

Zeitschrift für pädagogische Praxis | Schule & Beratung

Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik

Wir bilden Menschen aus, die Fachinhalte mit Pädagogik und Beratung für den Agrar- und Umweltbereich verknüpfen.

HAUPtsache

Heft 7 | September 2026

**Im KONTRA:PUNKT – Plädoyers
für pädagogische Widerspruchstoleranz**

INHALTSVERZEICHNIS

INHALT

1.	Vorwort	3
2.	"Im KONTRA:PUNKT - Plädoyers für pädagogische Widerspruchstoleranz"	5
3.	Pädagogische Professionalität	7
4.	Öffnung des landwirtschaftlichen Schulwesens	12
5.	„Make-up, Ordnung, Unterordnung“	16
6.	Pädagogischer Widerstand durch die 4B-Bewegung und Global Citizenship Education	22
7.	Widerstand als wertvolle Reflexionsquelle im Kontext schulischer Veränderungsabsichten	27
8.	Generative KI und Bildungsgerechtigkeit	31
9.	Zwischen Anspruch und Wirklichkeit	36
10.	Widerstände annehmen und Lösungen erweitern durch systemische Praxisreflexion am Beispiel KTC	42
11.	Grüne Pädagogik – der Kompass für zukünftige Bildung	47

IMPRESSUM

Herausgeber, Medieninhaber und Verlag
Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik,
Rektor HR Dr. Thomas Haase
Angermayergasse 1, 1130 Wien, Österreich
www.haup.ac.at

Chefredaktion
HS-Prof. Mag. (FH) Dr. Christian Schroll
christian.schroll@haup.ac.at



Redaktionsteam

Susanne Aichinger, Sabine Mader, Thomas Ochsenhofer,
Stefanie Wagner, Sylvia Weber

Erscheinungsweise

1 Ausgabe jährlich

Satz und Grafik

Petra Bahr, petra.bahr@gmx.at

Druck

Gerin Druck GmbH

Druckauflage

150

Coverbild/Bild Rückseite

S-iala auf pixabay

Nachdrucke, auch auszugsweise, sind nur mit schriftlicher Genehmigung des Herausgebers gestattet.

© 2026 Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, Wien

Offenlegung nach § 25 Mediengesetz: Periodisch erscheinendes, internationales Informationsblatt. Die Inhalte der Beiträge geben die Meinung der Autor:innen wieder und müssen nicht mit der Meinung der Redaktion übereinstimmen. Für unaufgeforderte Manuskripte und Abbildungen übernimmt die Redaktion keine Verantwortung. Die Redaktion behält sich das Recht vor, Beiträge zu überarbeiten.

SEHR GEEHRTE LESERIN, SEHR GEEHRTER LESER!

Rektor Thomas Haase

Die Zeit der Universalgenies ist mit Beginn der Neuzeit vorbei. Oder kennen Sie, sehr geschätzte Leserin und sehr geschätzter Leser, einen Leonardo da Vinci des 21. Jahrhunderts: Eine Person, welche in der Malerei, der Technik, der Mathematik, der Physik, etc. jeweils den höchsten wissenschaftlichen Standard erreicht?

Seitdem sind in jeglicher Form der Entwicklung und der Innovationen durch Diskurs und kontinuierlichen Aufbau Standards auf dem derzeitigen Niveau der Wissenschaft und Technik entstanden.

Auch die gesellschaftlichen Neuordnungen der heutigen Zeit erfordern Lösungen, welche in der Regel nicht einfach gefunden werden können. Die Fragestellungen sind mittlerweile zu komplex und einfache Antworten erbringen nicht das volle Potenzial von Weiterentwicklungsmöglichkeiten. Seit dem deutschen Philosophen und Denker der Freiheit, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, wissen wir, dass auf

eine These in der Regel eine Antithese folgt und aus dem Diskurs heraus eine neue Synthese entsteht. Aus dieser entsteht wiederum eine neue Antithese.

Was benötigt es, um Prozesse weiter voranzutreiben? Einen Diskurs, welcher zweifellos Widersprüche hervorruft. Diese Widersprüche sind der Motor für den nächsten Schritt im Sinne Hegels.

Die Pädagogik als Teil der Humanwissenschaften benötigt Widersprüche, um neue Antworten zu kreieren. Das unterscheidet uns von den Naturwissenschaften: Dort herrschen in der Regel Naturgesetze vor, es zeigt sich ein Ursache – Wirkungszusammenhang. Diesem Prinzip folgt die Pädagogik eher nicht. Wir benötigen daher den Diskurs, um auf neue Fragen keine rezepthaften Antworten zu erstellen, jedoch um Ansätze zur Problembewältigung zu finden. Dieses Thema greift die aktuelle Ausgabe der HAUPtsache auf.

Viel Freude und Widerspruch beim Lesen!



Ing. Mag. Dr. Thomas Haase

Rektor
Hochschule für Agrar- und Um-
weltpädagogik

"IM KONTRA:PUNKT – PLÄDOYERS FÜR PÄDAGOGISCHE WIDERSPRUCHSTOLERANZ"

Redakteur Christian Schroll

Liebe Leser:innen!

