen auf psychologischer und neurophysiologischer Ebene (Hesse, 2012). Sport steht nicht nur mit körperlicher, sondern auch mit seelischer Gesundheit in Zusammenhang und geht häufig mit geringerer Stressbelastung einher (Baumann, 2022; Fuchs & Schlicht, 2012; Jesussek, 2016).

Tätigkeiten wie Lesen (5), soziale Medien (6) oder kreatives Gestalten (7) befinden sich im Mittelfeld. Sie erfüllen vielfach psychologische Grundbedürfnisse wie Autonomie, Kompetenz oder soziale Eingebundenheit. Diese Bedürfnisse sind zentrale Voraussetzungen für Wohlbefinden, wie es die Self-Determination Theory beschreibt (Ryan & Deci, 2017), wenngleich sie auch nicht vom Wirkungsgrad mit Sozialformen oder der positiven Kraft durch Musik und Sport mithalten können.

Am unteren Ende der Liste stehen Beruf/Arbeit (8), Fernsehen (9) und Sonstiges (10). Die vergleichsweise geringe Platzierung der Erwerbsarbeit deutet auf den Pflichtcharakter im Gegensatz zur intrinsischen Befriedigung hin. Passives Fernsehen trägt im Vergleich zu sozialen oder aktiven Tätigkeiten weniger zur Förderung des subjektiven Wohlbefindens bei.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass subjektives Wohlbefinden vor allem mit sozialer Nähe und aktivitätsbasierten, sinnstiftenden Tätigkeiten assoziiert ist, während passive oder verpflichtende Beschäftigungen eine geringere Rolle spielen.

3. Mit welchen Beschäftigungen verbringen Sie (außerhalb Ihrer beruflichen Tätigkeit) mehr als 6 Stunden pro Woche? (Mehrfachnennungen möglich)

Den Teilnehmenden wurden die zehn Beschäftigungen wie bei Frage 2 vorgegeben. Die Priorisierung der Themenfelder wurde über eine zeitbezogene Auswahl Aufgabe mit einem definierten Schwellenwert erfasst. Die Teilnehmenden wurden gebeten, alle Themenfelder anzukreuzen, mit denen sie mehr als 6 Stunden pro Woche verbringen. Die Antwortoptionen wurden dichotom erfasst (angekreuzt vs. nicht angekreuzt).

Skalenanker: „angekreuzt“ = Zeitaufwand > 6 Stunden/Woche; „nicht angekreuzt“ = Zeitaufwand ≤ 6 Stunden/Woche.

Auf der Auswertungsebene wurde für jede Kategorie der prozentuale Anteil der Teilnehmenden berechnet, die einen Zeitaufwand von mehr als 6 Stunden pro Woche angaben. Der Schwellenwert wurde da-

tengetrieben gewählt und entspricht dem Median der angegebenen wöchentlichen Zeitaufwände. Die Dichotomisierung dient ausschließlich einer vereinfachten deskriptiven Darstellung.

Die Dichotomisierung kontinuierlicher Zeitangaben ist mit einem Informationsverlust, einer reduzierten statistischen Power sowie einer potenziell willkürlichen Grenzziehung verbunden. Die Ergebnisse sind daher als ergänzend und explorativ zu interpretieren; die Hauptinterpretation basiert auf den kontinuierlichen Stundenangaben.

Auffallend an dieser Auswertung ist, dass von den fünf Bereichen, die 100 und mehr Nennungen erhalten haben, vier davon mit hohem Wohlbefinden bewertet werden (siehe Frage 2). Eine Ausnahme bildet der Bereich „soziale Medien (Handy, PC)“. Obwohl 145 Personen (= höchster Wert) mit dieser Tätigkeit mehr als 6 Stunden pro Woche verbringen, scheint es im Ranking mit dem größten Wohlbefinden nur an der 6. Stelle auf.

Das Ergebnis, dass soziale Medien zwar die am häufigsten genutzte Freizeitbeschäftigung darstellen, im Ranking des subjektiven Wohlbefindens jedoch nur einen nachgeordneten Platz einnehmen, lässt sich durch mehrere Faktoren erklären. Zum einen ist bekannt, dass die Nutzung sozialer Medien häufig eine hohe Verfügbarkeit und niedrige Eintrittsschwelle aufweist: Sie erfordert weder besondere Planung noch Ressourcen und ist daher leicht in den Alltag integrierbar. Dies kann die Häufigkeit der Nutzung erklären, ohne dass damit notwendigerweise ein hohes Maß an Wohlbefinden einhergeht.

Zum anderen deuten zahlreiche empirische Befunde darauf hin, dass soziale Medien ambivalente Effekte auf das Wohlbefinden haben (Lanier, 2018; Lemahieu et al., 2025). Während sie soziale Verbundenheit fördern können, sind sie auch mit sozialem Vergleich, Informationsüberlastung und passiver Nutzung assoziiert, was eher zu negativen affektiven Zuständen führt. Demgegenüber weisen Aktivitäten wie persönliche Interaktionen mit Familie und Freunden, sportliche Betätigung, Musikhören oder Lesen ein höheres Potenzial auf, intrinsische Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und so-

zialer Eingebundenheit zu befriedigen – zentrale Komponenten der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2017), die stark mit subjektivem Wohlbefinden korrelieren.

4. Welche musikalischen Aktivitäten üben Sie aktuell aus?

5. Welche musikalischen Aktivitäten haben Sie früher (während ihrer Schulzeit) ausgeübt?

Von 185 Studienteilnehmer:innen wurden folgende musikalische Aktivitäten genannt (inkl. Mehrfachnennungen):

Heute:
aktuell spielen 65 Personen
ein oder mehrere Instrumente

Früher:
früher spielten 95 Personen
ein oder mehrere Instrumente

35 Personen spielen heute noch jenes Instrument, das sie in der Kindheit begonnen haben.

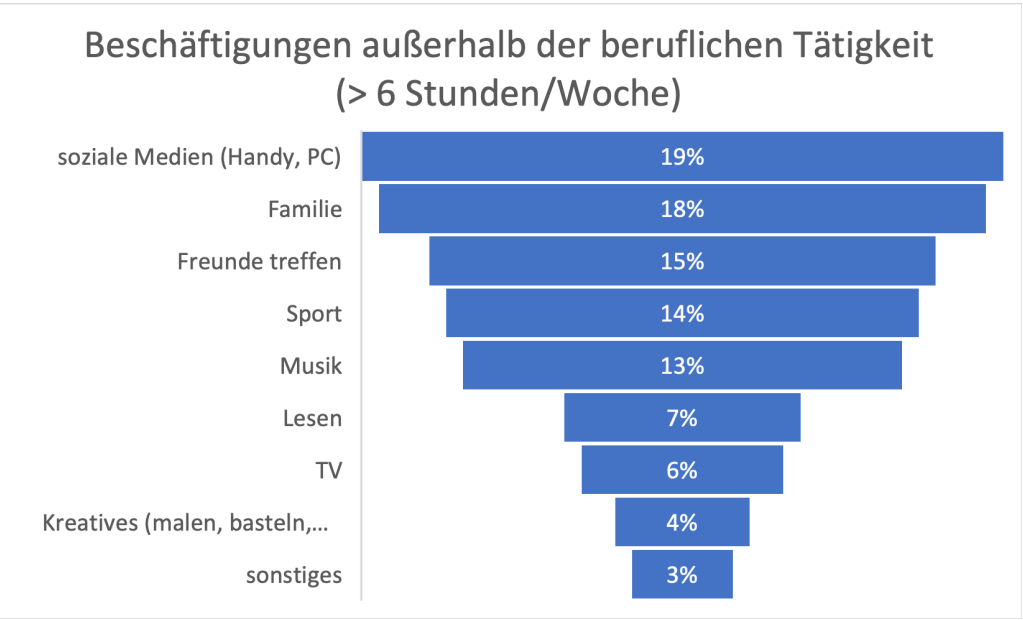


Abb.2: Aktivitäten mit hohem Beschäftigungsgrad
Quelle: Eigene Darstellung (erstellt mit Microsoft Excel)

Heute		Früher		Früher wie heute wird ausgeübt ...	
Musik hören	59	Gitarre	45	Musik hören	19
Gitarre	46	Singen	45	Gitarre	18
Singen	40	Klavier	27	Singen	18
Klavier	26	Musik hören	17	Klavier	9
Tanzen	9	Blockflöte	13		
Violine	6	Querflöte	11		
Keyboard	4	Tanzen	10		
Werte unter 4 wurden aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht dargestellt.		Werte unter 4 wurden aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht dargestellt.		Werte unter 4 wurden aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht dargestellt.	
Summe an Nennungen	194	Summe an Nennungen	192	Summe an Nennungen	75

Tab.6: Musikalische Aktivitäten aktuell und früher (Mehrfachnennungen möglich; n = 185)
Quelle: Eigene Darstellung (erstellt mit Microsoft Excel)

Die Summe der Nennungen übersteigt n aufgrund von Mehrfachangaben.

Ein zentrales Ergebnis ist der deutliche Anstieg des Musikhörens von der Schulzeit zur Gegenwart: Während früher nur 17 Personen regelmäßig Musik hörten, berichten heute 59 Befragte von einem festen Platz des Musikkonsums im Alltag. Dies lässt sich sowohl durch die veränderte technologische Verfügbarkeit von Musik (Streamingdienste, mobile Endgeräte) als auch durch einen Wandel im Lebenslauf erklären. Im Erwachsenenalter gewinnt Musikhören gegenüber aktivem Musizieren an Bedeutung und wird insbesondere zur Stimmungsregulation, Entspannung und Identitätskonstruktion genutzt (IFPI, 2025; Hesse, 2012; Sacks, 2008).

Aktiv musizieren derzeit 65 Personen, vor allem auf Gitarre, Klavier oder durch Gesang. Damit bleibt Musik für einen erheblichen Teil der Befragten über den Konsum hinaus eine wichtige Freizeitaktivität, was mit Befunden zur Bedeutung von Musizieren für Selbstwirksamkeit und Lebenszufriedenheit übereinstimmt (Gembris, 2006). Im Vergleich zur

Schulzeit zeigt sich jedoch ein Rückgang: Damals spielten 95 Personen ein Instrument, 44 gaben die Tätigkeit später auf, 22 wechselten ihr Hauptinstrument. Dies bestätigt, dass musikalische Praxis nach Wegfall institutioneller Strukturen häufig abnimmt (Gembris, 2006).

Gleichzeitig belegen 35 Personen, die ihr Instrument seit der Kindheit beibehalten, sowie 29 Erwachsene mit späterem Einstieg, dass musikalisches Lernen ein lebenslanger Prozess sein kann. Die Ergebnisse verdeutlichen somit einerseits typische Barrieren wie Zeitmangel oder Prioritätenverschiebungen, andererseits aber auch die nachhaltige Bedeutung von Musik als Feld persönlicher Entfaltung.

6. Welche sportlichen Aktivitäten üben Sie aktuell aus?

teilung verweist auf flexibel planbare Aktivitäten, die als Ausgleich und zur Stressbewältigung dienen (Brettschneider & Kleine, 2002).

7. Welche sportlichen Aktivitäten haben Sie früher (während ihrer Schulzeit) ausgeübt?

Von 185 Studienteilnehmer*innen wurden folgende sportliche Aktivitäten genannt:

In der Schulzeit dominierten dagegen Turnen (n = 27), Tanzen (n = 26) und Tennis (n = 24), daneben auch Mannschaftssportarten wie Volleyball oder

Heute		Früher		Früher wie heute wird ausgeübt ...	
Fitness	72	Turnen	27	Laufen	10
Laufen	48	Tanzen	26	Radfahren	8
Radfahren	22	Tennis	24	Skifahren	8
Gehen/Wandern	21	Laufen	20	Tanzen	7
Skifahren	13	Volleyball	19	Fitness	5
Yoga	11	Fußball	19	Reiten	5
Tanzen	10	Reiten	19	Schwimmen	4
Schwimmen	9	Radfahren	12	Tennis	4
Turnen	7	Fitness	12		
Reiten	7	Schwimmen	11		
Tennis	7	Skifahren	10		
Pilates	6	Basketball	7		
Kampfsport	4	Klettern	7		
Volleyball	4	Kampfsport	7		
Klettern	4	Leichtathletik	5		
		Gehen/Wandern	5		
		Handball	5		
Werte unter 4 wurden aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht dargestellt.		Werte unter 4 wurden aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht dargestellt.		Werte unter 4 wurden aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht dargestellt.	
Summe an Nennungen	264	Summe an Nennungen	252	Summe an Nennungen	68

Tab.7: sportlichen Aktivitäten aktuell und früher (Mehrfachnennungen möglich; n = 185)
Quelle: Eigene Darstellung (erstellt mit Microsoft Excel)

Die Summe der Nennungen übersteigt n aufgrund von Mehrfachangaben.

Fußball. Dieses Muster ist stark durch schulische Angebote und elterliche Förderung erklärbar (Baur & Burrmann, 2009).

Die Untersuchung zeigt eine Verschiebung von schulisch geprägten Sportarten hin zu individuell und gesundheitsorientierten Bewegungsformen. Aktuell betreiben die meisten Befragten Fitness (n = 72), gefolgt von Laufen (n = 48), Radfahren (n = 22), Wandern (n = 21) und Skifahren (n = 21). Diese Ver-

Ein Vergleich zeigt, dass Sportarten häufiger gewechselt werden als Musikinstrumente: Während Laufen (n = 10), Radfahren (n = 8) oder Tanzen (n = 7) über beide Lebensphasen hinweg bestehen, bleiben Musizierende ihrem Instrument deutlich treuer.

Der höhere Wechsel im Sport erklärt sich durch Abhängigkeit von Leistungsfähigkeit, Gesundheit und Trends, während Musizieren altersunabhängiger möglich ist (Gembris, 2006; Fuchs & Schlicht, 2011).

8. Sollte Musik zu ihrer großen Leidenschaft zählen: Wer hat Sie auf einer Skala von 0 – 6 für Ihre größte Leidenschaft geprägt, motiviert bzw. beeinflusst?

9. Sollte Sport zu ihrer großen Leidenschaft zählen: Wer hat Sie auf einer Skala von 0 – 6 für Ihre größte Leidenschaft geprägt, motiviert bzw. beeinflusst?

Musik	Mittelwert	Standardabweichung
1) Ich mich selbst	4,09	1,88
2) Eltern / Familie	3,40	2,02
3) Freunde / Peergroup	2,96	2,32
4) Schule	2,32	1,95
5) Medien Vorbilder	1,84	2,17
6) Vereine / Organisation	1,36	2,00

Anzahl der Antworten: n=160

Sport	Mittelwert	Standardabweichung
1) Ich mich selbst	4,14	1,89
2) Eltern / Familie	3,40	2,05
3) Freunde / Peergroup	3,12	2,33
4) Vereine / Organisation	2,42	2,43
5) Schule	2,21	2,04
6) Medien Vorbilder	1,59	1,99

Anzahl der Antworten: n=165

Tab.8: Prägende Faktoren zur Herausbildung von Leidenschaften für Musik und Sport (gültige Antworten je nach Bereich); eigene Darstellung (e.D.)

Für Musik liegen n = 160 gültige Antworten vor, für Sport n = 165

Die Varianzen verdeutlichen Unterschiede zwischen den Themenfelder: Bei Freunden und Vereine schwanken die Bewertungen stark, was auf kontextabhängige Erfahrungen hinweist. Dagegen ist die Selbstmotivation relativ einheitlich hoch ausgeprägt. Dies unterstützt die Annahmen von Vallerrand (2015), die die Rolle intrinsischer Motivation für die Entwicklung von Leidenschaft betonen.

Eltern prägen laut früheren Studien nicht nur durch Ressourcen, sondern auch durch emotionale Bindung an Tätigkeiten (Csikszentmihalyi et al., 1993; Davidson et al., 1997). Schule weist einen moderaten Zusammenhang mit der Entwicklung von Leidenschaften auf, der stark von pädagogischer Beziehungsqualität abhängt (Ryan & Deci, 2017). Vereine eröffnen Chancen für soziale Eingebundenheit (Deutsche Sportjugend, 2025), die niedrigen Mittelwerte lassen sich jedoch teilweise durch fehlende

Vereinszugehörigkeit in der Stichprobe erklären. Peers zeigen vor allem in der Jugendphase Relevanz. Während Jugendliche bei längerfristigen Themen wie schulischer Laufbahn oder Berufswahl überwiegend auf die Unterstützung der Eltern zurückgreifen, spielen Peergroups insbesondere in Fragen des Alltagslebens – etwa Partnerschaft, Sexualität, Konsumverhalten oder Werteorientierungen – eine zentrale Rolle (Reinders, 2016).

Am schwächsten schneiden Medien Vorbilder ab. Dies deutet darauf hin, dass trotz ihrer Präsenz in der Alltagskultur direkte zwischenmenschliche Kontexte (Eltern, Freunde, Vereine) weitaus stärker zur Entwicklung von Passion beitragen (North & Hargreaves, 2008).

10. Denken Sie an Ihre Schulzeit und an Ihren Musikunterricht / Sportunterricht: Welche Aktivitäten, Unterrichtseinheiten oder Erlebnisse aus Ihrer Schulzeit sind

Ihnen positiv in Erinnerung geblieben? Welche negativ?

Themenfelder, welche einen Wert von unter 4 Nennungen aufwiesen, wurden in folgender Ergebnisaufstellung nicht aufgelistet.

Die folgenden Tabellen berichten die Häufigkeit thematischer Nennungen aus den offenen Antworten; Mehrfachnennungen pro Person waren möglich.

Musik			
Positiv		Negativ	
Singen	88	Musiktheorie	25
Auftritte	26	Singen/Vorsingen	24
Instrumentalunterricht	25	Lehrperson/Musikunterricht	23
Musizieren	17	Notenlehre	12
Lehrperson/Musikunterricht	13	Tests	10
Tanzen	8	Musikgeschichte	8
Schulband/Orchester	7	zu wenig Theorie	5
Lehrausgänge	4		
Referate	4		
Werte unter 4 wurden aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht dargestellt.		Werte unter 4 wurden aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht dargestellt.	
Summe an Nennungen	206	Summe an Nennungen	130

Tab.9a: Positive Erinnerungen an den Musikunterricht (e.D.)

Tab.9b: Negative Erinnerungen an den Musikunterricht (e.D.)

Sport			
Positiv		Negativ	
Ballspiele	38	Lehrperson/wenig Vielfalt	29
Spaß/Teamspiele	28	Laufen	16
Lehrperson/Sportunterricht	24	Leistungsdruck	17
Sportwochen (Skikurs,...)	21	Geräteturnen	15
Laufen	10	Ballspiele	30
Sportfeste / Wettkämpfe	10	Zirkeltraining	13
Schwimmen	9	Schwimmen	12
Geräteturnen	8	Sportfeste/Wettkämpfe	5
Eislaufen	6	Mannschaftswahlen	4
Zirkeltraining	4		
Werte unter 4 wurden aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht dargestellt.		Werte unter 4 wurden aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht dargestellt.	
Summe an Nennungen	232	Summe an Nennungen	176

Tab.9c: Positive Erinnerungen an den Sportunterricht (e.D.)

Tab.9d: Negative Erinnerungen an den Sportunterricht (e.D.)

Fach	Erinnerungsart	Häufigkeit	Prozent	Beispielzitat
Musik	positiv	206	61%	Singen
Musik	negativ	130	39%	Musiktheorie
Sport	positiv	232	57%	Ballspiele
Sport	negativ	176	43%	Ballspiele

Tab.10: Erinnerungen an den Musik- und Sportunterricht – Gesamttabelle (e.D.)

Die prozentualen Anteile beziehen sich auf die Gesamtzahl der codierten Nennungen pro Bereich, nicht auf die Anzahl der befragten Personen.

Die Untersuchungsergebnisse zeichnen ein differenziertes Bild der erinnerungsbasierten Bewertung von Musik- und Sportunterricht in der Schulzeit. Die Befunde zeigen deutlich, dass aktive Musikpraxis – etwa Singen, Musizieren, Teilnahme an einer Schulband oder am Orchester – als besonders positiv in Erinnerung bleibt. Darüber hinaus zeigen musikbezogene Aktivitäten langfristig kognitive Vorteile, etwa in Bereichen wie Arbeitsgedächtnis, Aufmerksamkeit oder Exekutivfunktionen – Effekte, die bei kontinuierlichem Engagement im späteren Leben messbar sind (Wolff et al., 2023). Demgegenüber erfahren theorieorientierte Aspekte wie Musiktheorie, Notenlehre, Tests oder Musikgeschichte vergleichsweise negative Bewertungen.