Das Konzept einer pädagogischen Widerspruchstoleranz eröffnet ein weites Feld für die Reflexion aktueller Herausforderungen in Bildung und Beratung. Es geht darum, wie Akteur:innen die Realität kritisch betrachten und gleichzeitig aktive Strategien entwickeln, um emanzipatorische Bildung und Beratung zu fördern. In diesem Reflexionsprozess, der durchaus einen Kontrapunkt zu Anderen und Anderem darstellt, wird sichtbar, was in pädagogischen und beraterischen Prozessen sowie in unserer Gesellschaft geschieht.

Die siebte Ausgabe dieser Zeitschrift fordert uns auf, genau hinzusehen was ist, und daraus die nötigen Schritte abzuleiten, um eine Bildung und Beratung zu ermöglichen, die den Menschen in seiner Ganzheit und Mündigkeit stärken, gerade dann, wenn die gesellschaftlichen Spiegelbilder Anpassung und Konformität fordern. Der daraus resultierende pädagogische Widerstand wird zu einer Haltung, die sowohl Reflexion als auch Aktion miteinander verbindet, um Bildung und Beratung als einen emanzipatorischen und transformativen Prozess zu gestalten.

Die *siebte Ausgabe* der „Zeitschrift für pädagogische Praxis **HAU**Ptsache in Schule & Beratung“ widmet sich dem Thema „Im KONTRA:PUNKT – Plädoyers für pädagogische Widerspruchstoleranz“, da dies unumstritten Themenfelder

in Schule und Beratung sind. Die vielfältigen praxisbezogenen und evidenzbasierten Beiträge ermöglichen Einblicke in pädagogische Arbeitsfelder, die sich mit kritischen Fragestellungen zu Reflexion von Normen und der Notwendigkeit des aktiven Widerstands in Forschung und Praxis auseinandersetzen. Im Fokus stehen dabei Berufsfeldreflexionen, Reflexionen gesellschaftlicher und digitaler Spiegelbilder, Aspekte bzw. Praxisbezüge zum Umgang mit pädagogischem Widerstand im schulischen Kontext.

Ich bedanke mich für die unterschiedlichen Einreichungen bei den Autor:innen und insbesondere beim Redaktionsteam für die professionelle und diversitätsorientierte Zusammenarbeit. Ihnen wünsche ich viel Freude beim Lesen der Beiträge, die Erfahrungen der Widerspruchstoleranz im Sinne von Arthur Schopenhauer initiieren mögen: „Wir sind nicht nur für das verantwortlich, was wir tun, sondern auch für das, was wir widerspruchslos hinnehmen.“



HS-Prof. Mag. (FH) Dr. Christian Schroll

Redaktionsleitung
Hochschule für Agrar- und
Umweltpädagogik

christian.schroll@haup.ac.at | www.haup.ac.at

PÄDAGOGISCHE PROFESSIONALITÄT

Im Spannungsfeld gegenwärtiger Entwicklungen – das 8-Elemente-Modell als Orientierungsrahmen

Bettina Wohlgemuth-Fekonja, Sandra Kircher

Zusammenfassung

Aktuelle gesellschaftliche und technologische Entwicklungen setzen Schule zunehmend unter Druck und fordern ein erweitertes Verständnis pädagogischer Professionalität. Das 8-Elemente-Modell pädagogischer Professionalität verbindet Wissen, Haltung und Beziehung zu einem integrativen Rahmen. Unterricht wird als reflektierbare, gestaltbare Praxis verstanden, die durch kleine, bewusste Schritte im Alltag weiterentwickelt werden kann.

Schlüsselwörter

Orientierungsrahmen | Selbstreflexion | Haltung | Professionalität | Beziehungsorientierung

1. Schule im Spannungsfeld gegenwärtiger Entwicklungen

Die aktuellen Entwicklungen im Bildungsbereich sind von tiefgreifenden gesellschaftlichen, technologischen und institutionellen Veränderungen geprägt (OECD, 2024). Bildungsstandards, standardisierte Leistungsüberprüfungen und eine verstärkte Output-Orientierung (Altrichter & Maag Merki, 2015) haben ebenso an Bedeutung gewonnen wie außerschulische Unterstützungsangebote, etwa in Form eines wachsenden Nachhelfemarktes (Erdost & Larcher, 2025). Diese Entwicklungen verändern die Rahmenbedingungen schulischer Arbeit und bergen aus unserer Sicht die Gefahr, pädagogische Professionalität zunehmend auf formale Vorgaben und administrative Anforderungen zu verengen.

Gleichzeitig verändern Digitalisierung und die Allgegenwärtigkeit mobiler Endgeräte die Lernvoraussetzungen grundlegend. Kinder und Jugendliche wachsen in einer Welt auf, in der Informationen jederzeit verfügbar sind und digitale Medien den Alltag prägen. Dabei zeigt sich eine deutliche Diskrepanz: Junge Menschen nutzen digitale Medien überwiegend rezeptiv und kommunikativ, während produktive, kreative und reflektierte Nutzungsformen deutlich seltener vorkommen (JIM-Studie 2024).