Im Gegensatz zum Musikunterricht zeigen sich beim Sportunterricht sowohl positive als auch negative Erinnerungen zu denselben Aktivitäten. So gaben 86 Studierende an, beispielsweise Ballspiele, Laufen, Geräteturnen, Schwimmen oder Zirkeltraining negativ in Erinnerung zu haben. 69 Studierende verbinden mit diesen Aktivitäten positive Erinnerungen. Dies spricht für eine stärkere Polarisierung der Erfahrungen: Negative Erinnerungen – etwa durch Peinlichkeit, Verletzungen oder die soziale Ausgrenzung im Rahmen von Auswahlprozessen – sind besonders emotional stark und können langfristig das Bewegungsverhalten im Erwachsenenalter beeinflussen (Ladwig, Vazou & Ekekekakis, 2018).

Die Lehrperson nimmt im Sportunterricht eine zentrale Rolle ein: Ihr Verhalten beeinflusst, ob Er-

lebnisse positiv wahrgenommen (z. B. durch Anerkennung) oder negativ eingepägt werden (z. B. durch Bloßstellung). Solche Effekte können geschlechtsspezifisch besonders ausgeprägt sein – wenn Mädchen etwa zu Wettkampfsportarten gezwungen wurden, mit denen sie sich unwohl fühlten, führt das häufig zu negativen Erinnerungen und einem beeinträchtigten Selbstbild (Casey & Quennerstedt, 2015).

5 Conclusio

Die vorliegende Studie untersuchte Zusammenhänge zwischen musikalischer und sportlicher Aktivität, retrospektiv berichteten schulischen Erfahrungen sowie dem aktuellen subjektiven Wohlbefinden von Studierenden des Lehramts für Primarstufe.

Die Ergebnisse zeigen, dass Personen mit hoher musikalischer und sportlicher Aktivität die höchsten Mittelwerte des subjektiven Wohlbefindens berichten. Darüber hinaus weist ein signifikanter Interaktionseffekt darauf hin, dass die gleichzeitige Ausübung beider Aktivitäten mit besonders hohen Wohlbefindenswerten assoziiert ist. Dieser Befund spricht für einen kombinierten Zusammenhang von Musik und Sport, ohne jedoch kausale Schlussfolgerungen zuzulassen.

Die direkte Analyse schulischer Förderbedingungen ergab hingegen keinen signifikanten linearen Zusammenhang zwischen der retrospektiv wahrgenommenen Förderung im Musik- und Sportunterricht und dem heutigen subjektiven Wohlbefinden. Dies legt nahe, dass schulische Erfahrungen nicht unmittelbar, sondern möglicherweise indirekt – etwa über die Entwicklung langfristiger Aktivitätsmuster oder motivationaler Orientierungen – mit

dem Wohlbefinden im Erwachsenenalter verknüpft sind.

Insgesamt verdeutlichen die Befunde die Bedeutung aktiver, selbstbestimmter Freizeitgestaltung für das subjektive Wohlbefinden. Schule stellt einen Kontext dar, der mit positiven Aktivitätserfahrungen in Verbindung stehen kann, insbesondere wenn sie vielfältige, positive Erfahrungen ermöglicht. Aufgrund des querschnittlichen Designs und der retrospektiven Selbstauskünfte sind die Ergebnisse jedoch als Zusammenhänge zu interpretieren; kausale Aussagen über langfristige Wirkungen schulischer Förderung sind nicht möglich.

Zukünftige Studien sollten längsschnittliche Designs und differenzierte Kontrollvariablen einsetzen, um die vermittelnden Prozesse zwischen schulischen Erfahrungen, lebenslangen Aktivitätsmustern und Wohlbefinden genauer zu untersuchen.

6 Limitationen

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sind vor dem Hintergrund mehrerer methodischer Einschränkungen zu interpretieren. Erstens basiert die Untersuchung auf einem querschnittlichen Design mit retrospektiven Selbstauskünften zu schulischen Förderbedingungen und früheren Aktivitätsmustern. Damit sind weder kausale Schlussfolgerungen noch Aussagen über Entwicklungsverläufe möglich. Zudem können Erinnerungsverzerrungen (Recall-Bias) sowie eine durch das aktuelle Wohlbefinden beeinflusste retrospektive Bewertung schulischer Erfahrungen nicht ausgeschlossen werden.

Zweitens wurden keine potenziell relevanten Drittvariablen wie sozioökonomischer Status, aktuelle gesundheitliche Belastungen, Persönlichkeitsmerkmale oder familiäre Unterstützung systematisch kontrolliert, sodass mögliche Konfundierungen der berichteten Zusammenhänge nicht auszuschließen sind. Entsprechend sind alle Befunde strikt als Zusammenhänge zu interpretieren und erlauben keine Aussagen über Wirkmechanismen oder Kausalrichtungen.

Drittens erfolgte die Erfassung musikalischer und sportlicher Aktivität auf Basis selbstberichteter Zeitangaben, die lediglich eine grobe Annäherung an tatsächliche Aktivitätsintensitäten erlauben. Die dichotome Gruppierung anhand eines medianbasierten Schwellenwerts diente ausschließlich explorativen Zwecken und kann individuelle Unterschiede nur eingeschränkt abbilden. Entsprechend sind die Befunde zur Interaktion zwischen musikalischer und sportlicher Aktivität als sensitiv gegenüber der gewählten Grenzziehung zu interpretieren; zukünftige Studien sollten Interaktionseffekte mit kontinuierlichen, zentrierten Aktivitätsmaßen prüfen.

Schließlich ist zu berücksichtigen, dass die erklärte Varianz in den Regressionsmodellen insgesamt gering ausfiel, was darauf hinweist, dass das subjektive Wohlbefinden von einer Vielzahl weiterer Faktoren beeinflusst wird, die im Rahmen dieser Studie nicht erfasst wurden. Entsprechend sind die Befunde als Hinweise auf statistische Zusammenhänge zu verstehen, die in zukünftigen längsschnittlichen und multimethodalen Studien weiter geprüft werden sollten.

Die Ergebnisse werfen mehrere Fragen auf, die für Forschung und Praxis bedeutsam sind:

- **Rolle der Lehrperson:** Wie können Lehrkräfte stärker dazu befähigt werden, ein wertschätzendes, unterstützendes Unterrichtsklima zu gestalten, das langfristig positive Erinnerungen fördert?
- **Balance zwischen Leistung und Wohlbefinden:** Wie lassen sich Leistungsanforderungen so gestalten, dass sie Kompetenzerwerb ermöglichen, ohne nachhaltigen Stress oder negative Erinnerungen hervorzurufen?
- **Langfristige Aktivitätsförderung:** Welche schulischen Strukturen (z. B. Wahlmöglichkeiten, Projektunterricht, Zusatzangebote) sind besonders geeignet, um intrinsische Motivation in Musik und Sport über die Schulzeit hinaus zu stärken?
- **Ungleichheit im Zugang:** Welche sozialen, ökonomischen oder institutionellen Faktoren beeinflussen, ob Kinder und Jugendliche schulische Zusatzangebote nutzen können, und wie lassen sich Teilhabehürden abbauen?

- **Transfer in Bildungs- und Gesundheitspolitik:** Wie können schulische Rahmenbedingungen mit gesundheitsförderlichen, aktivitätsreichen Lebensweisen im Erwachsenenalter in Zusammenhang stehen?

Abschließend lässt sich festhalten, dass schulische Erfahrungen als frühe Kontexte, die mit späteren Aktivitätsmustern und subjektivem Wohlbefinden in Zusammenhang stehen. Die vorliegenden Befunde legen nahe, dass Schule insbesondere dann relevant ist, wenn sie positive, selbstbestimmte Erfahrungen in Musik und Sport ermöglicht. Aufgrund des querschnittlichen und retrospektiven Designs lassen sich daraus jedoch keine kausalen Aussagen über langfristige Wirkungen ableiten.

Die qualitative Auswertung erfolgte explorativ und ohne formale Inhaltsanalyse, weshalb die dargestellten Themenfelder keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder intersubjektive Absicherung erheben, sondern primär der Kontextualisierung der quantitativen Ergebnisse dienen.

Literaturverzeichnis

Baumann, S. (2022). Psychologie im Sport (8. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer Sport.

Baur, J., & Burrmann, U. (2009). Sozialisation und Sport. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Biddle, S. et al. (2021). Psychology of physical activity: Determinants, well-being and interventions (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003127420>. Letzter Zugriff: 08.10.2025.

Brettschneider, W. D., & Kleine, T. (2002). Jugend, Sport und Gesundheit: Forschung und Praxis im interdisziplinären Diskurs. Schorndorf: Hofmann.

Casey, A., & Quennerstedt, M. (2015). "I just remember rugby": Re-membering physical education as more than a sport. Research Quarterly for Exercise and Sport, 86(1), S. 40-50. https://doi.org/10.1080/02701367.2014.977430?utm_source=chatgpt.com Letzter Zugriff: 10.09.2025.

Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). Talented teenagers: The roots of success and failure. Cambridge: Cambridge University Press.

Davidson, J. W., Howe, M. J. A., Moore, D. G., & Sloboda, J. A. (1997). The role of parental influences in the development of musical performance. Cambridge: Cambridge University Press.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. Psychological Bulletin, 95(3), S. 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542> Letzter Zugriff: 25.09.2025.

Diener, E., Suh, E., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. Psychological Bulletin, 125(2), S. 276-302.

Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. Psychological Science, 13(1), S. 81-84.

Deutsche Sportjugend (2025). Studie: Mehr Lebenszufriedenheit durch Bewegung. Retrieved from <https://www.jugendgerecht.de/eigenstaendige-jugendpolitik/aktuelles/studie-mehr-lebenszufriedenheit-durch-bewegung/> Letzter Zugriff: 08.09.2025.

Fuchs, R., & Schlicht, W. (2011). Sport, Gesundheit und Public Health: Ein Handbuch. Göttingen: Hogrefe.

Fuchs, R., & Schlicht, W. (2012). Sportliche Aktivität und seelische Gesundheit. Göttingen: Hogrefe.

Gembris, H. (2006). Musikalische Entwicklung im Erwachsenenalter und im Alter. Augsburg: Wißner Verlag.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. International Journal of Music Education, 28(3), S. 269-289.

Hesse, H.-P. (2012). Musik und Emotion: Wissenschaftliche Grundlagen des Musik-Erlebens. Wien: Springer.

IFPI. (2025). Global Music Report 2025: State of the Industry. https://globalmusicreport.ifpi.org/?utm_source=chatgpt.com Letzter Zugriff: 10.09.2025.

Jesussek, A. (2016). Der Einfluss von sportlicher Aktivität auf das Wohlbefinden: Eine Glückstagebuch-Studie. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.

Ladwig, M. A., Vazou, S., & Ekkekakis, P. (2018). "My best memory is when I was done with it": PE memories are associated with adult sedentary behavior. Translational Journal of the American College of Sports Medicine, 3(16), S. 119-129. https://doi.org/10.1249/TJX.000000000000067?utm_source=chatgpt.com Letzter Zugriff: 10.09.2025.

Lanier, J. (2018). Ten Arguments for Deleting Your Social Media Accounts Right Now. New York: Henry Holt and Company.

Lemahieu, W. et al. (2025). The effects of social media abstinence on affective well-being and life satisfaction: A systematic review and meta-analysis. Scientific Reports, 15(1), 12345. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-90984-3> Letzter Zugriff: 08.09.2025.

Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Noll, H.-H. (2014). Soziale Indikatorenforschung: Konzepte, Methoden und Anwendungen. Springer VS.

North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2008). The social and applied psychology of music. Oxford: Oxford University Press.

Reinders, H. (2016). Wertebildung in der Peergroup. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Werte lernen und leben (S. 201 - 225). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Ross, C. E., & Mirowsky, J. (2011). The interaction of personal and parental education on health. Social Science & Medicine, 72(4), S. 591 - 599. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.11.028> Letzter Zugriff: 25.09.2025.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York: Guilford Press.

Ryff, C. D., & Singer, B. (2000). Interpersonal flourishing: A positive health agenda for the new millennium. Personality and Social Psychology Review, 4(1), S. 30-44.

Sacks, O. (2008). Der einarmige Pianist: Über Musik und das Gehirn (C. Lautenschlager, Übers.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Scheuermann, U. (2021). Freunde machen gesund: Die Nummer 1 für ein langes Leben. München: Knaur Balance.

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social-emotional learning: Theory, research, and practice. Springer.

Schwarzer, R. (2014). Psychologie des Gesundheitsverhaltens: Einführung in die Gesundheitspsychologie. Hogrefe.

Vallerand, R. J. (2015). The psychology of passion: A dualistic model. Oxford: Oxford University Press.

Wolff, L. et al. (2023). Music engagement as a source of cognitive reserve. American Journal of Alzheimer's Disease and Other Dementias, 38, S. 1-15. https://doi.org/10.1177/15333175231214833?utm_source=chatgpt.com Letzter Zugriff: 10.09.2025.

„Im Zuge der Erstellung des vorliegenden Manuskripts wurden KI-basierte Werkzeuge und Large Language Models (LLMs) unterstützend eingesetzt. Literaturrecherchen erfolgten sowohl über konventionelle Datenbanken als auch über das KI-basierte Tool typeset.io. Darüber hinaus wurde ChatGPT (GPT-5) für redaktionelle Zwecke eingesetzt, konkret für die Prüfung des Manuskripts anhand vordefinierter Kriterien, die Identifikation orthografischer Fehler sowie die Überprüfung von Zitaten. Sämtliche KI-gestützten Tätigkeiten beschränkten sich auf unterstützende Maßnahmen und erstreckten sich nicht auf die eigenständige Erstellung wissenschaftlicher Inhalte, die inhaltliche Analyse oder die Kernentwicklung des Manuskripts. Diese Nutzung wird im Einklang mit den Vorgaben des KI-Leitfadens der Pädagogischen Hochschule Burgenland ausdrücklich und transparent ausgewiesen.“

Elke Poterpin  Simone Atzesberger, Jadwiga Ensbacher-Roubin,
Margot Ranetzky & Christine Weber 

Wohlfühlzone Campus – Für ein gesundes Miteinander in multiprofessionellen Bildungsteams

Der Beitrag stellt das Projekt *Wohlfühlzone Campus – gemeinsam gestalten, Gesundheit stärken, nachhaltig wirken* (WoCa) vor, das an der Pädagogischen Hochschule Wien in Kooperation mit dem Fonds Gesundes Österreich umgesetzt wird. Aufbauend auf das Vorgängerprojekt *Vom Halt! zur Haltung verfolgt WoCa* das Ziel, die psychosoziale Gesundheit und das Wohlbefinden aller Pädagog:innen und leitenden Personen im pädagogischen Alltag nachhaltig zu stärken. Im Fokus steht die multiprofessionelle Zusammenarbeit an Campusstandorten, an denen Kindergarten-, Schul- und Freizeitpädagogik vernetzt agieren. Das Projekt unterstützt durch vielfältige Begleit-, Beratungs- und Vernetzungsformate. Psychosoziale Gesundheit wird als Schlüsselfaktor für das individuelle Wohlbefinden, die Entwicklung multiprofessioneller Kollegialität und die nachhaltige Gestaltung von Bildungsinstitutionen verstanden.

1 Einleitung

Psychosoziale Gesundheit ist ein Schlüsselfaktor und eine unverzichtbare Ressource für Lebensqualität, Wohlbefinden und professionelle Handlungsfähigkeit - besonders in pädagogischen Berufen mit hohen emotionalen, sozialen und strukturellen Anforderungen. Nach der Definition der Weltgesundheitsorganisation (2013) bedeutet psychosoziale Gesundheit mehr als die Abwesenheit von Krankheit: Sie umfasst die Fähigkeiten, Belastungen zu bewältigen, produktiv tätig zu sein und einen Beitrag zur Gemeinschaft leisten zu können. Dabei handelt es sich um einen dynamischen Prozess, der durch individuelle und strukturelle Faktoren bedingt wird (Weltgesundheitsorganisation, 2013).

Aktuelle Daten zeigen eine alarmierende Entwicklung: Psychischer Stress nimmt in der österreichischen Bevölkerung, besonders im Bildungsbereich zu. Laut der Austrian Teacher and Principal Health Study (Lillich et al., 2024, S. 6-7) fühlen sich über die Hälfte der Lehrpersonen emotional erschöpft, ein Fünftel weist ein mittleres bis hohes Burnout-Risiko auf. Individuelle und strukturelle gesundheitsförderliche Maßnahmen sind daher notwendig.

Vor diesem Hintergrund gewinnt die salutogene-tische Perspektive (Antonovsky & Franke, 1997) an Bedeutung. Sie hebt das Kohärenzgefühl hervor,

also die innere Überzeugung, dass das Leben verständlich, handhabbar und sinnvoll ist (Antonovsky & Franke, 1997, S. 33-46). Soziale Unterstützung, Selbstwirksamkeit und Achtsamkeit gelten dabei als zentrale Schutzfaktoren (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2023, S. 22-24). Im Kontext multiprofessioneller Teams können diese Ressourcen nicht nur individuell wirksam werden, sondern auch zur Entwicklung eines unterstützenden und gesunden Arbeitsumfelds beitragen – auch zugunsten förderlicher Lern- und Entwicklungsräume für Kinder und Jugendliche (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhof, 2023, S. 83-126; Lichtinger, 2023, S. 39-40).

Hier setzt das Projekt *Wohlfühlzone Campus* an. Aufbauend auf der Initiative Wohlfühlzone Schule (seit 2019) und dem Projekt *Vom Halt! zur Haltung* (VoHa-Ha) zielt es darauf ab, die psychosoziale Gesundheit von Lehrkräften, Leitungspersonen sowie Freizeit- und Elementarpädagog:innen zu fördern und entsprechende Haltungen und Maßnahmen zu etablieren.

2 Bildungscampus als Wohlfühlraum – Individuelle und soziale Schutzfaktoren

Zur Stärkung von Wohlbefinden und Resilienz spielen Selbstfürsorge, emotionale Balance und tragfähige (Arbeits-)Beziehungen eine entscheidende

Rolle. Resilienz meint die Fähigkeit, Belastungen konstruktiv zu bewältigen und aus Krisen gestärkt hervorzugehen (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2023, S. 20-21). Um diese Kompetenzen im Rahmen des Projekts zu stärken, wurden folgende theoretische sowie praxisorientierte Ansätze als Basiskonzepte herangezogen.

2.1 Konzepte zu Gesundheit und Wohlbefinden im pädagogischen Kontext

Grundlage bildet das PERMA-Modell der Positiven Psychologie nach Martin Seligman (2015; Lichtinger, 2023, S. 13-23). Es beschreibt fünf Dimensionen subjektiven Wohlbefindens:

- **P** (Positive Emotions): Positive Gefühle wie Freude, Dankbarkeit oder Hoffnung bewusst kultivieren
- **E** (Engagement): Tätigkeiten ausüben, die Stärken aktivieren und „Flow“-Erfahrungen ermöglichen
- **R** (Relationships): Unterstützende, tragfähige Beziehungen aufbauen und pflegen
- **M** (Meaning): Sinn und Bedeutsamkeit im eigenen Tun erleben
- **A** (Accomplishment): Ziele erreichen sowie Erfolge bewusstmachen und anerkennen

Diese fünf Faktoren wirken wechselseitig und bilden die Basis für psychische Stabilität, Motivation und Entwicklung. In Bildungskontexten kann das Modell sowohl Selbstreflexion und -fürsorge als auch eine förderliche Schulkultur unterstützen (Lichtinger, 2023, S. 25-30).

Das Konzept PERMA.teach adaptiert das Modell für die pädagogische Praxis. Mit Ritualen, Reflexionsübungen und Stärkenorientierung können positive Emotionen sichtbar, kleine Erfolge anerkannt, Sinnerspektiven eröffnet und damit Motivation und nachhaltiges Wohlbefinden gestärkt werden (Jambor & Teufel, 2022). Das Projekt *Wohlfühlzone Campus* legte den Schwerpunkt auf die Säule *Relationships*, mit besonderem Augenmerk auf Kooperation und professionelle Kollegialität. Diese Ausrichtung basiert auf den Erkenntnissen aus der Evaluierung des vorangegangenen Projekts.

2.2 Definition und Bedeutung von Kooperation und professioneller Kollegialität

Eine Metaforschung (2016) zeigt, dass professionelle Kooperation von Lehrpersonen als ein wesentlicher Beitrag zu einer guten Bildungseinrichtung gesehen werden kann (Moegling, Haderl & Hund-Göschel, 2016). Um kooperative Prozesse in Bildungsinstitutionen in Gang zu setzen, kann aus Perspektive der Campusentwicklung die Etablierung professioneller Kollegialität hilfreich sein. Barth (1990) beschreibt Kollegialität als eine bedeutsame, konstruktive Form der Interaktion und sieht „becoming colleagues“ als Basis systemischer Entwicklungsprozesse von Bildungseinrichtungen. Es kann in diesem Sinne von einer professionellen Kollegialität gesprochen werden, wenn Austausch über die pädagogische und didaktische Praxis, gegenseitige Hospitation mit anschließender Fallreflexion, sowie aktives Wissensmanagement beinhaltet ist (Barth, 1990, S. 29-31). Diese Form der Kollegialität kann die Weiterentwicklung auf unterschiedlichen Ebenen unterstützen (Arnold, 2018, S. 137). Die Fortbildungsveranstaltungen, die im Rahmen des WoCa Projekts stattfinden, sollen diese Form von Kollegialität fördern. Die Pädagog:innen arbeiten im Kontext der psychosozialen Gesundheit an Themen wie Kommunikation, Resilienz oder PERMA.teach und entwickeln gemeinsam Ideen zur Umsetzung der Ergebnisse am eigenen Campus. Dies geschieht in verschiedenen Settings: professionshomogen, professionsheterogen, campusintern oder campusübergreifend.

Die Rückmeldungen der Teilnehmenden aus dem Vorgängerprojekt VoHaHa zeigen, dass professionelle Kollegialität in Form von Vernetzung und Kooperation von Pädagog:innen als Ressource erlebt wird und als qualitätsentwickelnder und -sichernder Aspekt wirken kann (Ensbacher-Roubin et al., 2025). Diese Form der Zusammenarbeit benötigt spezielle Settings am eigenen Bildungscampus. Im Projekt WoCa werden diese von multiprofessionellen Schulteams, im Rahmen der Fortbildungsmodule für Multiplikator:innen, an der Pädagogischen Hochschule Wien erarbeitet und eigenständig, oder durch begleitete Entwicklungsprozesse, direkt an den Campusstandorten implementiert.

2.3 Bildungscampus-Entwicklung

Bildungscampus sind komplexe Systeme, in denen unterschiedliche Subsysteme, mit variablen Kompetenzen, Motiven und Emotionen zusammentreffen. Die Entwicklung von Bildungsinstitutionen kann nur von innen heraus gelingen (Arnold, 2018, S. 132). Tragfähige Kommunikations- und Kooperationsformen bilden dafür das Fundament.

In Österreich wird bei der Begleitung von Entwicklungsprozessen in Bildungsinstitutionen meist von Schulentwicklungsberatung gesprochen. Schulentwicklung umfasst, dem Drei-Wege-Modell (Rolff, 2023, S. 17) folgend, die Aspekte Organisation, Personal und Unterricht. Das neuere Vier-Wege-Modell (Rolff, 2023, S. 20) beinhaltet zusätzlich die translokale Vernetzung und berücksichtigt damit Außenkontakte der Bildungsinstitutionen. Für Campusarbeit sind diese Modelle jedoch nicht ausreichend. Da hier Kindergarten, Volksschule, Mittelschule, Freizeitpädagogik und Sonderschule an einem Standort kooperieren, muss dies auch in der Entwicklungsarbeit abgebildet werden.

Bildungseinrichtungen entwickeln sich bottom-up (Arnold, 2018, S. 156), wobei alle Beteiligten aktiv eingebunden werden sollten. Im Projekt WoCa

wird von Campusentwicklung gesprochen und mit einem zusätzlichen Aspekt, der multidimensionale Bildungsentwicklung, gearbeitet. Diese umfasst alle pädagogischen Felder am Campus über die schulische Unterrichtsentwicklung hinaus. Im Fokus stehen ganzheitliche Bildungsprozesse, die Verschränkung unterschiedlicher Bereiche sowie Aspekte wie Transitionsprozesse, Bildungsgerechtigkeit und Bildungskontinuität.

Das Wege-Modell der WoCa-Campusentwicklung (Abb. 1) ersetzt den Begriff Unterrichtsentwicklung durch Gestaltung und Entwicklung von Lernsettings, um alle pädagogischen Bereiche einzuschließen. Es orientiert sich am klassischen Wege-Modell (Rolff, 2023, S. 20), erweitert dieses um eine multidimensionale Perspektive und soll damit aktuellen Bildungsmodellen, wie dem Wiener Bildungscampus und somit den am WoCa-Projekt teilnehmenden Kindergärten und Schulen gerecht werden.

3 Das Projekt Wohlfühlzone Campus

Wohlfühlzone Campus (WoCa) startete im Mai 2024 und schloss direkt an das Projekt Vom Halt! zur Haltung an. Während dieses Projekt auf Gewaltprävention und Gesundheitsförderung fokussierte, ver-

stärkt Wohlfühlzone Campus nun den gemeinsamen Arbeits- und Entwicklungsschwerpunkt auf die multiprofessionelle Gesundheitsarbeit am Campus.

3.1 WoCa-Ziele

Für das über drei Jahre laufende Projekt wurden mehrere zentrale Ziele definiert. Im Vordergrund stehen die Sensibilisierung und Wissensvermittlung zur Stärkung der psychosozialen Gesundheit und Resilienz. Zudem sollen die psychosozialen Ressourcen von Pädagog:innen und Leitungspersonen gefördert werden, mit besonderem Fokus auf Kommunikation, Kooperation und pädagogische Werte. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der standortbezogenen Campus-Entwicklung durch gezielte Unterstützungsangebote. Schließlich sollten die gewonnenen Erkenntnisse für die Aus-, Fort- und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien nutzbar gemacht werden.

3.2 Projektteam

Das Projektteam setzt sich aus Expertinnen der Gesundheitsförderung und der Schulentwicklung der PH Wien zusammen und bildet in dieser fachübergreifenden Kollaboration den multiprofessionellen Grundgedanken des Projekts ab. Durch die Kombination von Fachexpertise im Kontext der Gesundheitsförderung und Prozesskompetenz kann das Projektmanagement sehr agil agieren und sich flexibel an den aktuellen Bedarfen der Campus-Standorte, der verschiedenen Professionsgruppen und des Netzwerks orientieren.

3.3 WoCa-Zielgruppen

Das Wiener Konzept der Bildungscampus vereint unterschiedliche Bildungsinstitutionen unter einem Dach. Kindergarten, ganztägig geführte Volks-, Mittel- und Sonderschulen gestalten gemeinsam und in Abstimmung den Lernalltag von Kindern und Jugendlichen.

An den sieben teilnehmenden Campus wirken – je nach standortspezifischer Zusammensetzung der Institutionen – Elementar- und Freizeitpädagog:innen sowie Lehrer:innen aus Volks-, Mittel- und

Sonderschulen mit. Im Zentrum steht die institutionenübergreifende Gesundheitsförderung, die alle Mitarbeiter:innen einbezieht und auch Kinder, Jugendliche und Eltern mitdenkt. Die Campus-Vernetzung bildet zugleich eine wichtige Lern- und Entwicklungsbasis – innerhalb der Professionsgruppen, in den Leitungsteams und professionsübergreifend. Hinzu kommt die Kooperation mit Studierenden, die ihre Praxis an den Campusschulen absolvieren oder ihre Forschungstätigkeiten an das Campusleben anknüpfen. Lehrende der PH Wien, darunter Fach- und Beratungsexpert:innen, dienen als weitere Verbindungsebene. Die Vernetzung innerhalb und zwischen den Campus erzeugt eine besondere Entwicklungsdynamik, die vor allem bei Netzwerktagen sichtbar wird und die Auseinandersetzung mit Gesundheitsförderung maßgeblich prägt.

3.4 WoCa-Formate

Um der Vielfalt und Komplexität der verschiedenen Settings und Entwicklungsbedarfe Rechnung zu tragen, entwickelte das Projektteam ein breites Angebot unterschiedlicher Unterstützungs- und Vernetzungsleistungen, die jeweils aktuell und bedarfsspezifisch umgesetzt werden. Die verschiedenen Formate stützen sich auf die langjährigen Fortbildungs- und Beratungserfahrungen des Projektteams und vereinen unterschiedliche Intensitäten der Teilnahme. Die Basis bildet die Vernetzung der Leitungen, da sie den Rahmen für die Campus-Zusammenarbeit verantworten, und die Fortbildung der Multiplikator:innen, die sowohl die inhaltliche Vertiefung als auch die Vernetzung der Campusstandorte fokussierte. Die folgende Abbildung bietet einen Überblick aller Angebote.

3.4.1 Fortbildungsmodule

Die drei eineinhalbtägigen Fortbildungsmodule fanden mit den thematischen Schwerpunkten PERMA.teach, Kooperation und Partizipation und Gemeinsam achtsam – bedarfsorientierte Campusentwicklung von 40 Campus-Multiplikator:innen statt. Sowohl die inhaltliche Auseinandersetzung wie auch die Vernetzung konnten in einer sehr offenen und wertschätzenden Arbeitsatmosphäre kokon-

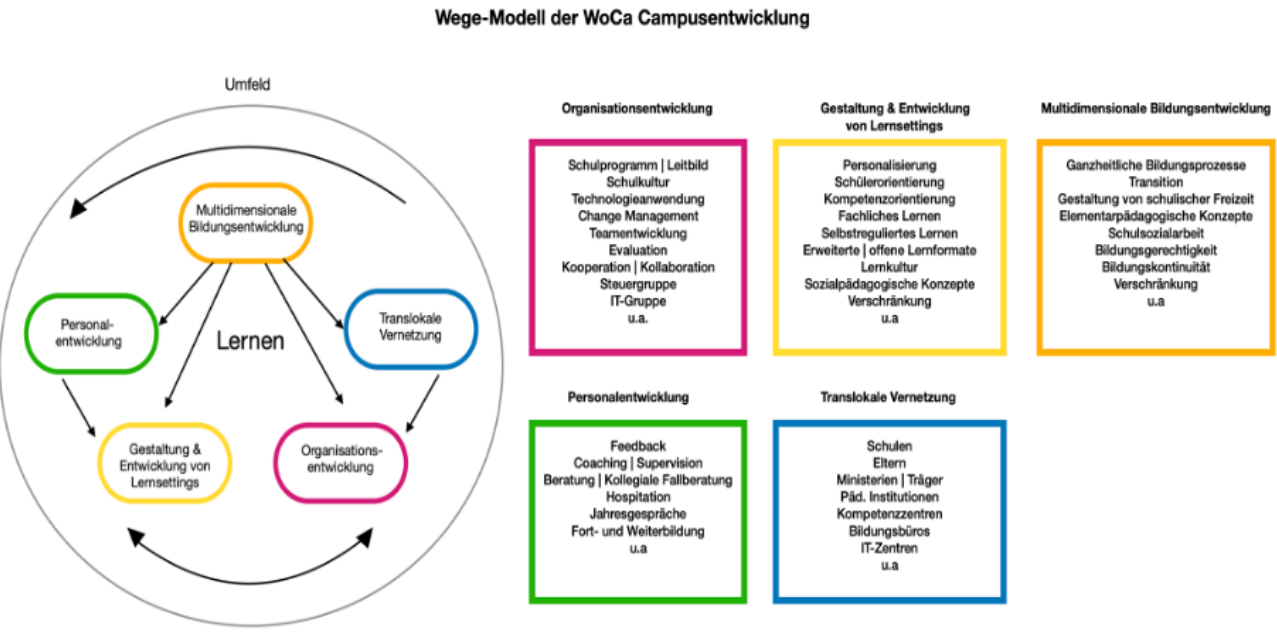


Abb.1: Wege-Modell der WoCa Campusentwicklung (eigene Darstellung, angelehnt an Rolff 2023)



Abb.2: Angebote im Projekt Wohlfühlzone Campus (eigene Darstellung)

struktiv gestaltet werden, so dass Interessen der Pädagog:innen im Hinblick auf Themen und Formate aufgegriffen und umgesetzt wurden.

3.4.2 Vernetzungstage

Aufgrund der intensiven Erfahrungen in den Fortbildungsmodulen und auf Wunsch der Teilnehmenden finden nach Adaptierung Vernetzungstreffen

ganztätig mit allen Multiplikator:innen und Leitungen statt. Im Zentrum dieser Tage stehen inhaltliche bedarfsgerechte Inputs, Austauschmöglichkeiten und Phasen für konkrete standortspezifische Weiterentwicklungen im Campus-Team.

3.4.3 Standortspezifische Entwicklung

Für die Entwicklungsschritte an den Campus können verschiedene Formate abgerufen werden. So bieten SCHILF-Veranstaltungen Raum für neue oder vertiefende Inhalte. Zusätzlich begleiten Entwicklungsberater:innen die Teams, damit alle Schritte partizipativ und nachhaltig entwickelt, geplant und umgesetzt werden. Darüber hinaus stellt das Projektteam kontinuierlich ergänzende Angebote aus dem Bildungsbereich bereit. So können die Campusstandorte themenspezifisch weiterdenken und an vorhandene Entwicklungen anknüpfen.

3.4.4 Leitung coaching

Allen Leitungspersonen stehen Coaching-Ressourcen zur Verfügung. Inhalte, Dauer und Termine werden standortspezifisch vereinbart. Die meisten Campus-Leitungen nutzen das Angebot im Team, wodurch die interprofessionelle Kooperation maßgeblich gestärkt wird.

3.4.5 Einbindung von Studierenden

Studierende der PH Wien werden auf zwei Schienen ins Projekt einbezogen. Einerseits können sie an den WoCa-Standorten ihre pädagogisch-praktischen Studien absolvieren und erhalten über Mentor:innen Einblicke in die Projektthemen, die sie in ihre Arbeit einfließen lassen können. Zudem besteht die Möglichkeit, Bachelor- und Masterarbeiten im Kontext von WoCa zu verfassen.

3.4.6 Begleitende Forschung

Die Wirkungen der gesetzten Projektmaßnahmen auf das subjektive Wohlbefinden und die Resilienz der beteiligten Pädagog:innen sowie auf kollaborative und kommunikative Prozesse zwischen den Professionen werden durch eine begleitende Studie untersucht. In einem Längsschnittdesign werden

über die drei Projektjahre hinweg Daten mittels Online-Fragebögen erhoben, die anschließend qualitativ ausgewertet werden.

4 Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick

Das Projekt *Wohlfühlzone Campus* verfolgt das Ziel, psychosoziale Gesundheit und multiprofessionelle Zusammenarbeit an den Campusstandorten nachhaltig zu fördern. Die spezifische Abstimmung mit den Projektpartner:innen, der regelmäßige Austausch mit Entwicklungsberater:innen sowie die kontinuierliche Vernetzung mit Referent:innen und Coaches ermöglichen ein dynamisches Reagieren auf aktuelle Bedarfe und Anliegen der teilnehmenden Institutionen.

Durch eine praxisnahe und adaptive Projektplanung konnten in Vernetzungstreffen sowie in Gesprächen mit Leitungspersonen und Multiplikator:innen zahlreiche institutionenspezifische Themen aufgegriffen und in die Gestaltung der Formate integriert werden. Die Module der Fortbildungsreihe erwiesen sich als besonders wirksam, um die Perspektiven der unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen sichtbar zu machen und bedarfsorientiert weiterzuplanen.

Die hohe Akzeptanz und Motivation der Beteiligten verdeutlichen den großen Bedarf an Austausch und gemeinsamer Reflexion. So soll das Format der Vernetzungstreffen künftig ausgeweitet werden.

Gleichzeitig zeigen die bisherigen Projektphasen auch systemische Herausforderungen: An den Schnittstellen zwischen Elementar-, Primar-, Sekundar- und Freizeitpädagogik wird deutlich, wie anspruchsvoll es ist, gemeinsame Entwicklungsprozesse zu gestalten. Zudem erfordert es Zeit, bis alle Akteur:innen eines Campus erreicht sind und sich aktiv einbringen können. Um Überforderung zu vermeiden, ist es notwendig, ausreichend Raum für Ankommen, Erproben und Verankern zu geben. Für die nächste Projektphase wird daher eine Vertiefung der standortübergreifenden Zusammenarbeit angestrebt. Neben dem Ausbau der Vernetzungstreffen soll insbesondere die stärkere Ein-

bindung der Leitungspersonen dazu beitragen, die Wirksamkeit zu erhöhen und die Nachhaltigkeit der gesetzten Maßnahmen langfristig zu sichern.

Literaturverzeichnis

Antonovsky, A. & Franke, A. (1997). Salutogenese zur Entmystifizierung der Gesundheit. In Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis. Band 36. Tübingen: Dgvt Verlag.

Arnold R. (2018). Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg: Carl-Auer.

Barth, R.S. (1990). Improving Schools from Within. Teachers, parents and principals can make the difference. New Jersey: Jossey-Bass

Ensbacher-Roubin, J., Atzesberger, S., Poterpin, E., Schmitt, H.-T., Schopf, A., Weber, C. (2025). Kooperative Settings und Entwicklung von Bildungscampus und Hochschule im Projekt Vom Halt! Zur Haltung. Quelle: <https://gutelehre.at/projekt/kooperative-settings-und-entwicklung-von-bildungscampus-und-hochschule-im-projekt-vom-halt-zur-haltung>. Letzter Zugriff: 08.09.2025.

Lichtinger, U. (2023): Positive Bildung UND Leistung in der Schule. Wiesbaden: Springer.

Lillich, M., Breil, C. & Teufl, L. (2024). Gesundheit und Wohlbefinden von Schulleitungen und Pädagog:innen in Österreich. Handlungsempfehlungen der ATPHS 2022. Institut für Gesundheitsförderung und Prävention. <https://www.ifgp.at/cdscontent/load?contentid=10008.785922&version=1708352444>. Letzter Zugriff: 02.08.2025.

Moegling, K., Haderler, S., Hund-Göschel, G. (2016): Was sind gute Schulen? Eine Einführung zu einer schwer zu beantwortenden Frage. In: Schulpädagogik - heute, 7(13).

<https://vet-consulting.eu/wp-content/uploads/2016/04/Gute-Schule-Schulpädagogik-3-2016.pdf>. Letzter Zugriff: 31.08.2025.

Jambor, E. & Teufel, I. (2022). PERMA.teach. Mit positiver Psychologie zu psychosozialer Gesundheit. Quelle: <https://www.subscribepage.io/permateach>. Letzter Zugriff: 03.09.2025.

Poterpin, E., Atzesberger, S., Ensbacher-Roubin, J., Schmitt, H.-T., & Schopf, A. (2023). Kooperative Entwicklung von Bildungscampus und Hochschule im Projekt Vom Halt! zur Haltung. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 18(2), S. 211-229. <https://doi.org/10.3217/zfhe-18-02/11>.

Rolff H.-G. (2023). Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim Basel: Beltz.

Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2024). Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne. Stuttgart: Kohlhammer.

Seligman, M. (2015). Wie wir aufblühen: die fünf Säulen des persönlichen Wohlbefindens. München: Goldmann.

Weltgesundheitsorganisation (2013). Europäischer Aktionsplan für psychische Gesundheit. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/336795/63wd11g-MentalHealth-131287.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Letzter Zugriff: 02.08.2025.

Anna Leitner

Supervision als Ressource im Schulalltag: Das Wiener Modell

Im vorliegenden Beitrag wird das Wiener Modell der Supervision für Lehrpersonen vorgestellt. Dieses bietet durch den Einsatz von Supervisor:innen mit Felderfahrung einen niederschwelligen, standortnahen Zugang zur Beratung im schulischen Kontext, welche eine entlastende Wirkung auf die Arbeitszufriedenheit haben kann. Eine kritische Reflexion mit Einblicken aus der supervisorischen Praxis zeigt zudem Spannungsfelder auf, die jenen ähneln, die auch Lehrkräfte in ihrer Arbeit aufgrund von widersprüchlichen Rollenerwartungen und Anforderungen erleben.