Die beschriebenen Entwicklungen spiegeln sich unmittelbar im schulischen Alltag wider. Zwar gibt es zahlreiche Impulse zur Weiterentwicklung von Schule (Altrichter & Maag Merki, 2015), doch verlieren viele Initiativen an Wirkung, sobald sie auf bestehende Routinen treffen. Veränderung entsteht nicht automatisch durch Vorgaben, sondern erfordert eine professionelle Haltung, die Entwicklung als eigenen Auftrag versteht (Rolff, 2010).

Aus unserer Erfahrung zeigen sich dabei auch aufseiten der Lehrpersonen Spannungsfelder. Der oft

spürbare Wunsch nach klaren Grenzen trifft auf die Realität eines Berufs, der von Beziehung, Situationsabhängigkeit und Offenheit geprägt ist. Unter dem Druck wachsender Anforderungen geraten zentrale Dimensionen pädagogischen Handelns – etwa Beziehungsgestaltung, Präsenz und bewusste didaktische Entscheidungen – leicht in den Hintergrund. Für Lernende kann dies zur Folge haben, dass Unterricht stärker von Routinen als von aktiver Gestaltung geprägt wird und Beteiligung nicht zwangsläufig zu vertiefter Auseinandersetzung führt. Anschließend kann sich ein Kreislauf entwickeln, in dem sinkende Aktivität der Lernenden und nachlassende Innovationsbereitschaft der Lehrenden einander wechselseitig verstärken.

Vor diesem Hintergrund richtet sich unser Blick bewusst auf die Profession selbst. Im Zentrum steht für uns dabei die Verantwortung von Lehrenden, Unterricht aktiv zu gestalten und das eigene Handeln kontinuierlich weiterzuentwickeln. Pädagogische Professionalität begreifen wir als bewusste Form des Widerstands gegen Resignation, sinkende Erwartungen und den Rückzug erwachsener Verantwortung. Sie zeigt sich nicht allein in Wissen oder Methoden, sondern im Zusammenspiel von Wissen, Beziehung und Haltung sowie in der Fähigkeit, auch unter komplexen und nicht vollständig planbaren Bedingungen verantwortungsvoll zu handeln.

Unterricht ist ein dynamisches, in vielerlei Hinsicht organisches Geschehen, das sich nicht vollständig planen oder standardisieren lässt. Pädagogische Professionalität verstehen wir in diesem Zusammenhang als fortlaufenden Entwicklungsprozess, der von Reflexion, Erfahrung und bewussten Entscheidungen getragen wird. Um diese Komplexität sichtbar und zugleich für die professionelle Praxis nutzbar zu machen, haben wir das *8-Elemente-Modell pädagogischer Professionalität* entwickelt.

2. Das 8-Elemente-Modell pädagogischer Professionalität

Das 8-Elemente-Modell pädagogischer Professionalität ist aus langjähriger eigener Unterrichtspraxis, intensivem kollegialem Austausch und kontinuierlicher Reflexion hervorgegangen. Die beschriebenen Spannungsfelder haben unseren beruflichen Alltag über viele Jahre hinweg geprägt und zentrale Merkmale professionellen pädagogischen Handelns sicht-

bar werden lassen. Auf dieser Grundlage haben wir das Modell entwickelt, um diese systematisch zu ordnen und Lehrende bei der Reflexion und Weiterentwicklung ihres Handelns zu unterstützen. Unser Modell verbindet praktische Erfahrung mit wissenschaftlicher Fundierung und eröffnet einen strukturierten Zugang zu pädagogischer Praxis.



Abb.: 8-Elemente-Modell pädagogischer Professionalität nach Wohlgemuth-Fekonja & Kircher

Unser *8-Elemente-Modell pädagogischer Professionalität* versteht professionelles Lehrerhandeln als ein Zusammenspiel miteinander verbundener Dimensionen, die sich nicht isoliert betrachten lassen, sondern sich gegenseitig bedingen und verstärken.

Im Zentrum steht die *fachliche Kompetenz*, die als strukturierte, flexibel verfügbare Wissensbasis die inhaltliche Orientierung des Unterrichts sichert. Lehrpersonen, die fachlich kompetent agieren, können Inhalte strukturieren, Zusammenhänge herstellen und komplexe Sachverhalte adressatengerecht aufbereiten. Wie Bromme und Strässer (1991) zeigen, entfaltet sich dieses Wissen erst im konkreten Handeln und ist eng mit dem professionellen Selbstverständnis verknüpft. Es beeinflusst, welche Inhalte ausgewählt, wie sie erklärt und welche Bedeutungen ihnen zugeschrieben werden.