1 Supervision als Reflexionsmethode professionellen Handelns

1.1 Definition und Zweck von Supervision

In der von Judy und Knopf herausgegebenen Kompetenzmatrix (ECVision) wird Supervision als Methode beschrieben, die einen geschützten Rahmen zur Reflexion professionellen Handelns in komplexen Situationen bietet. Sie fördere die Weiterentwicklung von Personen, Teams und Organisationen und stärke deren Handlungskompetenz im institutionellen Kontext. Dabei trage sie zur Qualitätsentwicklung bei, verbessere Kommunikation und Zusammenarbeit, unterstütze bei Entscheidungen, Konflikten und Veränderungen und helfe, Rollen und Aufgaben zu klären. Zudem könne sie als eine effektive Burnout-Prophylaxe dienen (Adjukovic et al., 2015, S. 52).

1.2 Supervision an Schulen

Seit den 1970ern wird Supervision auch an Schulen eingesetzt (Knopf, 2015, S. 126). Eine kürzlich erschienene Handreichung zur Stärkung der Gesundheit von im Schulwesen beschäftigten Personen gibt eine eindeutige Empfehlung für das Bereitstellen supervisorischer Angebote: „Gesundheitsförderliche Unterstützungsangebote sollten durch den Dienstgeber möglichst niederschwellig, transparent und offensiv kommuniziert werden. Dazu zählt insbesondere auch das Angebot zur Supervision für Lehrkräfte und Schulleitungen durch die Pädagogischen Hochschulen.“ (Breil & Lillich, 2024, S. 41).

2 Supervision für Schulen im Wiener Modell

2.1 Zielgruppe, Struktur und Organisation

Systemische Supervisionsangebote im Rahmen des Wiener Modells an der Pädagogischen Hochschule Wien richten sich an Einzellehrpersonen sowie Kleingruppen eines Schulstandortes. Einzelpersonen werden in „offenen Gruppen“ von bis zu acht Personen zusammengefasst, „Kleingruppen“ setzen sich aus den supervisionsinteressierten Lehrkräften eines Schulstandortes zusammen und können bis zu zwölf Personen umfassen. Der Definition von Gruppen entsprechend kennen diese Lehrkräfte einander aus dem Arbeitsalltag, bilden aber typischerweise keine festgelegten Arbeitseinheiten, welche danach trachten, gemeinsame Zielvereinbarungen durch Zusammenarbeit und bei einem hohen Maß an wechselseitiger Abhängigkeit zu erreichen (Britton, 2015, S. 117-118 sowie Hilgers, 2010, S. 34). „Gruppe“ wird hier als ein dauerhaftes, wert- und zielorientiertes Interaktionssystem mit geregelten Rollen und einer sich daraus entwickelnden kollektiven Identität verstanden. Auch wenn gemeinhin im Schulkontext von „Teams“ die Rede ist, werden nach dem oben skizzierten Verständnis im Wiener Modell Supervisionen von Kleingruppen praktiziert.

2.2 Qualifikation der Supervisor:innen und Themenbereiche

Supervisor:innen, die im Rahmen des Wiener Modells tätig sind, müssen eine pädagogische Grundausbildung sowie eine von der ÖVS (Österreichi-

sche Vereinigung für Supervision und Coaching) anerkannte Ausbildung für Supervision, Coaching und Organisationsberatung beziehungsweise eine ÖVS-anerkannte psychotherapeutische Ausbildung vorweisen können (Slauf, 2025, S. 9).

Im Schuljahr 2024/25 haben 23 Supervisor:innen im Wiener Modell 883 Supervisand:innen in 120 Gruppen betreut. 590 Lehrkräfte aus dem allgemeinen Pflichtschulbereich waren in der Supervisand:innengruppe am meisten vertreten, 241 der Supervisand:innen waren im AHS-Bereich tätig, während aus dem BHS-Bereich 52 Lehrpersonen das Angebot nutzten. Die behandelten Themen umfassen die Bereiche Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklung, Kollegium, Berufseinstieg, Schulleitung, Schüler:innen- und Elternarbeit, Inklusion, Psychohygiene und Ressourcen (Slauf, 2025, S. 3-6). Seit Umstrukturierungen an der Pädagogischen Hochschule Wien im Schuljahr 2023/24 ist das

Wiener Modell im Institut Schulentwicklung, Leadership und Praxisschulen angesiedelt (Weiss, 2024), das Angebot besteht seit bald 30 Jahren (Bauer-Polt, 2007).

Die Inanspruchnahme des supervisorischen Angebots ist für Lehrpersonen kostenlos und erfordert keine Genehmigung vonseiten der Schulleitung. Auch ist keine Anmeldung über die Pädagogische Hochschule vonnöten, lediglich eine formlose Anfrage reicht aus, um sich als Einzellehrperson anzumelden bzw. für den eigenen Schulstandort anzufragen. Trotz der Erweiterung des Pools an Supervisor:innen in den letzten Jahren können nicht alle Anfragen abgedeckt werden (Slauf, 2025, S. 9).

2.3 Ziele

Ziel der Supervision im Wiener Modell ist es, „[...] immer ausgehend von den Beiträgen der Supervi-

SUPERVISION – das Wiener Modell

Für wen?

- für Pädagog*innen einer Schule – in Gruppen/Teamsupervision
- für Pädagog*innen aus verschiedenen Schulen – in offenen Gruppen
- für Führungskräfte – in Coachinggruppen

Wozu?

- um neue Perspektiven zu entwickeln
- um Veränderungen möglich zu machen
- um Ressourcen aufzuspüren und Lösungen zu finden
- um Ohnmacht zu überwinden
- um das Potential der Gruppe zu nutzen

Das SUPERVISIONS-TEAM der PH Wien bietet professionelle Unterstützung an.

Anmeldung jederzeit möglich unter: supervision@phwien.ac.at

Was bedeutet „Wiener Modell“?

Die Supervision findet in Kleingruppen in absoluter **Vertraulichkeit und Anonymität** statt. Es ist kein Einverständnis der Schulleitung und **keine Anmeldung** über die PH erforderlich. Für Sie entstehen **keinerlei zusätzliche Kosten**. Auf Anfrage bieten wir auch **Online-Supervisionen** an. Weitere Informationen unter www.phwien.ac.at.

Abb.1: Supervision – das Wiener Modell (Infoblatt). https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2022/09/Supervisionsangebot_PH-Wien-2021-22.pdf

sand:innen, das berufliche Handeln mit Blick auf den persönlichen, institutionellen und gesellschaftlichen Kontext zu durchleuchten, wodurch eine Weiterentwicklung professioneller Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen, sowie ein bewussteres Aktivieren der Eigenressourcen ermöglicht werden“ (Slauf, 2025, S. 1). Das Infoblatt (Abb. 1) fasst die Ziele auf niederschwellige Art zusammen.

3 Schulische Supervision als Raum für Veränderung, Perspektivwechsel und Ressourcenaktivierung

3.1 Erfahrungsaustausch

In der Supervision tauschen die Teilnehmenden Erfahrungen zu Unterricht, Arbeitsbeziehungen und schulischen Herausforderungen aus. Sie reflektieren Gruppenprozesse, Kommunikationsstrategien und individuelle Schüler:innenperspektiven, um Handlungsoptionen zu erweitern und überfachliche Kompetenzen weiterzuentwickeln. Zudem bietet Supervision im Wiener Modell Unterstützung bei Teamarbeit, Rollenklärung, Konfliktbewältigung und neuen beruflichen Anforderungen. Sie begleitet Veränderungsprozesse, stärkt die persönliche Psychohygiene und hilft, eigene Ressourcen zu entdecken und gezielt zu nutzen (Slauf, 2025, S. 1-2).

Es werden dabei keine rezeptartigen, simplifizierenden Handlungsanweisungen erarbeitet. Ein derartiges Vorgehen könnte der Komplexität des Systems Schule wohl nicht gerecht werden. Vielmehr eröffnen sich Perspektiven, aus denen man gleichsam mit neuen Augen auf das Geschehen blicken kann. Selbstredend kann der supervisorische Rahmen mitunter für einfachen Informationsaustausch genutzt werden, auch vor dem Hintergrund, dass im schulischen Alltag dafür kaum Zeit ist. Ermächtigender kann es für Supervisand:innen jedoch sein, zu explorieren, welche Handlungsmöglichkeiten es vor dem Hintergrund vielfältiger Belastungen, wie etwa der Erledigung von administrativen Arbeiten und ein zu hohes Maß an Korrekturarbeit (Höller, Suchán & Lindemann, 2018, S. 35), gibt.

3.2 Belastungen und widersprüchliche Anforderungen

Neben den oben knapp genannten Belastungen ist die Arbeit von Lehrkräften laut Kies (2017) von einer Vielzahl an Antinomien geprägt, die aus den widersprüchlichen Erwartungen und Anforderungen des Bildungssystems resultieren. Einerseits müssen sie als Fachvermittler:innen agieren, während sie gleichzeitig einen Erziehungsauftrag haben und emotionale Unterstützung bieten sollen. Weitere Gegensätze umfassen die Spannung zwischen Förderung und Selektion, die Berücksichtigung individueller Hintergründe, die pädagogische Konsequenz und viele mehr. Diese dualen Anforderungen führen häufig zu einem Gefühl der Überforderung und Zerrissenheit, da die systemimmanenten Bedingungen und die gesellschaftlichen Erwartungen nur schwer zu vereinbaren sind (S. 25).

Wie Schölles et al. (2020) erheben, stehen Lehrkräfte zudem vor der Herausforderung, im schulischen Alltag eigenständig Prioritäten zu setzen und zu entscheiden, welche Tätigkeiten sie übernehmen und welche sie vernachlässigen. Dadurch geraten sie unausweichlich in die Situation, ihre Dienstpflichten regelmäßig nicht vollständig erfüllen zu können (S. 8). Weitere Herausforderungen, welche in der supervisorischen Praxis der Verfasserin häufig bearbeitet werden, betreffen das (zu) hohe Maß an Korrekturarbeiten, Probleme in der Kommunikation mit der Schulleitung, das Spannungsfeld zwischen Selektion und Förderung sowie Verhaltensauffälligkeiten von Schüler:innen.

3.3 Erweiterung von Handlungsoptionen

Der Blick auf die bestehenden Handlungsspielräume innerhalb der beruflichen Rolle der Supervisand:innen und zu erarbeiten, wie diese nutzbar gemacht werden können, wird von Kies (2017) als die Besonderheit der schulischen Supervision beschrieben (S. 26).

Klenner et al. (2022) beschreiben Supervision als „Instrument [...] der kontinuierlichen Sicherung eines bewussten professionellen Handelns“ (S. 267).

Die einzelnen Elemente dieser Beobachtung sind gewichtig. Impliziert doch die genannte Kontinuität eine Abkehr von oberflächlichen, als wenig hilfreich empfundenen Schnelllösungen, die Bewusstheit im beruflichen Tun, Reflexionsmöglichkeiten sowie den Verzicht auf scheinbar altbewährten Handlungsmustern, die sich durch ungeschriebene Schulroutinen „eingebürgert“ und nolens volens verfestigt haben. Die Betonung des professionellen Handelns wird den vorherrschenden Bestrebungen in Richtung einer Professionalisierung des Lehrberufs gerecht. Zudem wird in der zitierten Formulierung der ermächtigende Aspekt des Handelns in den Blick genommen.

Diese Postulierungen decken sich mit dem Erleben der Supervisand:innen, die im Rahmen des Wiener Modells Supervision in Anspruch nehmen. Sie sprechen davon, sich durch Supervision handlungswirksam zu erleben. Ein Überwinden einer beruflichen Ohnmacht wird in Supervisionseinheiten ebenso genannt wie die Entlastung, die ermöglicht wird, wenn neue Perspektiven aktiv eingenommen werden können.

Wie Rauschenberger ausführt, ist der Einsatz von Supervision im schulischen Setting aus kulturtheoretisch-praxeologischer Perspektive sinnvoll und gerechtfertigt. Indem Lehrpersonen ihr eigenes pädagogisches Handeln sowie das Unterrichtsgeschehen in verschiedenen Kontexten gezielt reflektieren, setzen sie sich gleichzeitig mit der jeweils prägenden kulturellen Dimension auseinander. Im Mittelpunkt stehen dabei vor allem die feinen Abläufe und Dynamiken des beruflichen Alltags. Besonders im Rahmen der Fallarbeit wird diesen Mikroprozessen in der Supervision Aufmerksamkeit gewidmet (Rauschenberger, 2022, S. 7).

4 Herausforderungen und Spannungsfelder im Wiener Modell

4.1 Antinomien im Schulalltag und deren Transfer auf Supervision

Ein Beispiel aus der supervisorischen Praxis der Verfasserin verdeutlicht diesen Widerspruch: Eine junge Lehrperson stößt an ihre Grenzen, da sie Schularbeiten binnen einer Woche zurückgeben soll, gleichzeitig aber durch weitere schulische An-

⇒	⇐
Gruppe an Lehrpersonen, Teamgeist stärken	Supervisor:in als Einzelperson, „einsame“ supervisorische Arbeit
Begegnung auf Augenhöhe zwischen Supervisor:in und Supervisand:innen	Organisatorischen und kommunikativen Rahmen halten, Vereinbarungen umsetzen
Fachberatung, fachlicher Input	Supervisorische „Enthaltsamkeit“
Supervisand:innen in ihrer Individualität und Bedürftigkeit begegnen	Normatives Handeln als PH-Beauftragte/ Staatsbedienstete
Persönliches berufliches Verständnis, Repertoire an eigenen Erfahrungen und Praktiken	Unvoreingenommenheit, Neutralität, Lösungsabstinenz/Allparteilichkeit
Entlastung durch Reflexion und Austausch	Belastung durch Knappheit der zeitlichen Ressourcen

Abb.2: Spannungsfelder im Wiener Modell (eigene Darstellung)

forderungen belastet ist. In der Gruppe wird erarbeitet, dass es legitim sein könne, über eine Krankenstandsmeldung Entlastung zu schaffen. Die supervisorische Begleitung bewegt sich dabei im Spannungsfeld individueller Bedürfnisse und Regelkonformität, wobei die eigenen Lehrerfahrungen der Supervisorin den Leidensdruck der Supervisandin leicht nachfühlen lassen. Deutlich wird hier die Antinomie „Autonomie vs. schulgesetzkonformes Handeln“.

Ein Ergebnis dieser supervisorischen Sequenz ist, dass die Selbstfürsorge im dichten Schulalltag nicht ins Hintertreffen geraten sollte und es eine Reihe an Möglichkeiten gibt, die Lehrpersonen ausschöpfen können, um sich eine Arbeitserleichterung zu schaffen. Beispielsweise könne die Schulleitung im Vorfeld darüber informiert werden, dass in besonders arbeitsdichten Phasen die Schularbeitsrückgabefrist von einer Woche wohl nicht eingehalten werden kann. In diesen Fällen könnten sich individuelle Lösungen finden lassen. Dieser Erfahrungsaustausch verschafft der themeneinbringenden Supervisandin Linderung in ihrem aktuellen Leidensdruck. Zudem wird sie für kommende Schularbeitsphasen gestärkt, da sie von den anderen Supervisand:innen kollegiale Hinweise erhalten hat.

4.2 Feldnähe aus unterschiedlichen Perspektiven

Ein kritischer Blick auf das Wiener Modell verlangt auch, den Aspekt der Feldnähe der Supervisor:innen zu hinterfragen, insbesondere das Spannungsfeld zwischen dem persönlichen beruflichen Verständnis der Supervisor:innen sowie deren:dessen Repertoire an eigenen Erfahrungen und Praktiken gegenüber dem Anspruch an Unvoreingenommenheit, Neutralität, Lösungsabstinenz und Allparteilichkeit. Die Supervisor:innen im Wiener Modell weisen neben einer einschlägigen Qualifizierung einen bestehenden Dienstvertrag auf und sind in der Regel Personen, die Unterrichtstätigkeit leisten bzw. geleistet haben. Feldnähe ist also in jedem Fall gegeben.

Supervisand:innen geben häufig die Rückmeldung, die Feldkompetenz der Supervisor:innen würde sie entlasten. Zu komplex seien die Vorgänge im schu-

lischen Umfeld, zu kritisch würden sie „von außen“ beäugt. Vor dem teilweise als diffamierend wahrgenommenen öffentlichen Diskurs über Lehrkräfte und dem niedrigen Ansehen, das Lehrpersonen auf ihre Berufsgruppe bezogen perzipieren, wenngleich Studien dem Lehrberuf ein durchaus hohes Prestige bescheinigen (Lüdtke, 2019, S. 9 sowie Spenger, 2019, S. 1), scheint es eine Unterstützung darzustellen, von einer Person „aus den eigenen Reihen“ supervisorisch begleitet zu werden.

Griewatz, Heuckmann und Asshoff (2021) fordern einen Paradigmenwechsel, der beinhalte, dass Supervision in der Schule durch reflektorische Arbeit Lehrpersonen in ihrer professionellen Autonomie stärke und weniger als „Problembehandlung“ verstanden werden solle. Sie verweisen in ihrer Erhebung darauf, „dass eine Implementierung von Supervision respektive Coaching in das System Schule von außen nahezu unmöglich ist, sondern nur aus dem System selbst heraus geleistet werden kann, weil sie aufgrund der Hierarchie nur dort legitimiert werden kann“ (S. 16). Auch Rauschenberger und Aringer (2023) konstatieren, dass „das ‚Wiener Modell‘, dessen Supervisor:innen einerseits nach ÖVS-Standards qualifiziert und andererseits als aktive Lehrpersonen mit schulischen Gegebenheiten aus eigener Praxis vertraut sind, zusätzliche Sicherheit und diskursive Anschlussfähigkeit für die Teilnehmenden [bietet]“ (S. 68).

In der Schule treffen unterschiedliche Sprachregister aufeinander – von der Alltagssprache der Schüler:innen bis hin zur Berufssprache der Lehrkräfte, die als Teil einer Diskursgemeinschaft spezifische Fachsprachen und institutionelle Kommunikationsformen verwenden, um professionelles Handeln sprachlich zu strukturieren. Für Außenstehende mögen Referenzen auf „Fördertöpfe“, „Widerspruchsfrist“, „PD-Stunden“ unverständlich wirken, da für Personen außerhalb des Systems Schule für solche Begriffe keine mentale Repräsentation vorliegt. Supervisor:innen, die Unterrichtstätigkeiten nachgehen, können inhaltlich gut nachvollziehen, auf welche Gegebenheiten ihre Supervisand:innen in ihren Ausführungen verweisen.

4.3 Rollenverständnis und professionelle Anforderungen

Zuletzt ist auch das Rollenverständnis der Supervisor:innen in den Blick zu nehmen. Kies (2017) führt aus, dass eine weitere Antinomie in der schulischen Arbeit darin bestehe, dass Lehrpersonen gleichzeitig „Teamplayer:innen“ innerhalb eines Kollegiums sein müssten sowie im Klassenzimmer tendenziell als „Einzelkämpfer:in“ fungieren (S. 25). Supervisionen im Rahmen des Wiener Modells finden prinzipiell im Gruppensetting statt. Die supervidierende Person tritt in der Regel alleine auf. Das Erleben, gemeinsam mit anderen Lehrpersonen über Herausforderungen im Schulalltag zu reflektieren und sich austauschen zu können, ist, laut Rückmeldungen der Supervisor:innen, ein in höchstem Maße wirkungsmächtiger Faktor. In den Supervisionssitzungen der Verfasserin, insbesondere in den Abschlussrunden, thematisieren die Supervisor:innen regelmäßig, wie gewinnbringend sie dieses Setting erleben. An dieser Stelle sei auf Münchs Beschreibung von Supervisionsgruppen im Schulsetting als „Beziehungsgemeinschaft, die lebendig wird, sobald sich die Gruppenmitglieder zu ihrem Arbeitszweck versammelt haben“ (Münch, 1986, S. 137), verwiesen.

Gleichzeitig eröffnet sich ob der Feldnähe der Supervisor:innen die Frage, ob sie:er Teil der Gruppe ist. Supervisorisches Arbeiten geschieht auf Augenhöhe, klassischerweise im Sesselkreis, welcher Äquidistanz und die Absenz von hierarchischen Ebenen, welche den schulischen Alltag aufgrund der „autoritätsgebundenen Arbeits- und [Lernverhältnisse]“ (Münch, 1986, S. 129) prägen, signalisiert. Und doch leitet die:der Supervisor:in das Geschehen, hält den Rahmen, strukturiert, moderiert gegebenenfalls. Der Begriff „Supervision“ setzt sich aus „super“ (über) und „videre“ (sehen) zusammen. Gleichsam aus der „Vogelperspektive“ blicken Supervisor:innen auf das Geschehen, reflektieren jedoch auch ihre eigene Involviertheit, Emotionalität und gesetzten supervisorischen Schritte – sie etablieren damit eine Beobachtung zweiter Ordnung (Lüschen-Heimer & Michalak, 2019, S. 20).

Die Rollenvielfalt und potenziell stattfindende Überschneidung der Rollen (und eventuell auch der

Funktionen) erfordert eine engmaschige Begleitung der Supervisor:innen in ihrer Arbeit. Dies wird im Rahmen des Wiener Modells gewährleistet, indem pro Semester mehrere Fortbildungssequenzen sowie Eigensupervisionseinheiten angeboten werden.

Fischer, Schigl und Fürnkranz (2001) warnen davor, dass „[im] Supervisionsprozess [...] die Gefahr einer Vergeschwisterung zwischen Supervisor:in und Supervisand:innen [bestehe], indem der:die Supervisor:in z.B. in zu großem Ausmaß die Sichtweise der Supervisand:innen übernimmt“ (S. 49). Als für gelingende Supervisionsprozesse notwendige Kompetenzen werden die Subjektkompetenz, die Beratungskompetenz und die Feldkompetenz genannt (Fischer, Schigl & Fürnkranz, 2001, S. 50). Durch Eigensupervision wird im Rahmen des Wiener Modells sichergestellt, dass die Reflexionsfähigkeit bezüglich der eigenen supervisorischen Position geschärft wird sowie Möglichkeiten des Umgangs mit der „Einsamkeit“ ebenjener Position zu explorieren. Durch Fortbildungsangebote wird die Beratungskompetenz geschult, die Feldkompetenz ist durch die strukturelle Verfasstheit des Modells ohnehin gegeben.

5 Fazit

Vor dem Hintergrund der Fülle an Herausforderungen, die der Lehrberuf mit sich bringt, kann Supervision eine wichtige Möglichkeit der Entlastung bieten. Die Beschäftigung mit der Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen stellt in der schulischen Gesundheitsförderung und Präventionsarbeit ein jüngeres Phänomen dar (Fraundorfer 2024, S. 7). Jedoch besteht spätestens seit dem Einsetzen diverser Transformationsprozesse, etwa des Paradigmenwechsels hin zum kompetenzorientierten Unterricht, die Notwendigkeit, „die Organisation Schule und die Menschen in der Organisation professionell zu unterstützen und zu begleiten“ (Rauschenberger 2022, S. 2). Supervisionsangebote im Rahmen des Wiener Modells können aufgrund ihrer Niedrigschwelligkeit als praxisnahe Methode, die zur Förderung von Resilienz, Teamkultur und schulischer Gesundheit wesentlich beiträgt und somit eine zentrale Ressource in einem sich wandelnden Schulalltag darstellt, beschrieben werden.

Literaturverzeichnis

Adjukovic, M. et al. (2015) ECVision. A European Glossary of Supervision and Coaching. In: Judy, M & Knopf, W. (Hrsg.): ECVision. Supervision and Coaching in Europe: Concepts and Competences. Wien: Die Wiener Volkshochschulen, S. 51-82. Quelle: https://anse.eu/wp-content/uploads/2017/01/Att-2_ECVision_Glossary.pdf. Letzter Zugriff: 12.08.2025.

Bauer-Polt, H. (2007). Supervision: 10 Jahre systemische Supervision im Schulbereich. bm:bwk.

Breil, C. & Lillich, M. (2024). Wie gesund sind Lehrkräfte und Schulleitungen? Ergebnisse der Austrian Teacher and Principal Health Study. In: Fraundorfer, A., Lengauer-Baumkirchner, C. & Felix, J. (Hrsg.): Gesundheitskompetenz in der Schule. Empowerment für Schulleitungen und Lehrkräfte. Handreichung für professionelle Gesundheitsförderung im Kontext Schule. Linz: Pädagogische Hochschule Oberösterreich. Zentrum für Persönlichkeitsbildung, S. 29-44. Quelle: https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/psychologische_gesundheitsfoerderung/LehrerInnengesundheit/Gesundheitskompetenz_in_der_Schule_2024.pdf. Letzter Zugriff: 12.08.2025.

Britton, J. (2015). Expanding the coaching conversation: group and team coaching. Industrial and commercial training, 47(3), S. 116-120. Quelle: <https://globalioc.com/wp-content/uploads/2019/01/Expanding-the-Coaching-Conversation.pdf> Letzter Zugriff: 29.10.2025.

Fischer, M., Schigl, B. & Fürnkranz, W. (2001). Wirkfaktoren und Qualitätskriterien von Supervision in verschiedenen Feldern. Wien: Fonds der Österreichischen Nationalbank. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.2696.1120>.

Fraundorfer, A. (2024). Gesundheitskompetenz an Schulen weiterentwickeln: Neuere Ansätze und Konzepte zur Stärkung der Gesundheit von Lehrkräften und Schulleiter*innen. In: Fraundorfer, A., Lengauer-Baumkirchner, C. & Felix, J. (Hrsg.): Gesundheitskompetenz in der Schule. Empowerment für Schulleitungen und Lehrkräfte. Handreichung für professionelle Gesundheitsförderung im Kontext Schule. Linz: Pädagogische Hochschule Oberösterreich. Zentrum für Persönlichkeitsbildung, S. 6-28. Quelle: https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/psychologische_gesundheitsfoerderung/LehrerInnengesundheit/Gesundheitskompetenz_in_der_Schule_2024.pdf. Letzter Zugriff: 12.08.2025.

Griewatz, H., Heuckmann, B. & Asshoff, R. (2021). Supervision/Coaching in der Lehrer*innenbildung - Einblicke in die Inanspruchnahme aus psychometrischer und hermeneutisch-rekonstruktiver Perspektive. Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ), 4(1), S. 1-22.

Hilgers, M. (2010). Supervision der Gruppenbehandlung und Teamsupervision. In: Tschuschke, V. (Hrsg.): Gruppenpsychotherapie. Von der Indikation bis zu Leitungstechniken. Stuttgart: Georg Thieme Verlag, S. 34-38. <http://dx.doi.org/10.1055/b-0034-28738>.

Kies, S. (2017). Personenzentrierte Supervision für Lehrkräfte: Chancen für das Gesamtsystem Schule. Gesprächspsychotherapie und personenzentrierte Beratung, 1(17), S. 23-29. Quelle: https://www.gwg-ev.org/fileadmin/user_upload/Verlag_-_Shop/GwG-Verlag/ZS_1-17/GPB_1-2017_SchwP_Kies.pdf. Letzter Zugriff: 12.08.2025.

Klenner, D. et al. (2022). Funktionen von Supervision in der Bildung von Lehrer*innen. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung, 4(3), S. 266-278. <http://dx.doi.org/10.11576/pflb-5712>.

Knopf, W. (2015). Supervision and Coaching in Austria. In: Judy, M. & Knopf, W. (Hrsg.): ECVision. Supervision and Coaching in Europe: Concepts and Competences. Wien: Die Wiener Volkshochschulen, S. 126-129. Quelle: https://www.anse.eu/wp-content/uploads/doc/ECVision/ECvision_e_book.pdf. Letzter Zugriff: 18.08.2025.

Lüdtke, K. (2019): Stressbewältigung für Lehrkräfte. Eine empirische Studie. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Quelle: https://klinkhardt.de/newsite/media/20190913_9783781523319_Luedtke.pdf. Letzter Zugriff: 18.08.2025.

Lüschen-Heimer, C. & Michalak, U. (2019). Werkstattbuch systemische Supervision. Heidelberg: Carl-Auer Verlag. Quelle: https://www.carl-auer.de/media/carl-auer/sample/LP/978-3-8497-0311-0.pdf?srltid=AfmBOorY-VygHkbox1Gcs7h2HOWHEoUjxn-weiZ13ZdijXkhtazJid_VI. Letzter Zugriff: 18.08.2025.

Münch, W. (1986). Die Arbeit mit Lehrern in Supervisionsgruppen. In: Pühl, H. & Schmidbauer, W. (Hrsg.). Supervision und Psychoanalyse. Plädoyer für eine emanzipatorische Reflexion in den helfenden Berufen. München: Kösel, S. 127-156.

Rauschenberger, P. & Aringer, N. (2023). Supervision zum Einstieg in den Lehrberuf. Forum Supervision, 61, S. 57-70. <https://doi.org/10.11576/fs-6606>.

Rauschenberger, P. (2022). Supervision – Ein Instrument zur Professionalisierung im Handlungsfeld Schule. Online Journal for Research and Education, 17, S. 1-10. <https://doi.org/10.53349/resource.2022.i17.a1069>.

Schölles, R. et al. (2020): Zu viele Aufgaben, zu wenig Zeit: Überlastung von Lehrkräften in der Grundschule. Gutachten zur Arbeitssituation in der Grundschule im Auftrag des Grundschulverbandes – Kurzfassung. Frankfurt am Main: Grundschulverband. Quelle: https://de.readkong.com/page/zu-viele-aufgaben-zu-wenig-zeit-berlastung-von-9924930?utm_source=chatgpt.com. Letzter Zugriff: 31.08.2025.

Slauf, K. (2025). Supervision im „Wiener Modell“ an der PH Wien Bericht 2024/25. PH Wien.

Spenger, J. (2019): Under pressure. Oder: Berufsvollzugsprobleme und Belastungen von Lehrpersonen. Eine empirische Studie. Online Journal for Research and Education, 12, S. 1-17. Quelle: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/711/730>. Letzter Zugriff: 21.08.2025.

Weiss, J. (2024). Supervision im „Wiener Modell“ an der PH Wien Bericht 2023/24. PH Wien.

Im Zuge der Erstellung des vorliegenden Manuskripts wurden KI-basierte Werkzeuge und Large Language Models (LLMs) unterstützend eingesetzt. Es wurde ChatGPT (GPT-4 Pro) für redaktionelle Zwecke eingesetzt, konkret für die Prüfung des Manuskripts anhand vordefinierter Kriterien, die Identifikation orthografischer Fehler sowie die Überprüfung von Zitaten. Sämtliche KI-gestützten Tätigkeiten beschränkten sich auf unterstützende Maßnahmen und erstreckten sich nicht auf die eigenständige Erstellung wissenschaftlicher Inhalte, die inhaltliche Analyse oder die Kernentwicklung des Manuskripts. Diese Nutzung wird im Einklang mit den Vorgaben des KI-Leitfadens der Pädagogischen Hochschule Burgenland ausdrücklich und transparent ausgewiesen.

Dies ist die erste Publikation der Autorin in diesem Themenfeld. Der vorliegende Artikel wird in umfassenderer Form am ÖAGG (Österreichischer Arbeitskreis für Gruppentherapie und Gruppendynamik) vorgelegt werden.

Peer-Reviewed

Christian Filko & Michael Wukowitsch 

Zur Relevanz von Mehrsprachigkeit als Perspektive für die Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft

Die zunehmende Anzahl mehrsprachig aufwachsender Schüler:innen stellt die Institution Schule vor die Herausforderung, adäquat auf die Lebensrealitäten von lebensweltlich mehrsprachigen Lernenden einzugehen und ihre Potentiale zu fördern. Ausgehend vom Stufenmodell nach Purkarthofer (2018) wird im Beitrag ein Zugang zu Schulentwicklung in der mehrsprachigen Migrationsgesellschaft aufgezeigt. Hierzu werden Indikatoren zur Mehrsprachigkeitsförderung identifiziert und auf den Ebenen der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung als ganzheitlicher Schulentwicklungsansatz operationalisiert.

1 Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Normalität

Die rezent starke Politisierung und Medialisierung des Themas Migration legt die Annahme, Österreich sei erst im Zuge der Fluchtbewegungen des Jahres 2015 quasi „über Nacht“ zu einer Migrationsgesellschaft geworden, nahe. Dagegen konstatiert die Migrationsforschung, dass Österreich bereits seit Ende des Zweiten Weltkrieges (Bischof & Ruppenow, 2017, S. 13), spätestens aber „mit dem Beginn der 1960er-Jahre“ (Faßmann, 2016, S. 9 f.) als eine von Migration geprägte Gesellschaft klassifiziert werden kann, in welcher Mehrsprachigkeit keinen Sonder-, sondern den Normalfall darstellt. Während ein Blick in die Statistik diese These stärkt (Statistik Austria, 2024), zeigt sich, dass die Förderung von Mehrsprachigkeit in den Schulen noch nicht systematisch verankert ist (Foroutan & Ikiz, 2016, S. 145). Zwar existiert bereits seit 1992 das Unterrichtsprinzip *Interkulturelle Bildung* (BMBF, 2017), jedoch findet es unzureichend Anwendung. Neben existenten Initiativen, wie dem Erstsprachenunterricht (ESU) oder dem für die autochthonen Volksgruppen abgesicherten Recht auf Unterricht in Kroatisch, Ungarisch bzw. Slowenisch, sind insbesondere im Bereich mehrsprachiger Schulkultur deutliche Defizite vorherrschend.

2 Methodisches Vorgehen

Der vorliegende Beitrag begreift die Förderung von Mehrsprachigkeit als eine gesamtschulische Auf-

gabe, die entsprechender Steuerung bedarf, weshalb Mehrsprachigkeit als Grundlage von Schulentwicklungsprozessen betrachtet werden muss. Daher werden zunächst die Grundlagen der Schulentwicklung und ihre Ebenen – die Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung – aufgezeigt. In weiterer Folge wird mit dem Stufenmodell der Förderung von Mehrsprachigkeit ein anerkanntes, sprachdidaktisch fundiertes Modell präsentiert, mit welchem sich die Förderung von Mehrsprachigkeit an Schulstandorten anhand konkreter Indikatoren messen lässt (Purkarthofer, 2018). Anschließend werden die beiden Modelle verknüpft, woraus ein ganzheitlicher Schulentwicklungsansatz zur Förderung von Mehrsprachigkeit resultiert.

3 Grundlagen der Schulentwicklung

Standortbezogene Schulentwicklung entfaltet sich im vorherrschend diskutierten Paradigma vornehmlich durch engagierte Lehrkräfte sowie eine innovationsbereite Schulleitung. Folgend wird sie gegenüber systemweiten Reformprozessen priorisiert und beruht mit ihren spezifischen Aspekten (Tabelle 1) auf einer triasförmigen Entwicklung von Personal, Unterricht und Organisation, wobei im Zentrum dieses Modells der Lernfortschritt der Schüler:innen steht. Die Essenz der Schulentwicklung stellt die Entwicklung von Einzelschulen als eine Gestaltungseinheit dar und setzt im historisch gewachsenen Kontext zuerst bei der Organisationsentwicklung als deren Ausgangspunkt an (Rolff, 2013, S. 29).

Die damit verbundene Herausforderung einer Entwicklung von innen heraus wird als gemeinsamer Lernprozess von Menschen und Organisationen definiert. Diese gesteht der Schulleitung eine bedeutende Rolle darin zu, Entwicklungen zu gestalten und dabei regulierend als steuernde Instanz wirken zu können (Fend, 2008, S. 166; Schneider, 2021, S. 69). Ergänzend gehört zur *Organisationsentwicklung* auch die am jeweiligen Schulstandort etablierte Schulkultur und fungiert insbesondere für berufseinsteigende Lehrkräfte als ein zentraler Orientierungs- und Integrationsrahmen, der maßgeblich zur sozialen und professionellen Einbindung in das schulische Gefüge beiträgt (Wukowitsch, 2024, S. 153-156). Charakteristisch ist der Bezug auf die Schule als Ganzes und nicht die Konzentration auf einzelne Teilaspekte, fortführend genießt der dreiphasige gemeinsame Prozess von Initiation, Implementation und Inkorporation die gleiche Relevanz wie das erreichte Ergebnis. Diese Stufen laufen niemals linear ab, sondern fordern eine zyklische Auseinandersetzung zu unterschiedlichen Zeiten im Prozessgeschehen ein (Rolff, 2013, S. 31).

Unterrichtsentwicklung zielt im persönlichen Lehrkräftekontext auf eine Veränderung von Lehrmethoden- und Szenarien, auf eine Effektivierung der Klassenführung, eine Stärkung von didaktischen, fachlichen und diagnostischen Kompetenzen und auf die Optimierung des bereitgestellten Lehrmaterials zwecks Steigerung der Wirksamkeit des eigenen Unterrichts ab (Helmke, 2010, S. 305). Sofern in diesem Prozess der Rahmen eines Faches überschritten und schulumfassend wird, dockt die Unterrichtsentwicklung an der Schulentwicklung an (Showers & Joyce, 1996, S. 13). Regelmäßig jedoch

erweisen sich diese Vorgänge als aufwendig und zeitintensiv, was den tradierten Formen und standortspezifischen Gegebenheiten zu Grunde liegt, als „Grammatik von Schule“ (Tyack & Tobin, 1994, S. 453 ff.) charakterisiert wird und in Form von Stolpersteinen auf dem Weg zu Reformen einwirken können. Prämisse und Keimzelle für eine systemverändernde Unterrichtsentwicklung stellt primär aber die individuelle Bereitschaft der Lehrkraft dar, selbst einer Weiterentwicklung aufgeschlossen gegenüberzustehen: Schüler:innenfeedbacks, kollegiale Hospitationen und intensive Teamarbeit können die Lehrpersonen fordern und sind somit im Andockungsprozess auch für die Personalentwicklung relevant (Buhren et al., 2018, S. 23).

In pädagogischen Arbeitsfeldern soll das Miteinander durch engagierte, entwicklungsbereite und gestaltende Individuen geprägt sein, welches im systemischen Zusammenhang der Rahmenbedingungen stattfinden soll. Demnach rücken Arbeitsbedingungen inklusive Arbeitsplätze, eine aktive Teilhabe aller Protagonist:innen, Arbeitsklima und Organisationsstruktur sowie die Möglichkeit zur Weiterqualifizierung in den Mittelpunkt, was das Feld der *Personalentwicklung* als einen wesentlichen dritten Handlungsbereich innerhalb der Schulentwicklungsprozesse darstellt (Simon, 2002, S. 23).

Die vorgestellte Trias (Tabelle 1) wird in diesem Artikel als Grundlage eines ganzheitlichen Schulentwicklungsansatzes herangezogen und deren Optionen zwecks Operationalisierung mit den Indikatoren der Mehrsprachigkeitsförderung im nächsten Kapitel erläutert.

Organisationsentwicklung	Unterrichtsentwicklung	Personalentwicklung
Schulprogramm	Fachliches Lernen	Lehrkräftefeedback
Schulkultur	Schülerorientierung	Supervision/Coaching
Erziehungsklima	Überfachliches Lernen	Kommunikationstraining
Schulmanagement	Methodentraining	Schulleitungsberatung
Teamentwicklung	Selbstlernfähigkeit	Hospitationen
Evaluation	Öffnung	Jahresgespräche
Kooperation	Erweiterte Unterrichtsformen	Zielvereinbarungen
Steuergruppe u. a.	Lernkultur u. a.	Führungsfeedback

Tab.1: Subsummierung der Indikatoren des Drei-Wege-Modells der Schulentwicklung mit Schwerpunkt auf dem Lernfortschritt der Schüler:innen als zentralem Referenzpunkt nach Rolff (2013)

4 Förderung von Mehrsprachigkeit im Kontext von Schulentwicklung

Um Förderung von Mehrsprachigkeit erfassen zu können, bietet sich eine indikatorenbasierte Arbeit mit Modellen an. Die deutsche Soziolinguistin Judith Purkarthofer (2016, S. 50f.) zeigt in ihrem Mehrsprachigkeitsmodell sechs Stufen von möglichem Umgang mit Mehrsprachigkeit an Schulen auf. Diese reichen von expliziten Sprachverböten bis hin zu geförderter Mehrsprachigkeit.