Fachliches Wissen allein bleibt wirkungslos, wenn es nicht durch *didaktisch-methodische Kompetenz* in lernwirksame Prozesse übersetzt wird. Diese zeigt sich in der bewussten Gestaltung von Lernarrangements, die an den Voraussetzungen der Lernenden ansetzen und durch vielfältige Zugänge Verstehen ermöglichen (Pashler et al., 2008). Ent-

scheidend ist dabei nicht die Vielfalt der Methoden, sondern deren Passung zum Lernziel, zur Lerngruppe und zur Situation.

Die Qualität dieser Gestaltung wird erst durch *reflexive Praxis* sichtbar und entwickelbar. In Anlehnung an Dewey (1933) entsteht professionelle Weiterentwicklung nicht durch Erfahrung an sich, sondern durch deren bewusste Verarbeitung. Reflexion verbindet Handeln und Lernen und ermöglicht es, Unterricht als veränderbare Praxis zu begreifen (Terhart, 2011).

Aus unserer Erfahrung heraus zeigt sich diese Fähigkeit zur Selbstbeobachtung und Weiterentwicklung als untrennbar mit einer *professionellen Haltung* verbunden, die das eigene Handeln trägt. Terhart (2011) hebt hervor, dass sich pädagogische Professionalität insbesondere in der Bereitschaft zeigt, Verantwortung zu übernehmen, die eigene Rolle bewusst zu gestalten und auch unter Bedingungen von Unsicherheit handlungsfähig zu bleiben.

Diese innere Ausrichtung wird im Unterricht nach außen sichtbar – besonders in der Art und Weise, wie Lehrpersonen kommunizieren und auftreten. *Acht-same Kommunikation* bildet dabei das zentrale Medium pädagogischen Handelns. Sie ist mehrdimensional (Schulz von Thun, 1981) und wirkt stets auf Beziehung, Selbstbild und Lernbereitschaft. Ergänzt durch die Haltung der Gewaltfreien Kommunikation (Rosenberg, 2003) wird deutlich, dass Sprache nicht nur Information transportiert, sondern Beziehung gestaltet und Verantwortung ausdrückt.

Diese kommunikative Qualität ist eng verbunden mit der *Präsenz im Klassenraum*, die sich als sichtbarer Ausdruck professioneller Haltung verstehen lässt. Präsenz entsteht durch Kongruenz von innerer Klarheit und Sicherheit sowie äußerem Auftreten und wirkt strukturierend, bevor Steuerung notwendig wird (Mehrabian, 1971; Hattie, 2009, 2012).

In diesem Zusammenspiel bildet *Beziehungsorientierung* die Grundlage, auf der Lernen überhaupt möglich wird. Empirische Befunde zeigen, dass tragfähige Lehrer-Schüler-Beziehungen zu den stärksten Einflussfaktoren auf Lernerfolg zählen (Hattie, 2009). Beziehung ist dabei kein Zusatz, sondern Bedingung für Motivation, Beteiligung und Entwicklung. Der von Covey (1989) formulierte Grundsatz „*Seek first to understand, then to be understood*“ verdeutlicht, dass wirksames pädagogisches Handeln mit Verstehen beginnt und Beziehung und Führung untrennbar miteinander verbunden sind.

Wir verstehen pädagogisches Handeln vor allem auch als von einer *gesellschaftlichen Vision* getragen. Diese eröffnet den Blick über den Unterricht hinaus und begreift Schule als Ort der Zukunfts-gestaltung. Angesichts aktueller gesellschaftlicher und ökonomischer Entwicklungen – etwa wachsender Unsicherheiten und persistenter Bildungsungleichheiten (Fenz et al., 2025; Bonin et al., 2025) – wird deutlich, dass Bildung nicht auf Wissensvermittlung reduziert werden kann. Lehrpersonen gestalten Lernräume, in denen Selbstwirksamkeit, Verantwortungsbewusstsein und gesellschaftliche Teilhabe entstehen.

In der Gesamtschau wird deutlich: Pädagogische Professionalität entsteht nicht durch das Vorhandensein einzelner Kompetenzen, sondern durch deren bewusstes Zusammenspiel. Fachwissen ohne Beziehung bleibt wirkungslos, Methodik ohne Reflexion beliebig, Haltung ohne Präsenz unsichtbar und Vision ohne Umsetzung folgenlos. Unser 8-Elemente-Modell macht diese Zusammenhänge sichtbar und bietet damit einen Orientierungsrahmen, der es ermöglicht, pädagogisches Handeln in seiner Komplexität zu verstehen, zu reflektieren und gezielt weiterzuentwickeln.

3. Pädagogische Professionalität als Prozess

Wir verstehen unser *8-Elemente-Modell pädagogischer Professionalität* als Anlass zur professionellen Selbstvergewisserung. Reflexion bildet dabei einen zentralen Ausgangspunkt, da professionelle Entwicklung nicht allein durch Erfahrung, sondern durch deren bewusste Verarbeitung entsteht (Dewey, 1933). Ihre Wirkung entfaltet sich jedoch erst dann vollständig, wenn sie in konkretes Handeln überführt wird.