Die erste Stufe charakterisiert sich durch die Manifestierung von Sprachverböten in Hausordnungen und Verhaltensvereinbarungen einerseits sowie die mit Zuwiderhandeln verbundenen Sanktionen andererseits. Die Autorin weist darauf hin, dass Sprachverböte einen Verstoß gegen die UN-Kinderrechtskonvention darstellen und zur „Abwertung sozialer Gruppen“ (ebd., S. 52) genutzt werden. Zudem führen sie dazu, dass bestimmte Schüler:innen sprachlos werden und ihnen somit Partizipation verunmöglicht wird. Eine Differenzierung nimmt Purkarthofer zur nächsten, zweiten Stufe der impliziten Sprachverböte vor, welche zwar nicht in Hausordnungen festgeschrieben, aber als geteiltes Wissen präsent sind. Charakteristisch für diese Stufe sind laut der Soziolinguistin ebenfalls Sanktionen bei der Verwendung „unerwünschter“ Sprachen (ebd., S. 53). Die dritte Stufe bildet die „Unausgespro-

chene Mehrsprachigkeit“, bei der zwar keine expliziten oder impliziten Sprachverböte bestehen, aber auch keine Förderung der Mehrsprachigkeit stattfindet (ebd., S. 54 f.). Die vierte Stufe wird als „Symbolische Mehrsprachigkeit“ bezeichnet. Hier finden zwar Begrüßungen und andere Rituale mehrsprachig statt, ohne jedoch das Primat der deutschen Mehrheitssprache zu durchbrechen (ebd., S. 55 f.). Im Gegensatz hierzu charakterisiert sich die fünfte Stufe durch „geregelte mehrsprachige Sprachanwendung“, wenngleich die Sprachen bestimmten Personen und Räumen zugeordnet sind (z.B. Native Speaker, Erstsprachenunterricht, ...) (ebd., S. 56 f.). Die sechste Stufe markiert schließlich das Ideal einer mehrsprachigen Schule, in der Mehrsprachigkeit institutionell gefördert wird und Sprachlernangebote „in mehreren Sprachen und für alle Kinder“ existieren (ebd., S. 59).

Im Verständnis von Schulentwicklung als ganzheitlicher Ansatz, der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung kombiniert, ergeben sich aus dem Modell von Purkarthofer (2018) für alle drei von Rolff (2013) definierten Ebenen Ansatzpunkte, wie die untenstehende Tabelle zeigt:

Organisationsentwicklung	Unterrichtsentwicklung	Personalentwicklung
Mehrsprachigkeit als Schwerpunkt im Schulprofil, z.B. Zertifizierung als voXmi-Schule	Erwerb von Bildungs- und Fachsprache im Fachunterricht (Mehr)sprachliche Bildung als Querschnittsthema	Kollegiale Hospitation zwischen Erstsprachen- und Deutsch-/Fachlehrer:innen
Umgang mit Mehrsprachigkeit als Thema der Schulkultur, z.B. am Tag der Sprachen	Sprachsensibler Unterricht	Kommunikationstraining und Sensibilisierung in Interkultureller Kommunikation
keine Sprachgeböte und -verböte als Teil des Erziehungsklimas	Sprachenportraits und Ziele im Sinne der Selbstlernfähigkeit	Schulung von Lehrpersonen in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache, Erstsprachenunterricht, Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturelle Bildung
Ansprechpersonen am Standort, z.B. Sprachbildungskoordination	Öffnung des Unterrichts durch Teamteaching in verschiedenen Sprachen (z.B. Türkisch/Deutsch)	

Tab.2: Ansätze zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Kontext von Schulentwicklung

Auf Ebene der *Organisationsentwicklung* lässt sich Mehrsprachigkeit durch die Teilnahme an Netzwerken und Schulentwicklungsprogrammen fördern. Das Bildungsnetzwerk *voXmi – voneinander und miteinander Sprachen lernen und erleben* bietet ein Zertifizierungsprogramm für sprachenfreundliche Schulen an, das aus einem mehrstufigen Prozess besteht, der auf einem ganzheitlichen Schulentwicklungsansatz beruht und daher neben der Organisations- auch die Unterrichts- und Personalentwicklung miteinschließt (voXmi, o.J.). Neben Zertifizierungsprogrammen dienen auch Initiativen wie der Europäische Tag der Sprachen als Möglichkeit, den Umgang mit Mehrsprachigkeit am eigenen Schulstandort zu reflektieren und zu präsentieren. Ein explizites Bekenntnis zur Mehrsprachigkeit im Schulprogramm lässt sich ebenfalls der Ebene der Organisationsentwicklung zuordnen. Durch die Implementierung von sogenannten Sprachbildungskordinator:innen wurden beispielsweise im Bereich der Wiener Pflichtschulen Ansprechpersonen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit geschaffen (Sprachförderzentrum, 2023a). Diese Lehrpersonen durchlaufen eine mehrphasige Fortbildung und sollen „Expertise im Bereich der sprachlichen Bildung aufbauen und weitergeben“ und „die Schulleitung bei der Gestaltung/Optimierung des standortspezifischen Konzepts zur Sprachlichen Bildung unterstützen“ (Sprachförderzentrum, 2023b).

Im Bereich der *Unterrichtsentwicklung* lassen sich insbesondere Maßnahmen, die auf die sprachensible Unterrichtsgestaltung abzielen, anführen. Dazu gehört neben dem sprachsensiblen Fachunterricht im Bereich des fachlichen Lernens auch eine Öffnung des Unterrichts im Sinne erweiterter Lernformen, die sich in kollegialem Planen von Unterricht und mehrsprachigem Teamteaching widerspiegeln kann. Zudem besteht auf der Unterrichtsebene auch die Möglichkeit, die Selbstlernfähigkeit der Schüler:innen zu stärken, indem beispielsweise mit Sprachenportraits gearbeitet wird (Krumm & Jenkins, 2001). Ansätze, die die verschiedenen Erstsprachen der Schüler:innen fokussieren, sind für die Unterrichtsentwicklung ebenfalls von zentraler Bedeutung und sollten nicht nur im Erstsprachenunterricht, sondern im Sinne (mehr)sprachlicher

Bildung als Querschnittsthematik Eingang in alle Unterrichtsfächer finden.

Für die *Personalentwicklung* lassen sich in Anlehnung an Rolff (2013) und Purkarthofer (2016) ebenfalls Rückschlüsse ziehen. So können durch kollegiale Hospitationen zwischen Lehrpersonen des Erstsprachenunterrichts und des Deutsch- bzw. Fachunterrichts Prozesse der Professionalisierung beider Lehrer:innengruppen eingeleitet werden. Ebenfalls können Kommunikationstraining und die Sensibilisierung im Bereich der Interkulturellen Kommunikation zur Personalentwicklung am Weg zur sprachenfreundlichen und mehrsprachigkeitsfördernden Schule beitragen. Insbesondere die Schulung der Lehrpersonen in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache, sprachliche Bildung, Erstsprachenunterricht und Inter- bzw. Transkulturelle Kommunikation scheinen unumgänglich, um dem Anspruch gerecht zu werden, in allen Fächern sprachsensibel und mehrsprachigkeitsförderlich zu agieren. Hierfür sind neben der Fort- und Weiterbildung einzelner Lehrpersonen und der Schaffung von Sprachbildungskordinator:innen auch Maßnahmen der Schulentwicklung wie schulinterne Lehrer:innenfortbildungen zu ergreifen, um tatsächlich den gesamten Lehrkörper für Mehrsprachigkeit zu sensibilisieren und im Umgang mit dieser zu professionalisieren.

5 Fazit

Während sowohl im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik als auch Schulentwicklung etablierte Modelle existieren, scheint eine Kombination der beiden Bereiche bislang nur unzureichend thematisiert worden zu sein. Im vorliegenden Artikel konnte ein Ansatz aufgezeigt werden, der die Förderung von Mehrsprachigkeit im Kontext von ganzheitlicher Schulentwicklung thematisiert. Der Vorteil besteht darin, dass das vorgestellte Modell nicht nur die Ebene der Unterrichtsentwicklung, sondern auch die Personal- und Organisationsentwicklung als zentrale Bezugspunkte in der Förderung von Mehrsprachigkeit aufgreift. Durch die Anlehnung an das sprachdidaktische Modell zur Förderung von Mehrsprachigkeit von Purkarthofer (2018) konnte eine

Operationalisierung der Indikatoren vorgenommen werden, die es Schulleitungen und Schulteams ermöglicht, im Sinne standortbezogener Schulentwicklung den Umgang mit Mehrsprachigkeit an der eigenen Schule zu reflektieren und nächste Schritte zu initiieren. Der vorliegende Beitrag versteht sich daher als theoriegestützte Anregung für die schulische Praxis.

Literaturverzeichnis

BMBF (2017). Grundsatzерlass Interkulturelle Bildung. https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/interkulturelle_bildung.html

Bischof, G., & Rupnow, D. (Hrsg.) (2017). Migration in Austria. Innsbruck university press.

Buhren, C. G., Rolff, H.-G., Lindau-Bank, D., Müller, S., Rimmasch, T., & Röhrich, T. (Hrsg.). (2018). Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung (2., neu ausgestattete Auflage). Beltz.

Faßmann, H. (2016). Zuwanderung nach Österreich: Integrationspolitische Herausforderungen. Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 24 (2016), S. 9-15.

Fend, H. (Hrsg.). (2008). Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90867-0>

Foroutan, N. & Ikiz, D. (2016). Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P. (Hrsg.), Handbuch Migrationspädagogik. Beltz, S. 138-151.

Helmke, A. (2010). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Klett-Kallmeyer.

Krumm, H.-J., & Jenkins, E.-M. (2001). Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm. Eviva.

Purkarthofer, J. (2018). Sprachorganisation in Bildungsinstitutionen. Gesagtes und Ungesagtes in Kindergarten und Schule. In: Fürstaller, M., Hover-Reisner, N., & Lehner, B. A. (Hrsg.), Vielfalt in der Elementarpädagogik Theorie, Empirie und Professionalisierung. Wochenschau, S. 49-62.

Rolff, H.-G. (2013). Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven. Beltz.

Schneider, K. (2021). Der Berufseinstieg von Lehrpersonen: Übergang und erste Berufsjahre im Kontext lebenslanger Professionalisierung. Verlag Julius Klinkhardt.

Showers, B., & Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. Educational leadership, 53, S. 12-16.

Simon, R. (2002). Personalentwicklung in der Schule. Lernende Schule, 16(1/2002), S. 22-26.

Sprachförderzentrum (2023a). Einführung in die Tätigkeit als Sprachbildungskordinator:in. [https://www.sfz-wien.at/images/sfz_img/download/gs/2023.Herbst_SBK-Grundlegende%20Informationen%20\(1\).pdf](https://www.sfz-wien.at/images/sfz_img/download/gs/2023.Herbst_SBK-Grundlegende%20Informationen%20(1).pdf)

Sprachförderzentrum (2023b). Handlungsfelder von Sprachbildungskordinator:innen. https://www.sfz-wien.at/images/sfz_img/download/gs/Handlungsfelder%20von%20Sprabiko_VS%20u%20SEK%20I.pdf

Statistik Austria (2024). Statistisches Jahrbuch Migration und Integration. Zahlen – Daten – Fakten. https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/Migration_und_Integration_2024.pdf

Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The "grammar" of schooling: Why has it been so hard to change? American educational research journal, 31 (3), S. 453-479.

voXmi (o.J.). Auf dem Weg zur voXmi-Schule. <https://padlet.com/simonenaphegyi/auf-dem-weg-zur-voxmi-schule-lawgofp8ysbebt7k>

Wukowitsch, M. (2024). Special Contract Teachers in the Tension between Professional Practice and Teaching Studies. Multidisciplinary Academic Publishing, MAP.

Sabrina Schrammel

Zwischen Macht und Ohnmacht Eine Methode zur Erweiterung pädagogischer Professionalität im Umgang mit herausforderndem Schüler:innenverhalten

Im Beitrag wird die Methode **Bedürfnisorientierte und emotionsfokussierte Einzelfallarbeit (BEEZ)** beschrieben. Diese zielt darauf ab, pädagogische Professionalität von Studierenden bei herausforderndem Schüler:innenverhalten zu erweitern. Es handelt sich um eine kasuistische Herangehensweise in der Tradition rekonstruktiver Sozialforschung. Unter Bezugnahme auf psychodynamisches Fachwissen, neurobiologische Erkenntnisse sowie körperlich-emotionales Erleben werden Fälle aus der Schulpraxis bearbeitet. Auf der Basis von kollegialen Analysen werden konkrete Handlungsstrategien für die Praxis entwickelt (*personale Ebene*), fallübergreifende Professionalisierungsthemen bearbeitet (*kollegiale Ebene*) und fallbezogene organisationale Rahmenbedingungen reflektiert (*strukturelle Ebene*). Dabei werden folgende Relationen gleichermaßen berücksichtigt: Fachwissen und (Körper-)Erleben, Theorie und Praxis, Fallfokussierung und Fallabstraktion.

1 Ausgangs- und Problemlage: Die Vermittlung von akademischem Fachwissen reicht nicht!

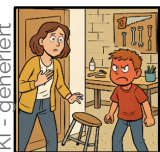
These 1: Akademisches Fachwissen kann in krisenhaften Praxissituationen nur eingeschränkt abgerufen werden.



Ich bin gerade dabei, einem Schüler die korrekte Handhabung des Feilenhalters zu zeigen, als ich plötzlich aus der hinteren Ecke ein lautes Krachen höre. Ich drehe mich erschrocken um. Tobias Hocker liegt umgeworfen am Boden. Er steht mit hochrotem Kopf daneben, sein Körper ist angespannt und er schreit: „Ich habe keinen Bock mehr auf den Scheiß hier!“ (aus dem Praxisprotokoll einer Studierenden, 2025, 3. Klasse Volksschule).

In Gesprächen mit Studierenden wird immer wieder herausforderndes, d.h. widerständiges und konflikthafte, mitunter gewaltvolles Schüler:innenverhalten thematisiert. Die damit einhergehenden schulischen Beziehungsdynamiken sind nicht nur Risikofaktoren für die psychische Gesundheit von Pädagog:innen, sie haben auch negative Auswirkungen auf das Klassenklima. Zudem beeinflussen sie kognitive Lernprozesse und somit die Leistungsfähigkeit von Schüler:innen (Wettstein et al., 2023).

In zahlreichen Publikationen über Verhaltens- und Unterrichtsstörungen werden Modelle und Vorgehensweisen zur Handhabung herausfordernder Praxissituationen beschrieben. Diese können angehende Lehrpersonen unterstützen. Gleichzeitig berichten Studierende, dass das angeeignete Fachwissen in krisenhaften Situationen, d.h. unter Handlungsdruck, nicht abgerufen werden kann. Die angehenden Lehrpersonen erleben sich mitunter ohnmächtig.



Ich will etwas Konstruktives sagen, aber mein Kopf ist leer. (...) Ich gehe kurz zur Tür, atme tief durch. Ich fühle mich überfordert, habe Angst, dass ich die Kontrolle über die Klasse verliere (aus dem Praxisprotokoll einer Studierenden, 2025, 3. Klasse Volksschule).

Angeichts neurobiologischer Erkenntnisse überrascht das nicht. In belastenden Situationen wird unser Stresssystem aktiviert, d.h. unwillentlich werden neurobiologische Prozesse in Gang gesetzt, die unsere Wahrnehmungsfähigkeit beeinflussen („Tunnelblick“) sowie unser Repertoire an Handlungsfähigkeiten einschränken (Roth, 2011, S. 203; Grüber, 2022, S. 25). Zurück bleibt der Eindruck – trotz des angeeigneten Fachwissens – den Praxisanforderungen nicht genügen zu können.

Bei der hier beschriebenen Methode werden diese Erkenntnisse berücksichtigt und zum Lerngegenstand der Ausbildung gemacht.¹ Es werden Formen der kognitiven Wissensvermittlung mit emotionsfokussierten Wahrnehmungs- und Körperübungen (Lammers, 2015) und theaterpädagogischen Ansätzen (Plath, 2015) hochschuldidaktisch verschränkt. Das emotionale Erleben sowie (Körper-)Empfindungen in belastend erlebten Praxissituationen werden sowohl bei der Analyse als auch bei der Entwicklung von pädagogischen Handlungsstrategien miteinbezogen. Das Gedächtnis des Körpers (Bauer, 2022, S. 41) wird als bedeutsame Ressource im Bereich pädagogischer Beziehungsgestaltung verstanden.

2 Theoretische Bezugsrahmen

2.1 Über den Zusammenhang von psychosozialen Grundbedürfnissen, motivationaler Schemata und Verhalten

These 2: Eine einseitige Fokussierung auf herausforderndes Schüler:innenverhalten folgt der Logik des Tunnelblicks. Um sogenannte Verhaltensschwierigkeiten zu verstehen, müssen schulische Interaktions- und Beziehungsmuster und deren zugrunde liegenden psychologischen Grundbedürfnisse rekonstruiert werden.

Bei der **Bedürfnisorientierten und emotionsfokussierten Einzelfallarbeit** wird eine schriftlich dokumentierte Praxissituation in einem kollegialen Setting analysiert und theaterpädagogisch bearbeitet. Dabei wird von der Prämisse ausgegangen, dass herausforderndes Schüler:innenverhalten erst durch die Rekonstruktion verletzter psychosozialer Grundbedürfnisse verstehbar wird, die einer belastend erlebten Interaktion zugrunde liegen. In methodologischer Hinsicht kann die Methode in der Tradition rekonstruktiver Sozialforschung verortet werden (Budde et al., 2017).

Den theoretischen Bezugsrahmen der Analysen bilden die Arbeiten des Psychotherapieforschers Klaus Grawe (2004), der sich in seinen Untersuchungen mit den Wirkfaktoren therapeutischer Settings beschäftigt hat. Er konnte zeigen, dass unabhängig von der psychotherapeutischen Methode, der Fak-

tor Beziehungsqualität eine bedeutsame Rolle im Heilungsprozess spielt (Grawe, 2000). Nicht nur im therapeutischen, auch im pädagogischen Diskurs wird in zahlreichen Fachpublikationen auf die Relevanz pädagogischer Beziehungsqualität für Entwicklungs- und Lernprozesse hingewiesen (Bauer, 2008; Hattie et al., 2017; Herrmann, 2019; Baer et al., 2020; Vogel et al., 2024; Neudecker et al., 2025).

Bei der kollegialen Einzelfallarbeit wird auf das **Konzept der psychologischen Grundbedürfnisse** nach Grawe (2004, S. 192 ff.) rekurriert. Er beschreibt diese als universelle anthropologische Strukturen, die neurobiologisch fundiert sind (ebd.). Insofern liegt der Lernmethode ein bio-psycho-soziales Menschenbild zugrunde. Das bedeutet, dass bei der Rekonstruktion psycho-sozialer Phänomene auch körperlich-leibliche Erfahrungen (emotionales Empfinden und damit einhergehende somatische Marker) systematisch berücksichtigt werden müssen.

Nach Grawe können vier psychologische Grundbedürfnisse voneinander unterschieden werden, die in der nachfolgenden Tabelle dargestellt sind: das Bedürfnis nach Bindung, das Bedürfnis nach Orientierung, Kontrolle und Kohärenz, das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und das Bedürfnis nach Lust (Grawe, 2004, S. 186 ff.; hierzu auch den Online-Vortrag von Pazer, 2025). Diese Grundbedürfnisse können im praktischen Lebensvollzug nicht unabhängig voneinander gedacht werden, sie bedingen und beeinflussen sich wechselseitig.

Die Kränkung des Grundbedürfnisses nach sozialer Zugehörigkeit (z.B. durch Ausschluss eines Schülers aus der Klassen-WhatsApp-Gruppe) kann mit Minderwertigkeitserleben (Verletzung des Bedürfnisses nach Selbstwerterhöhung) und Ohnmachtserleben (Verletzung des Bedürfnisses nach Orientierung und Kontrolle) einhergehen.

Grawe betont, dass Menschen auf einer unbewussten Ebene permanent damit beschäftigt sind, diese psychosozialen Grundbedürfnisse zu nähren und zu schützen. Unerfüllte und verletzte Grundbedürfnisse sowie Bedürfnisse, die zueinander oder mit den (schulischen) Umweltbedingungen in Span-

Körperliche Grundbedürfnisse	Psychologische Grundbedürfnisse	Nähere Beschreibung
- Nahrung - Bekleidung - Behausung - Sexualität ...	Bedürfnis nach Bindung	Erleben von sozialer Zugehörigkeit, (emotionaler) Nähe, sensitiver Responsivität, Geborgenheit, (emotionaler) Sicherheit etc.
	Bedürfnis nach Orientierung, Kontrolle und Kohärenz	Erleben von Selbstkompetenz und Einflussmöglichkeit auf die eigenen Lebensumstände, Vorhersagbarkeit, Sinnerleben
	Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung	Gesehen werden, Erleben von Anerkennung, Wertschätzung, Respekt, Wahrung der Integrität und Menschenwürde
	Bedürfnis nach Lust	Erleben von angenehme emotionalen Zuständen und Vermeidung von psychischen Spannungen, Konflikten, Schmerzen

Tab. 1: Psychologische Grundbedürfnisse nach Grawe (2004, S. 186 ff.), ergänzt um körperliche Grundbedürfnisse und nähere Beschreibung der psychologischen Grundbedürfnisse (eigene Darstellung)

nung stehen, lösen im Körper Stressreaktionen aus.² Diese umfassen nicht-bewusste Prozesse des vegetativen Nervensystems. Die Art und Weise wie Menschen in Folge agieren, kann sich gravierend unterscheiden. Dies hängt von den biografisch entwickelten **motivationalen Schemata** ab, „die das Individuum im Laufe seines Lebens entwickelt, um seine Grundbedürfnisse zu befriedigen und sie vor Verletzungen zu schützen“ (Grawe, 2004, S. 188).

So kann sich die biografisch erworbene Handlungsstrategie zum Selbstwertschutz als Annäherungsschemata zeigen. Den Klassenkasperl mimen, permanentes Suchen nach körperlicher Nähe der Lehrperson oder wiederholtes Bemerkbarmachen durch Herausschreien sind bekannte Beispiele aus dem Schulkontext. Diese Verhaltensweisen werden von Lehrer:innen mitunter als anstrengend erlebt und als verhaltensauffällig bewertet. Es sind jedoch auch Vermeidungsschemata denkbar, wie z.B. übermäßig angepasstes Schüler:innenverhalten (Kinder, die auf keinen Fall ‚anecken‘ wollen, um eine Selbstwertkränkung zu riskieren). Wiederschwin-ger (2025) bezeichnet diese motivationalen Schemata als Schutzstrategien, die Menschen im Laufe ihrer frühen Bindungserfahrungen zu bedeutsamen Bezugspersonen entwickeln, um ihre Grundbedürfnisse zu wahren. Für den pädagogischen Kontext ist wichtig zu betonen, dass sich diese verinnerlichten Schemata im familiären Umfeld oder in einem früheren Entwicklungsstadium als wirksam erwiesen haben. In den Schulkontext übertragen, wirken sie

mitunter dysfunktional und/oder sozial unverträglich. Folgt man Grawe (2024), so sind psychologische Grundbedürfnisse „die“ treibende Kraft hinter jedem („problematischen“) Verhalten.



Das hier dargestellte Eisberg-Modell veranschaulicht, dass herausforderndem Schüler:innenverhalten bedrohte, frustrierte oder gar verletzte psychologische Grundbedürfnisse zugrunde liegen. Was bedeutet das für die Pädagogik? Die Entschlüsselung dieser Bedürfnisse sowie der unbewusst aktivierten motivationalen Schemata ermöglicht ein **bedürfnisorientiertes pädagogisches Verstehen und Handeln**. Es erlaubt Lehrer:innen, pädagogische Interaktionsangebote zu setzen, die an den Grundbedürfnissen ansetzen. Werden diese durch das bedürfnisadäquate Handeln der Lehrperson befriedigt, müssen vom betroffenen Kind keine dysfunktionalen bzw. sozial unverträglichen Handlungsschemata mehr gesetzt werden.

Das pädagogische Ziel ist, auf Basis von bedürfnisorientierten Analysen Interaktions- und Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten, bei denen auf den Schutz und die Befriedigung der psychosozialen Grundbedürfnisse von Schüler:innen UND Lehrer:innen gleichermaßen geachtet wird – im Sinne der Reckhahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen (Prenzel, 2020).

2.2 Zur Bedeutung von Emotionen bei der Rekonstruktion verletzter psychosozialer Grundbedürfnisse und motivationaler Schemata

These 3: Die differenzierte Selbst- und Fremdwahrnehmung emotionalen Erlebens und den damit einhergehenden somatischen Markern ermöglicht es, bedrohten oder verletzten psycho-sozialen Grundbedürfnissen auf die Spur zu kommen.

Im vorangegangenen Abschnitt wurde unter Bezugnahme auf Grawe (2004) argumentiert, dass die Rekonstruktion verletzter psychosozialer Grundbedürfnisse sowie biografisch erworbener motivationaler Schemata ein Schlüssel zum Verstehen von sogenannten Verhaltensschwierigkeiten darstellt. Gleichzeitig wurde betont, dass es sich hierbei um psychodynamische Phänomene handelt, die den handelnden Akteur:innen über weite Strecken nicht bewusst sind. Diese können jedoch – **in entsprechenden Settings, wie der Bedürfnisorientierten und emotionsfokussierten Einzelfallarbeit** – rekonstruiert, beschrieben und damit reflektiert und bearbeitet werden. Dafür sind Emotionskompetenzen von Lehrpersonen (Benecke et al., 2017; Huber et al., 2017) unumgänglich, wie im Folgenden erörtert wird.

Was wir hinsichtlich unserer psychologischen Grundbedürfnisse erfahren und lernen, vollzieht sich in zwischenmenschlichen Beziehungen (Grawe, 2004, S. 188; Bauer, 2022, S. 7). Die psycho-sozialen Grundbedürfnisse nach Bindung, Orientierung, Kontrolle und Kohärenz, Selbstwerterhöhung und Lust werden in unseren sozialen Beziehungen genährt und verletzt.



Für die hier beschriebene Methode ist bedeutsam, dass zwischenmenschliche Erfahrungen hinsichtlich unserer Grundbedürfnisse in emotionale Signale umgewandelt werden (Bauer, 2022, S. 10; Deutzbacher, 2024, S. 80). Bei Frustration und Verletzung derselben (z. B. durch die Aussage: „Du stinkst, geh weg! Wir wollen dich nicht dabeihaben!“), reagiert unser Körper im Millisekundenbereich. Die Herz- und Atemfrequenz wird erhöht, das Nebennierenmark setzt Hormone frei und die betroffene

Person empfindet – abhängig von den aktivierten biografischen Schemata – Scham, Angst, Trauer oder Wut. Dies zeigt sich mitunter in der Mimik und Gestik, und es werden Handlungen gesetzt. Das alles erfolgt, bevor mittels des Präfrontalen Cortex die Situation analytisch erfasst werden kann.

In dieser Hinsicht müssen Emotionen als bedeutsame Signalgeberinnen (Glasenapp, 2021) begriffen werden, die auf befriedigte und verletzte Grundbedürfnisse aufmerksam machen. Die Bedürfnisorientierte und emotionsfokussierte Einzelfallarbeit (BEEZ) orientiert sich an Ansätzen, die Emotionen in Form eines Mehrkomponentenmodells beschreiben (z.B. Barnow, 2024, S. 52; Welding, 2023, S. 31). Emotionen werden in dieser Hinsicht als komplexe bio-psycho-soziale Phänomene verstanden, die unterschiedliche Komponenten aufweisen:

- Physiologische Komponente (somatische Marker, wie z.B. Herzklopfen)
- Subjektive Empfindungskomponente (Schamerleben, Angsterleben etc.)
- Kommunikative und expressive Komponente (Körperausdruck und -sprache)
- Kognitive Komponente (Selbstbilder und -konzepte, wie z.B. „Ich bin ...“)
- Motivationale Komponente (Handlungsimpulse, wie z.B. Fight/Flight/Freeze)
- Behaviorale Komponente (konkrete Handlungen, die gesetzt werden)

Bei der kollegialen Einzelfallarbeit werden Emotionen als methodischer Hebel zur Rekonstruktion verletzter Grundbedürfnisse betrachtet. Es wird versucht, die belastend erlebte Praxissituation anhand einer möglichst szenenhaften Beschreibung und theaterpädagogischer Ansätze im geschützten Seminarsetting „entstehen zu lassen“, um so ein Nachempfinden der Emotionen seitens der Analysierenden zu ermöglichen (siehe hierzu das Phänomen Spiegelneuronen, Bauer, 2006). Damit wird nicht nur das Einfühlungsvermögen geschult, es wird auch ein mehrperspektivischer Raum geöffnet. So zeigt sich im Analysesetting, dass dieselbe Situation von den Analysierenden unterschiedlich wahrgenommen und emotional gedeutet wird.

Um einen Einblick in das methodische Vorgehen zu gewinnen, werden im Folgenden die einzelnen Elemente der Lehrmethode kurz skizziert.

3 Methodische Elemente der Bedürfnisorientierten und emotionsfokussierten Einzelfallarbeit



Die Methode **Bedürfnisorientierte und emotionsfokussierte Einzelfallarbeit** wird an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland in Seminaren der Primarstufe und Sekundarstufe erprobt, laufend evaluiert und weiterentwickelt. In methodischer Sicht steht die Methode in der Tradition psychoanalytisch-pädagogischer Ansätze (wie z. B. Work Discussion). Deren Ziel ist es, unbewusste Dynamiken zu verstehen, die in dokumentierten Interaktionen zum Ausdruck kommen (Datler, 2003, S. 250). Folgende sechs Ablaufschritte haben sich im Seminarsetting des Bachelorstudiums bewährt:

[1.] Zunächst werden von der Gruppe zentrale Begriffe (Fachvokabular) und theoretische Konzepte zur Psychodynamik (siehe psychosoziale Grundbedürfnisse, motivationale Schemata, emotionstheoretische Grundlagen, neurobiologische Grundlagen von Stresserleben) erarbeitet. Darauf beziehend werden im weiteren Verlauf eingebrachte Fälle aus der Schulpraxis analysiert. Dabei wird im Bereich kognitiver Wissensvermittlung, körperbezogener Wahrnehmungsübungen, biografische Reflexionsansätze sowie theaterpädagogische Elemente auf Methodenvielfalt geachtet.

[2.] Die Studierenden werden eingeladen, eine belastend erlebte Praxissituation auf ein bis maximal zwei Seiten zu dokumentieren. Dabei wird folgendes Schema vorgegeben: Eckdaten zur Klasse, Kontextinformationen und szenenhafte Beschreibung der herausfordernden Situation aus Sicht der betroffenen Studierenden. Zudem begründet die falleinbringende Lehrperson, warum sie diesen Fall gewählt hat (Beispiel für ein Praxisprotokoll untenstehend).

[3.] Mittels der erarbeiteten theoretischen Ansätze wird die beschriebene Szene im Rahmen kollegialer

Fallarbeit erschlossen: *Was wird durch die „Brillen“ der erarbeiteten theoretischen Konzepte „sichtbar“? Welche Emotionen tauchen beim Lesen des Falles auf? Welche verletzten psychologischen Grundbedürfnisse können rekonstruiert werden?* Dabei wird darauf geachtet, dass von den Analysierenden unterschiedliche Perspektiven eingenommen werden (z.B. systematischer Perspektivenwechsel hinsichtlich der im Fall beschriebenen Akteur:innen und der erarbeiteten theoretischen Modelle). Die unterschiedlichen Deutungen werden in Form von Hypothesen schriftlich dokumentiert.

[4.] Auf Basis dieser Hypothesen werden alternative Handlungsstrategien und -schritte erarbeitet und dokumentiert. Hierbei werden zwei Bereiche unterschieden: einerseits Optionen, die präventiv in der Klasse eingeführt werden können; andererseits Handlungsstrategien und -schritte, die in strukturähnlichen „Akutsituationen“ erprobt werden können. Weiters werden die entwickelten Maßnahmen unterschiedlichen Kategorien zugeordnet. Dadurch wird im Arbeitsprozess verdeutlicht, dass herausfordernde psycho- und gruppenspezifische Prozesse ein Bündel an abgestimmten Maßnahmen erfordern. Mögliche Kategorien:

- Schulische Strukturen und Schul- sowie Klassenregeln
- Funktion der Lehrperson und definierter Handlungsspielraum
- Rolle der Lehrperson und persönliche Grenzen
- Lehrer:innen-Schüler:innen-Kommunikation
- Gruppendynamik etc.

[5.] Diese Handlungsstrategien und -schritte werden von der falleinbringenden Person in einem theaterpädagogischen Setting oder in der Schulpraxis erprobt („strukturähnliche Situationen“) und wiederum dokumentiert (siehe Punkt 2). Damit beginnt ein iterativer Prozess („iterativer Zirkel“). Durch systematisches Dokumentieren, theoriebezogenes Analysieren, die Entwicklung von Handlungsstrategien und schulpraktisches Erproben derselben werden komplexe schulische Beziehungs- bzw. Konfliktdynamiken pädagogisch-professionell bearbeitet.

[6.] Am Ende steht eine Conclusio, in der die zentralen Erkenntnisse, welche die falleinbringende Person aus der Einzelfallstudie gewonnen hat, dokumentiert sind. Herausgearbeitet wird u.a., was sich die angehende Lehrperson über den Fall hinausgehend für ihre weitere berufliche Tätigkeit mitnimmt. Im Sinne der Systematisierung wird wieder eine Kategorisierung vorgenommen (z.B. gewonnene Erkenntnisse hinsichtlich schulischer Strukturen, der gesetzlich definierten Funktion, der Weiterentwicklung der eigenen Rolle, zukünftiger Kommunikationsstrategien etc.).

4 Beispiel für ein Praxisprotokoll



Das Praxisprotokoll setzt sich aus vier Teilen zusammen, dem „Kopf“ des Protokolls mit zentralen Eckdaten, den Kontextinformationen zur konkreten Szene, der Beschreibung des Falls, d.h. der schulischen Szene und der Begründung der Fallauswahl. Das Verfassen des Praxisprotokolls orientiert sich an Vorgaben, die Datler u.a. (2014) für die Methode Work Discussion beschreiben. Das nachfolgende Praxisprotokoll wurde von einer Studierenden im Sommersemester 2025 verfasst.

Autorin: Studentin XY

Praxisprotokoll: Nr. 1

Datum: 14.03.2025

Zeit: 11:30 - 12:15 Uhr

Schulart: Volksschule

Schulstufe: 3. Schulstufe

Kontextinformationen zur Szene

Ich unterrichte die Klasse 3B im Fach „Technik und Design“. Die Klasse gilt unter den Kolleginnen als laut und herausfordernd, einige Schüler:innen haben eine sehr geringe Frustrationstoleranz. An diesem Tag arbeite ich mit der Klasse an einem Werkstück weiter, dem Bau eines kleinen Holzregals. Es sind insgesamt 15 Schüler:innen anwesend, 8 Burschen und 7 Mädchen. Wir befinden uns im Werkraum, der sehr klein und beengt ist.

Schulische Szene

Ich bin gerade dabei, einem Schüler die korrekte Handhabung des Feilenhalters zu zeigen, als ich plötzlich aus der hinteren Ecke ein lautes Krachen höre. Ich drehe mich erschrocken um. Der Hocker von Tobias liegt umgeworfen am Boden. Er steht mit hochrotem Kopf daneben, sein Körper ist angespannt und er schreit: „Ich habe keinen Bock mehr auf den Scheiß hier!“

Die Blicke aller Schüler:innen sind auf ihn gerichtet. Zwei Mädchen kichern leise, die anderen schauen erschrocken. Ich gehe sofort zu ihm hin. [Mein Herz rast]. Ich sage eindringlich: „Was ist los?“ Tobias zeigt auf seinen Arbeitsplatz, wo sein angezeichnetes Holzstück liegt. Es ist in der Mitte durchgebrochen. „Das war schon wieder falsch! Ich hob's jetzt drei Mal gmocht und jedes Mal ist es scheiße!“

Ich nehme das Holzstück in meine Hand. [Ich will etwas Konstruktives sagen, aber mein Kopf ist leer.] Tobias geht zwei Schritte zurück, seine Hände zittern leicht. Ich sage leise: „Beruhige dich bitte erstmal. Du kannst dich kurz setzen.“ Er schreit mich an: „Worauf denn?! Mein Hocker liegt am Boden!“ Ich höre leises Gelächter im Raum. [Ich spüre, wie ich innerlich zu kochen beginne.]

Ich hebe den Hocker auf und stelle ihn auf seinen Platz. Ich sage eindringlich: „Setze dich kurz hin. Wir reden gleich.“ Tobias setzt sich, ballt die Hände zu Fäusten, starrt an die Wand. Ich drehe mich zum Rest der Klasse und sage: „Alle bitte weiterarbeiten. Ich bin gleich wieder bei euch.“

Ich gehe kurz zur Tür, atme tief durch. [Ich fühle mich überfordert, habe Angst, dass ich die Kontrolle über die Klasse verliere.] Als ich mich umdrehe, sehe ich, dass zwei Jungen mit dem Heißkleber experimentieren. Offenbar versuchen sie, Papier zu entzünden. Ich gehe sofort hin. „Sofort aufhören! Der Kleber ist kein Spielzeug!“ Sie schauen mich direkt an, grinsen und einer sagt: „War ja nur Spaß!“

Ich ziehe den Heißkleberstecker aus der Steckdose, nehme das Gerät an mich. [Ich bin wütend. Ich möchte laut werden, aber ich reiße mich zusammen.] Ich sage nur: „Ihr arbeitet jetzt bitte schnell weiter. Noch ein Vorfall und wir unterbrechen die Stunde und machen mit Mathematik weiter.“

[Ich merke, ich bin völlig angespannt und erschöpft und vor allem ratlos.] Da höre ich Tobias mit leiser, für mich verzweifelt klingender Stimme sagen: „Ich mach das Teil nie fertig.“ [usw.]

Begründung der Fallauswahl



Ich habe mich in dieser Situation überfordert gefühlt. Was könnte ich anders machen? Warum hatte ich keinen Zugriff auf die Klasse? Das Gefühl der Ohnmacht war präsent. Mein Kopf war plötzlich leer. Ich möchte diese - für mich belastende - Situation „besser“ verstehen. Ich möchte mir Knowhow aneignen, um in ähnlichen schulischen Situationen professioneller zu handeln.

5 Beschreibung und Setting der Einzelfallarbeit

5.1 Gemeinsames Eintauchen in den Fall

Alle Seminarteilnehmer:innen bekommen einen Ausdruck der beschriebenen Szene und haben Gelegenheit, sich den Fall in Ruhe durchzulesen und sich dabei Notizen zu machen. Dabei befindet sich die Seminargruppe im Fish-Bowl-Setting (kleiner Innenkreis + Außenkreis). Die falleinbringende Lehrperson liest den Fall anschließend zweimal langsam vor. Innenkreis + Außenkreis). Die falleinbringende Lehrperson liest den Fall anschließend zweimal langsam vor.



Danach hat die Gruppe die Möglichkeit, zur konkreten Szene Verständnisfragen an die falleinbringende Person zu stellen, um diese differenzierter zu verstehen. Deutungen, Erklärungen oder Nachfragen, warum die falleinbringende Lehrperson „so und nicht anderes“ gehandelt hat, sind nicht zulässig. Danach nimmt die falleinbringende Person die Rolle der Beobachterin:des Beobachters ein. Sie hört während der Analyse aufmerksam zu und macht sich gegebenenfalls Notizen.