Um diesen Schritt von der Reflexion zur Handlung zu unterstützen, dient unser Modell als Orientierungsrahmen für den schulischen Alltag. Gleichzeitig ist uns bewusst, dass Orientierung allein noch keine Veränderung bewirkt. Deshalb haben wir das Modell durch ein Handbuch mit sogenannten Mikrohandlungen ergänzt. Diese verstehen wir als praxisnahe Werkzeuge, die die einzelnen Elemente des Modells in konkrete Handlungsschritte übersetzen und damit eine unmittelbare Anwendung im schulischen Alltag ermöglichen.

Unsere Mikrohandlungen sind praxisnahe Impulse, die einzelne Aspekte pädagogischen Handelns gezielt in den Blick nehmen. Sie schärfen die Wahrnehmung, hinterfragen Routinen und unterstützen professionelle Entwicklung in kleinen, kontinuierlichen Schritten.

Exemplarisch sei an dieser Stelle die Mikrohandlung Nr. 305 „Alle im Blick behalten“ aus Element 3 – *Reflexive Praxis* – vorgestellt. Sie ist aus einer alltäglichen Unterrichtssituation heraus entstanden und greift die Frage auf, an welche Lernenden sich eine Lehrperson am Ende einer Unterrichtsstunde konkret erinnert und bei welchen die eigene Wahrnehmung unscharf bleibt. Mithilfe einer kurzen Nachbetrachtung anhand einer Klassenliste können mögliche blinde Flecken sichtbar werden. Über mehrere Unterrichtsstunden hinweg lassen sich so wiederkehrende Muster der eigenen Aufmerksamkeit erkennen und reflektieren. Ziel ist dabei die bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Wahrnehmung. Gerade solche unmittelbar an den Unterricht anknüpfenden Reflexionsanlässe können professionelle Entwicklung unterstützen. Bereits eine gezielte Verschiebung der Aufmerksamkeit kann dazu beitragen, Beteiligung ausgewogener wahrzunehmen und Beziehungen bewusster zu gestalten.

Aus unserer Erfahrung heraus entsteht pädagogische Professionalität dort, wo Lehrende Verantwortung übernehmen und Entwicklung aktiv gestalten (Terhart, 2011). Viele der in diesem Beitrag beschriebenen Überlegungen sind aus der Beobachtung entstanden, dass sich die Herausforderungen des schulischen Alltags selten durch einfache Antworten bewältigen lassen. Gerade im Umgang mit Widersprüchen, Unsicherheiten und Mehrdeutigkeiten zeigt sich für uns professionelles Handeln: in der Bereitschaft, aufmerksam zu bleiben, das eigene Tun zu reflektieren und Entwicklung als fortlaufenden Prozess zu verstehen. Unser 8-Elemente-Modell versteht sich dabei nicht als fertige Antwort, sondern als Denk- und Handlungsraum, der dazu einlädt, Schule Schritt für Schritt bewusst zu gestalten – im eigenen Unterricht und im gemeinsamen professionellen Handeln. Es ist ein Orientierungsangebot – offen, anschlussfähig und im besten Sinne unabschließbar.

4. Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2015): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem (Bde. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage 2016). Herbert Altrichter & Katharina Maag Merki.
- Bonin, H., Ertl, M., Fortin, I., Grozea-Helmenstein, D., Hlouskova, J., Hofer, H., Koch, S. P., Kunst, R. M., Reiter, M., Schröter, F., Wende, A. & Weyerstraß, K. (Juli 2025): Prognose der österreichischen Wirtschaft 2025–2029. Mäßiges Wachstumspotenzial in einem fragilen globalen Umfeld Wirtschaftsprognose/Economic Forecast 138. Von Institut für Höhere Studien – Institute for Advanced Studies (IHS): https://www.ihs.ac.at/fileadmin/public/2016_Files/Documents/2025/Mittelfristprognose/IHS_Prognose_2025-2029.pdf abgerufen am 12.4.2026
- Bromme, R. (2014): Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens (Bd. 7). Detlef H. Rost.
- Bromme, R. & Strässer, R. (1991): Wissenstypen und professionelles Selbstverständnis. Eine empirische Untersuchung bei Berufsschullehrern. Zeitschrift für Pädagogik, 37(5), S. 769–785
- Covey, S. (2013): The 7 Habits of Highly Effective People – Powerful Lessons in Personal Change 25th Anniversary Edition. New York.
- Dewey, J. (1933): How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. D.c Heath and Company Boston.
- Erdost, I. & Larcher, E. (2025): Nachhilfebarometer '25: Belastung steigt weiter. Von AK Portal der Arbeiterkammern: https://wien.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/bildung/pk20250829_Nachhilfebarometer.pdf abgerufen am 3. 9. 2025
- European Commission (2025): Education and Training Monitor 2025 – Austria. Abgerufen im Dezember 2025 von European Union: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f4e0feae-beb1-11f0-a612-01aa75ed71a1/language-en>
- Fenz, G., Moser, M., Prammer, D., Schneider, M., Sellner, R. & Stiglbauer, A. (September 2025): OeNB Report 2025/15: Verhaltendes Wachstum bei hartnäckiger Inflation. Von Oesterreichische Nationalbank: <https://www.oenb.at/Publikationen/Volkswirtschaft/reports/2025/report-2025-15-prognose/html-version.html> abgerufen am 12.4.2026
- Hattie, J. (2009): Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.

Hattie, J. (2012): Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. London: Routledge.

JIM-Studie. (2024): https://mpfs.de/app/uploads/2024/11/JIM_2024_PDF_barrierearm.pdf abgerufen 6/2026

Mehrabian, A. (1971): Silent messages. Wadsworth Publishing Company.

OECD, O. f.-o. (2024): Education at a Glance 2024: OECD Indicators. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/09/education-at-a-glance-2024_5ea68448/c00cad36-en.pdf abgerufen 6/2026

Pashler, H., McDaniel, M., Roher, D. & Bjork, R. (2008): Learning Styles: Concepts and Evidence. Psychological Science in the Public Interest, 9(3), S, 105–119

Rolff, H.-G. (2010): Führung, Steuerung, Management: Orientierungsband. Klett Kallmeyer.

Rosenberg, M. (2003): Nonviolent communication: A language of life (Bd. 2). PuddleDancer Press.

Schulz von Thun, F. (1981, 2010). Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen. Rowohlt.

Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. Pädagogische Professionalität.(57), S. 202–224

5. Autorinnen



Mag.^a Bettina Wohlgemuth-Fekonja

RCAE Research Center for Applied Education
Khevenhüllerstraße 11, 9020 Klagenfurt am Wörthersee
bettina.wohlgemuth-fekonja@rcae.ac.at | www.rcae.ac.at



Mag.^a Sandra Kircher

RCAE Research Center for Applied Education
Khevenhüllerstraße 11, 9020 Klagenfurt am Wörthersee
sandra.kircher@rcae.ac.at | www.rcae.ac.at



ÖFFNUNG DES LANDWIRTSCHAFTLICHEN SCHULWESENS

Von liegen gelassenen Chancen und kompromisslosem Aufbruch

Brigitte Rametsteiner, Verena Kucera

Zusammenfassung

Zusammenfassung

Die Öffnung des landwirtschaftlichen Schulsystems für neue Zielgruppen stellt eine wichtige Chance für die Erhaltung der Lernendenzahlen dar. Das Praxisbeispiel A³ – Animal Assisted Activities der LFS Hollabrunn zeigt, wie Quereinsteiger:innen durch Diversifizierungsangebote gewonnen werden. Der Beitrag plädiert für einen Paradigmenwechsel hin zu Regeneration und ökologischer Verantwortung.

Schlüsselwörter

Landwirtschaftliches Schulwesen | Green Care | Diversifizierung | Ziele der nachhaltigen Entwicklung | Sustainable Development Goals (SDG)

1. Mehrberuflichkeit und strukturelle Herausforderungen

Der Strukturwandel der österreichischen Landwirtschaft spiegelt sich im Wandel des landwirtschaftlichen Schulwesens wider (Reiter, 2025).

Vielfach werden Konzepte der „Mehrberuflichkeit“ und die Annäherung an gewerblich-wirtschaftliche Ausbildungen gefördert und propagiert, um die Attraktivität des landwirtschaftlichen Schulwesens zu erhöhen. Dieser Leitgedanke verbreitert die Berufsbefähigung, steigert die Attraktivität des Fachschulwesens und bringt junge Menschen aus der Landwirtschaft in den (Teilzeit-)Arbeitsmarkt.

Die Agrarstrukturerhebung 2023, deren Ergebnisse im Grünen Bericht 2025 veröffentlicht wurden, bestätigt die Fortführung dieses Trends: Laut diesen aktuellen Daten gab es in Österreich insgesamt 152.660 land- und forstwirtschaftliche Betriebe – ein Rückgang um 1,5 Prozent gegenüber der Erhebung 2020 (BML, 2025). Die Konzentration auf größere, hochspezialisierte Betriebe, die im Sinne der fortschreitenden Globalisierung eine gewisse „Marktfähigkeit“ sichern sollen, setzt sich damit ungebrems fort.

Inwieweit sich diese Einstellung aufgrund der topografischen und klimatischen Rahmenbedingungen nutzbarer Flächen in Österreich als zukunftssträchtiges Konzept etablieren kann, wird sich noch erweisen. Unumstritten jedoch läuft diese Entwicklung nicht nur den Zielen der Agenda 2030 zuwider: Sie wird auch die Übernehmer:innen-Generation landwirtschaftlicher Klein- und Mittelbetriebe weiter aus der Landwirtschaft drängen und das Potenzial eben dieser Strukturen für Regeneration, Stabilisierung und Erhaltung der Diversität vermindern. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Rolle das

landwirtschaftliche Schulwesen übernehmen kann und muss, um dieser Entwicklung entgegenzuwirken und neue Wege für die Hofnachfolge und ökologisch verantwortungsvolle Landnutzung zu eröffnen.