In weiterer Folge werden folgende Rollen unter den Seminarteilnehmer:innen verteilt:

- Moderator:in und Zeitwächter:in, der:die durch die theoriegeleitete Analyse führt (LV-Leiter:in)
- Analysierende Kolleg:innen (ca. 4 – 6 Personen); im Seminarsetting (Fish-Bowl-Methode: im Innenkreis wird analysiert; im Außenkreis beobachtet und protokolliert)
- Protokollant:innen
- Beobachter:innen

5.2 Kollegiale Fallanalyse

Die:der Moderator:in führt durch die Analyse, achtet auf die Zeit, paraphrasiert nach jedem Analyseschritt und protokolliert die erarbeiteten Hypothesen und Handlungsstrategien für alle sichtbar mit. Ziel ist es, die dokumentierte Szene theoriebezogen zu „durchdringen“ und gemeinsam möglichst viele Hypothesen zum Beziehungsgeschehen, den sozial unverträglichen Verhaltensweisen und ihren zugrundeliegenden Grundbedürfnissen zu entwickeln. Dabei achtet die:der Moderator:in auf die systematische Analyse, indem er:sie folgende Fragestellungen aufwirft.

- **Theorieelement Emotionen als Ressource:**
 - Welche Emotionen tauchen *bei mir* beim Hören/Lesen auf?
 - Welche Emotionen werden *für mich* in der beschriebenen Szene spürbar?
 - Mit wem *identifiziere* ich mich spontan beim Hören/Lesen des Textes?
 - Welche Emotionen vermute ich bei den unterschiedlichen Akteur:innen? Inwiefern gibt es unterschiedliche Wahrnehmungen/Vermutungen in der Gruppe?
 - Warum könnten die Akteur:innen diese Emotionen empfinden?
- **Theorieelement psychosoziale Grundbedürfnisse:**
 - Auf welche unerfüllten, unbefriedigten, frustrierten, verletzten psychosozialen Grundbedürfnisse könnten die identifizierten Emotionen verweisen?
 - Welche Grundbedürfnisse, welche Grenzen könnten in dieser Szene bei den unterschiedlichen Akteur:innen womöglich verletzt worden sein?

- Mittels welcher motivationalen Schemata könnte Akteur:in XY versuchen, ihre:seine Grundbedürfnisse zu wahren/schützen/befriedigen?
- **Theorieelement autonomes Nervensystem, Stresserleben, Embodiment:**
 - Welche Zusammenhänge zwischen Stresserleben (Ohnmachtserleben; Zurückweisung; Beschämung etc.), der Körperwahrnehmung und des Körperausdrucks können in der beschriebenen Szene rekonstruiert werden?
 - Welche Implikationen könnte dies wiederum für die Interaktions- und Beziehungsdynamik in der beschriebenen Szene gehabt haben?

5.3 Kollegiale Erarbeitung von alternativen Handlungsstrategien

Auf Grundlage der kollegial erarbeiteten Thesen werden alternative Handlungsoptionen erarbeitet. Folgende Fragen leiten diese Prozessphase:

- Welche präventiven Maßnahmen könnten zukünftig gesetzt werden?
- Welche Handlungsoptionen für strukturähnliche Akutsituationen sind denkbar?
- Nach welchen Kategorien können wir diese Maßnahmen clustern bzw. in welche Kategorien fallen die von uns erarbeiteten Handlungsoptionen?

Mögliche Kategorien:

- Weiterentwicklung schulischer Strukturen (Schulregeln/Klassenregeln)
- Klärung der gesetzlich definierten Funktion der Lehrperson inkl. ihrer Handlungsgrenzen
- Klärung der Rolle der Lehrperson (Reflexion und Auseinandersetzung mit Rollenerwartungen und -verhalten sowie etwaiger Grenzen)
- Strategien, welche die Schüler:innen-Lehrer:innen-Kommunikation betreffen
- Gruppendynamischen Handlungsstrategien

5.4 Festlegung von Handlungsstrategien, die erprobt werden sollen

Die falleinbringende Lehrperson hat abschließend die Gelegenheit, auf die Analyseergebnisse und ent-

wickelten Handlungsoptionen einzugehen. Sie legt – als Expertin für ihren Fall – fest, welche Handlungsmöglichkeiten ihr sinnvoll erscheinen. Sie definiert, was sie sich aus der kollegialen Fallarbeit mitnehmen, in ihrer Schulpraxis oder einem theaterpädagogischen Setting erproben möchte. An dieser Stelle beginnt die nächste Schleife des iterativen Prozesses („iterativer Zirkel“).

6 Beitrag der Methode zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen



An den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in Österreich wurden in den vergangenen zwei Jahren neue Curricula für das Lehramtsstudium der Primar- und Sekundarstufe entwickelt. Diese Arbeit war u.a. von folgenden Fragen getragen: „Welches Wissen benötigen Pädagoginnen und Pädagogen, damit sie professionell handeln können? Und welcher Schritte bedarf es, damit Pädagoginnen und Pädagogen >>in der Praxis<< ihrem Wissen gemäß auch tatsächlich handeln?“ (Datler, 2003, S. 243).

Im Beitrag wurde erörtert, dass sich Studierende und Lehrpersonen im Schulalltag immer wieder in herausfordernden Beziehungskonstellationen wiederfinden. Aus neurobiologischen Untersuchungen ist bekannt, dass angesichts hoher Belastungen und unter Handlungsdruck aufgrund von Stressreaktionen Fachwissen schwer(er) abgerufen werden kann. Handlungsleitend werden motivationale Schemata (Grawe, 2004), welche den handelnden Akteur:innen oft nicht bewusst sind.

Daraus folgt, dass im Rahmen der Lehrer:innen-ausbildung verstärkt Lehrformate geschaffen und hochschuldidaktische Ansätze Raum finden müssen, die dieses Phänomen proaktiv aufgreifen. Die hier vorgestellte **Bedürfnisorientierte und emotionsfokussierte Einzelfallarbeit** versteht sich als ein solches Format. Dabei werden akademisches Fachwissen und Körpergedächtnis, Formen der kognitiv orientierten und körperbezogener Wissensvermittlung sowie Fallfokussierung und Fallabstraktion gleichermaßen berücksichtigt.

Im Rahmen der Lehrer:innenausbildung wird mit Studierenden die Frage bearbeitet: Welches Wissen und Können haben mich und die beteiligten Akteur:innen in dieser Situation „so“ und nicht anderes handeln lassen? Eine methodisch angeleitete Form der kollegialen Rekonstruktion, Reflexion und Bearbeitung dieser Frage trägt in mehrfacher Hinsicht zur Professionalisierung bei. Neben der Persönlichkeitsentwicklung werden überfachliche pädagogische Kompetenzen im Bereich Wahrnehmungs-, Analyse- und Handlungsfähigkeit gestärkt.

Literaturverzeichnis

Baer, U. & Koch, C. (2020). Pädagogische Beziehungskompetenz. Grundlagen für Erzieher:innen und Lehrer:innen. Cornelsen.

Barnow, S. & Blitzner, E. Borm & I. Sauer, C. (2024). Emotionsregulation. Therapiemanual und Arbeitsbuch: Training zum flexibleren Umgang mit Gefühlen. Springer.

Bauer, J. (2022). Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern. Piper.

Bauer, J. (2006). Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. Heyne.

Benecke, C. & Brauner, F. (2017). Motivation und Emotion. Psychologische und psychoanalytische Perspektiven. Kohlhammer.

Budde, J. & Dlugosch, A. & Sturm, T. (2017). (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien. Handlungsfelder. Empirische Zugänge. Verlag Barbara Budrich.

Datler, W. (2003). Erleben, Beschreiben und Verstehen: Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung von pädagogischer Professionalität. in M. Dörr, & R. Göppel (Hrsg.), Bildung der Gefühle: Innovation? Illusion? Intrusion? (S. 241-264). Psychosozial-Verlag

Datler, W. & Datler, M. (2014). Was ist „Work Discussion“? Über die Arbeit mit Praxisprotokollen nach dem Tavistock-Konzept. Quelle: <https://phaidra.univie.ac.at/detail/o:368997>, letzter Zugriff am 16.12.2025.

Deuretzbacher, K. (2025). Starke Gefühle. Starker Halt. Selbstregulation für dein Kind und dich. Kösel.

Hattie, J. & Zierer, K. (2019). Kenne deinen Einfluss! Mit der Visible-Learning-Story Bildungserfolg ermöglichen. WBv Media.

Herrmann, U. (Hrsg.) (2019). Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen. Juventa.

Huber, M.; Krause, S. (Hrsg.) (2017). Bildung und Emotion. Springer Verlag.

Glasenapp, J. (2021). Emotionen als Ressource. Emotionen verstehen und nutzen - Manual für Psychotherapie, Coaching und Beratung. Beltz.

Grawe, K. (2004). Neuropsychotherapie. Hogrefe.

Grüber, I. (2022). Resilienz. Dein Körper zeigt dir den Weg. Wirksame Übungen für innere Stärke und gute Nerven. Irisiana Verlag.

Neudecker, B. & Lehner, B. & Trunkenpoltz, K. (Hrsg.innen). (2025). Pädagogische Beziehungen verstehen und gestalten. Anregungen für die Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern aus der Psychoanalytischen Pädagogik. Psychosozial Verlag.

Lammers, C.-H. (2015). Emotionsfokussierte Methoden. Techniken der Verhaltenstherapie. Beltz.

Patzer, S. (2025). Die vier psychologischen Grundbedürfnisse und die Konsistenztheorie. Quelle: <https://www.youtube.com/watch?v=voFgVai8zog&list=PLub-S7Hcg03KvdBYH0yxZj17Wyk6PooBf&index=6>, letzter Zugriff am 16.12.2025.

Plath, M. (2015). >>Spielend<< unterrichten und Kommunikation gestalten. Mit schauspielerischen Mitteln für Unterricht begeistern. Beltz.

Prengel, A. (2020). Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen. Richtlinien für pädagogische Verantwortung. Beltz.

Roth, G. (2011). Bildung braucht Persönlichkeit. Wie lernen gelingt. Klett-Cotta.

Vogel, D. & Rüst, M (2024). Besser unterrichten durch Beziehung. Achtsam unterrichten – Lernbereitschaft fördern – mit auffälligen Verhalten umgehen. Scolix.

Wettstein, A.; Scherzinger, M. (2023). Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen. Kohlhammer.

Welding, C. (2021). Fühlen lernen. Warum wir so oft unsere Emotionen nicht verstehen und wie wir das ändern können. Klett-Cotta.

Wiederschwinger, H. (2025). Unsere inneren Schutzschilde: Notwendig und herausfordernd zugleich. Quelle: <https://dertherapeut.at/psychische-schutzstrategien/>, letzter Zugriff am 16.12.2025.

Hinweis: Alle Comicbilder im Beitrag wurden mithilfe bildgenerativer Künstlicher Intelligenz im KI-Management-System der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland erstellt (ai.ph-burgenland.at, Zugriff am 16.12.2025).

Endnoten

¹Die hier beschriebene Lehrmethode der Bedürfnisorientierten und emotionsfokussierten Einzelfallarbeit (BEEZ) wurde von der Autorin konzipiert und wird aktuell im Rahmen der Lehre mit Studierendengruppen evaluiert und weiterentwickelt. Der vorliegende Beitrag gibt Einblick in eine Form der kollegialen Fallarbeit, die im Rahmen des Lehramtstudiums an der PPH Burgenland durchgeführt wird. Dabei bringen Studierende herausfordernde Fälle aus ihrer Schulpraxis ein, die unter Bezugnahme auf einen kollegial erarbeiteten Deutungsrahmen gemeinsam analysiert werden. Dabei werden fallbezogene sowie über den Fall hinausgehende Handlungsstrategien für die pädagogische Praxis entwickelt, die wiederum in der Schulpraxis oder theaterpädagogischen Settings erprobt werden können.

²Verletzung geht mit körperlichen Stressreaktionen einher. Traumatischer oder dauerhafter Stress führt zu Erkrankungen. Daher muss die Befriedigung und der Schutz von körperlichen wie psychologischen Grundbedürfnissen – im Sinne der psychischen und physischen Gesundheit aller Schüler:innen UND Lehrer:innen – absolute Priorität haben (Schrammel, 2025).

Simone Atzesberger

ist Pädagogin, Schulentwicklerin und Schulentwicklungsberaterin, Gestalterin von Fort- und Weiterbildungsangeboten für Führungskräfte, Pädagog:innen und Schulteam. Vielfältige Entwicklungsaspekte auf personeller, Team-, Organisations- und Systemebene bilden den spannenden Fokus ihrer Konzeptions-, Lehr-, Vernetzungs- und Publikationstätigkeiten an der Pädagogischen Hochschule Wien.

simone.atzesberger@phwien.ac.at

Viktoria Berzsenyi-Schweitzer

Leiterin des Zentrums für Forschung und Lehrende für den Fachbereich Bewegung und Sport an der PPH Burgenland.

viktoria.berzsenyi@ph-burgenland.at

Anna Bürger

arbeitet am Institut für Sozial- und Naturwissenschaften der Pädagogischen Hochschule Kärnten. Sie ist Lehrende für den Fachbereich Bewegung und Sport. Ihr Arbeitsschwerpunkt liegt im Bereich der Primarstufe.

anna.buerger@phk.ac.at

Jadwiga Ensbacher-Roubin

ist Primarstufenpädagogin, Erziehungswissenschaftlerin und Sonder- und Heilpädagogin. An der Pädagogischen Hochschule in Wien lehrt sie im Bereich der Persönlichkeitsbildung und ist für die Fachgruppe für Persönlichkeitsbildung und Coaching verantwortlich. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der psychosozialen Gesundheit.

jadwiga.ensbacher-roubin@phwien.ac.at

Christian Filko

ist nach Studien der Geschichte, Germanistik, Politikwissenschaft und Global Citizenship Education derzeit als Hochschullehrer für Geschichts- und Politikdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Wien sowie als Mittelschullehrer an der Modularen Mittelstufe Aspern tätig. Zu seinen Schwerpunkten zählen neben der Menschenrechtsbildung auch Fragen zu Inklusion und Exklusion im Kontext von Mehrsprachigkeit und Migration.

christian.filko@phwien.ac.at

Lukas Freudensprung

ist Lehrender an der Pädagogischen Hochschule Wien im Institut der Primarstufenausbildung.

guenther.glueck@phwien.ac.at

Florian Freytag

ist Lehrender an der Pädagogischen Hochschule Steiermark im Bereich Bewegung und Sport

florian.freytag@phst.at

Günther Glück

ist Lehrender an der Pädagogischen Hochschule Wien und Mitarbeiter des Instituts Schulentwicklung, Leadership und Praxisschulen.

guenther.glueck@phwien.ac.at

Eva Gröstenberger

ist seit September 2025 Vizerektorin für Lehre, Mehrsprachigkeit und Internationalisierung an der PPH Burgenland. Nach ihrem Studium der Anglistik und Romanistik (Französisch) begann sie ihre Lehrtätigkeit an verschiedenen Bildungseinrichtungen, bereits 2004 war sie als pädagogische Mitarbeiterin am Pädagogischen Institut, später an der PPH Burgenland, tätig. Von 2018 bis 2020 leitete Eva Gröstenberger die Stabsstelle Minderheitenschulwesen, wo sie grundlegende Strukturen für die Förderung von Minderheitensprachen schuf. Von 2020 bis 2024 war sie Leiterin des Instituts für Ausbildung und Praktische Studien an der PPH Burgenland. In dieser Funktion hat sie ein berufsbegleitendes, familienfreundliches Lehramtsstudium im Blended-Learning-Setting etabliert. Ihre akademische Laufbahn umfasst auch einen Dokortitel in Educational & Communication Sciences.

eva.groestenberger@ph-burgenland.at

Martin Krenn

Historiker und Archivar, Professor für Geschichte und Politische Bildung an der PPH Burgenland. Forschungsschwerpunkte: Historische Landeskunde des burgenländisch-westungarischen Raumes ab der Frühen Neuzeit, österreichische und burgenländische Stadtgeschichte, Wissenschaftsgeschichte.

martin.krenn@ph-burgenland.at

Anna Leitner

ist Lehrerin für Englisch und Deutsch sowie Lernbegleiterin an einer Wiener AHS, Supervisorin für die Pädagogische Hochschule Wien und Autorin von Lehrwerken, Lehr- und Lernmaterialien.

anna.leitner@phwien.ac.at

Lukas Pallitsch

ist Religionspädagoge und Literaturwissenschaftler. Am Institut für Praktische Theologie (Religionspädagogik und Katechetik) der Universität Wien lehrt er u.a. zu fachdidaktischen Fragen und zur religiösen Bildung. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören das ästhetische und das interreligiöse Lernen (hier insbes. christlich-jüdischer Dialog) sowie Fragen zum Verhältnis von Literatur und Religion.

pallitsch@univie.ac.at

Elke Poterpin

ist Pädagogin und Psychologin. An der Pädagogischen Hochschule Wien ist sie als Hochschulprofessorin am Institut für Professionalisierung im Bereich Elementar- und Primarbildung tätig und begleitet Studierende und Pädagog:innen in Aus- Fort- und Weiterbildung. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Pädagogische Psychologie, Persönlichkeitsbildung, psychosoziale Gesundheit und Resilienz.

elke.poterpin@phwien.ac.at

Margot Ranetzky

ist AHS-Pädagogin und Master of Public Health. An der Pädagogischen Hochschule Wien arbeitet sie am Institut für Leadership, Schulentwicklung und Praxisschulen (I:SLP) im Arbeitsbereich Gesundheitsförderung und lehrt Bewegung und Sport in der Primarstufenausbildung. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt in der psychosozialen Gesundheit und sie ist Projektleiterin des FGÖ- Projekts „Wohlfühlzone Campus“.

margot.ranetzky@phwien.ac.at

Claudia Schneider

ist Pädagogin, Wissensmanagerin, Erziehungswissenschaftlerin und Erwachsenenbildungstrainerin. An der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland lehrt sie bildungswissenschaftliche Grundlagen und Qualitätsmanagement für Schulen und unterstützt das Zentrum für Gewalt- und Mobbingprävention und Persönlichkeitsbildung in strategischen Bereichen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Zufriedenheit und Belastungen im Lehrberuf sowie Bildungsgeschichte und Bildungsreform.

claudia.schneider@ph-burgenland.at

Sabrina Schrammel

lehrt und forscht an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland. Ihre Schwerpunkte liegen im Bereich geschlechterreflexive Pädagogik und Gleichstellung, Armuts- und Ausgrenzungsgefährdung im Bildungsbereich, Emotionstheorien und pädagogische Kasuistik.

sabrina.schrammel@ph-burgenland.at

Adolf Selinger

ist ein erfahrener Pädagoge und Wissenschaftler mit einem starken Fokus auf digitale Medien und Wissensmanagement in der Bildung. An der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland lehrt er im Bereich Medienbildung und Geometrie in der Primarstufe bzw. in der Sekundarstufe. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen der Einsatz digitaler Unterrichtsmittel und innovative Lehrkonzepte. Adolf Selinger hat mehrere Publikationen in Fachzeitschriften veröffentlicht, die sich mit aktuellen Themen der Bildungsforschung und -praxis befassen. Sein Engagement für die Weiterentwicklung der Bildungslandschaft spiegelt sich in seiner aktiven Teilnahme an Projekten zur Verbesserung der Lehrerbildung und der Integration digitaler Medien in den Unterricht wider.

adolf.selinger@ph-burgenland.at

Christine Weber

ist Pädagogin, Schulentwicklungsberaterin, Psychosoziale Beraterin und Coach. Am Institut für Schulentwicklung, Leadership und Praxisschulen (I:SLP) der Pädagogischen Hochschule Wien ist sie als Schulentwicklungsberaterin und als Vortragende in der Fort- und Weiterbildung tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung.

christine.weber@phwien.ac.at

Michael Wukowitsch

ist nach Studien für Bildungs- und Kommunikationswissenschaften und Wissensmanagement derzeit als Hochschullehrer für Pädagogisch Praktische Studien an der Privaten Pädagogischen Hochschule Eisenstadt im Primarstufenbereich sowie an der Universität Wien im Sekundarstufenbereich tätig. Zu seinen Schwerpunkten zählen im Rahmen von Professionsforschung und Schulentwicklung die Bewältigung beruflicher Anforderungen beim Berufseinstieg und die Gesundheitsförderung für Lehrkräfte.

michael.wukowitsch@ph-burgenland.at

phburgenland

Private Pädagogische Hochschule Burgenland

16

phpublico

Heft 16 | Februar 2026

Private Pädagogische Hochschule Burgenland
Thomas-Alva-Edison-Straße 1
7000 Eisenstadt
www.ph-burgenland.at

ISBN: 978-3-85253-846-4



978-3-85253-846-4