2. Öffnung für neue Zielgruppen und Neuausrichtung der Ausbildung

Wie groß das Potenzial des landwirtschaftlichen Schulwesens tatsächlich ist, wird ersichtlich, wenn festgefahrene Strukturen aufgebrochen werden. Die Kompetenz zur Erhaltung und Regeneration tragfähiger Ökosysteme muss einem wesentlich breiteren Zielpublikum zugänglich gemacht werden. Die Intention muss dahingehend verändert werden, dass nicht nur die nächste Generation der Erbfolge Höfe übernimmt, sondern vielmehr junge, ambitionierte und für nachhaltige Entwicklung sensibilisierte Menschen in die Landwirtschaft einsteigen. Die Erhebung der Vision 2028 bestätigte als wesentlichsten Grund für die Aufgabe landwirtschaftlicher Betriebe wirtschaftliche Gründe (70 Prozent). Als zweitwichtigster Grund wurde die fehlende Hofnachfolge (37 Prozent) genannt (BML, 2024). Diese Zahlen verdeutlichen, dass ein strukturelles Umdenken notwendig ist – und dass das landwirtschaftliche Schulsystem dabei eine Schlüsselrolle übernehmen kann.

Insofern sollte in der Ausbildung der Fokus weg von der marktorientierten Bewirtschaftung z.B. unrentabler Flächen oder exponierter Lagen in klimatisch benachteiligten Gebieten gelenkt werden. Der Ausbau der Mehrberuflichkeit bzw. intelligente Diversifizierung aus der Landwirtschaft nimmt gleichzeitig den Druck aus der Unterrichtsrealität, Vollerwerbslandwirt:innen auszubilden.

Junge Menschen, die gesellschaftlich früh in die Verantwortung für den Planeten genommen werden, dabei aber weitgehend ohne Orientierung und Unterstützung bleiben (Pädagogische Hochschulen Österreichs, 2026), brauchen konkrete Begleitung und Lösungsmodelle – auch und besonders im Bildungswesen. Eine bewusste Öffnung des Schulwesens für Jugendliche ohne expliziten landwirtschaftlichen Hintergrund und in Folge die Anpassung an deren Bedürfnisse, Erwartungen und Werthaltung muss das neue Leitbild des landwirtschaftlichen Schulwesens werden; ein mutiger Schritt hinsichtlich der traditionellen Strukturen im österreichischen Bildungssystem.

3. Praxisbeispiel LFS Hollabrunn: Animal Assisted Activities als Diversifizierungsmodell

Das Praxisbeispiel der LFS Hollabrunn veranschaulicht konkret, wie die geforderte Öffnung des landwirtschaftlichen Schulwesens für neue Zielgruppen in der Praxis umgesetzt werden kann. Ausgehend vom Grundkonzept einer Neuausrichtung der landwirtschaftlichen Schulbildung wurde an der LFS Hollabrunn das Erwachsenenbildungsprogramm A³ – Animal Assisted Activities im Bereich der Diversifizierung entwickelt. Es richtet sich an Menschen, die keinen direkten Zugang zu praktizierter Landwirtschaft haben, jedoch motiviert sind, die ökologisch wertvollen landwirtschaftlichen Strukturen der Region zu erhalten.

Ausbildungsziel ist es, Erwachsenen eine Einkommensquelle in Form von tiergestützter Arbeit im Sozial- bzw. Gesundheitsbereich zu erschließen. Zwei Faktoren stehen dabei im Mittelpunkt: einerseits aktive Tierhaltung als Grundvoraussetzung für die Schaffung eines Angebotes und damit ein Zugang zu landwirtschaftlicher Tätigkeit, andererseits Abhilfe gegen den Strukturwandel im ländlichen Raum durch das Schaffen sozialer Angebote mit unterschiedlichsten Zielgruppen. Beides entspricht der Zielsetzung von Green-Care-Initiativen in ganz Europa.

Die Ergebnisse der bisherigen Kursdurchgänge sind aufschlussreich: Von insgesamt 45 Teilnehmerinnen sind 42 Prozent bereits Hof-Übernehmerinnen mit Diversifizierungsoffenheit; ebenso viele sind als tier-affine und landwirtschaftsinteressierte Personen ohne eigenen Betrieb zu beschreiben. Jede sechste Teilnehmerin hat während der Kursteilnahme als Neu-Einsteigerin einen landwirtschaftlichen Betrieb erworben und bewirtschaftet diesen seither im Nebenerwerb (Abb. 1). Innerhalb der ersten drei abgeschlossenen Kurse gab es zu Redaktionsschluss bereits fünf Green-Care- – Wo Menschen aufblühen (www.greencare-oe.at) – zertifizierte Betriebe.

Dieses Potenzial an interessierten Neu-Einsteiger:innen in die Landwirtschaft gibt es europaweit (Sutherland, 2023) und sollte in der landwirtschaftlichen Bildung erkannt und ermöglicht werden. Solange Landwirt:innen ihre Arbeitszeit nur unzureichend entlohnen können – insbesondere in kleineren Betrieben und benachteiligten Regionen – wird der außerlandwirtschaftliche Erwerb stetig zunehmen (BML, 2024). Umgekehrt kann diese Entwicklung berufstä-

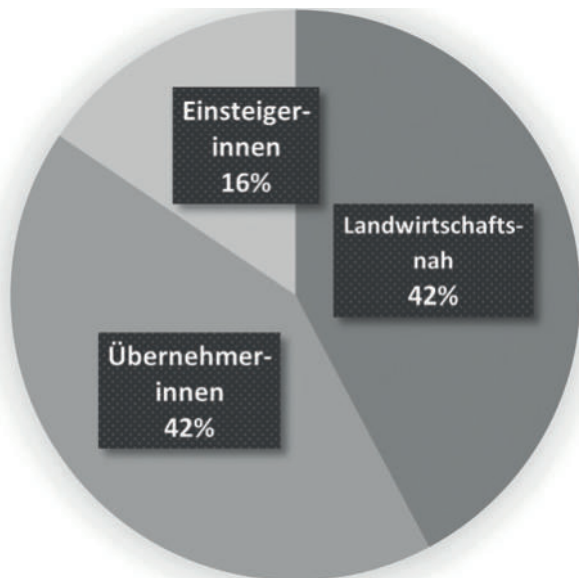


Abbildung 1

tigen Neueinsteiger:innen reelle Perspektiven eröffnen, Höfe weiter zu bewirtschaften, die im Vollerwerb nicht haltbar wären (Heisteringer, 2012).

Der Erfolg an der LFS Hollabrunn kann ein Beginn zur Neuausrichtung der landwirtschaftlichen Ausbildung sein – analog zur Forderung in der Vision 2028 (BML, 2024), wo Diversifizierung als fixer Lehrplanbestandteil eingefordert und die Förderung von Quereinsteiger:innen gezielt angesprochen wird. Das Beispiel zeigt: Die Öffnung des landwirtschaftlichen Schulwesens ist kein utopisches Konzept, sondern eine bereits gelebte Realität – mit messbaren Ergebnissen.

Landwirtschaftl. Ausbildung für moderne Jugendliche © Karin Zenger

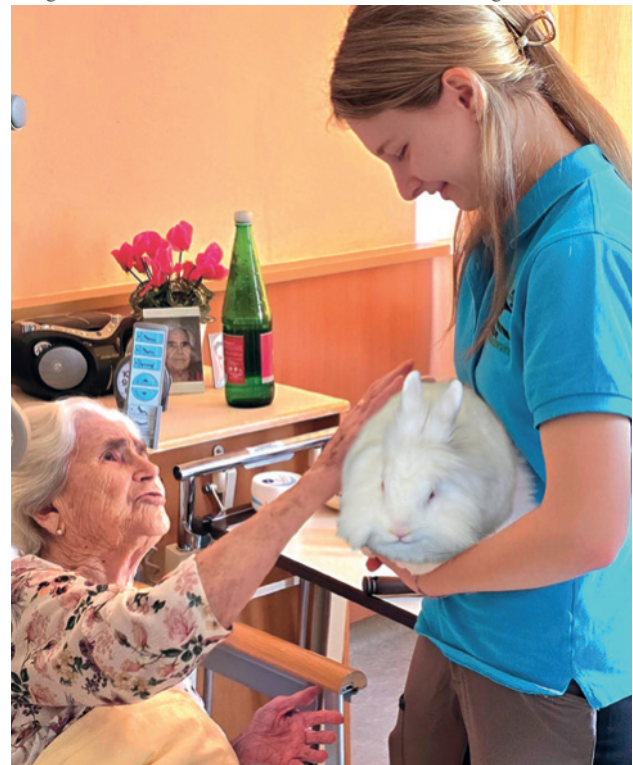


4. Fazit, Diskurs und Ausblick

Das Praxisbeispiel der LFS Hollabrunn und die strukturellen Analysen dieses Beitrags führen zu einer zentralen Schlussfolgerung: Die Öffnung des landwirtschaftlichen Schulwesens für neue Zielgruppen ist nicht nur wünschenswert, sondern angesichts der demografischen, ökologischen und wirtschaftlichen Herausforderungen der österreichischen Landwirtschaft dringend notwendig.

Es ist zu hinterfragen, inwieweit die „Markt- und Produktionsorientierung“ der österreichischen Landwirtschaft angesichts globaler Entwicklungen und der dramatischen Folgen des Klimawandels weiterhin das alleinige Leitmotiv der Bildung und Beratung bleiben soll, oder ob weiterführend bereits in Etablierung befindliche Lehrinhalte wie Diversifizierung, Urlaub am Bauernhof, Direktvermarktung und eben Green Care noch größeren Stellenwert in der Ausbildung erhalten müssen. Der wahre Wert der österreichischen Landwirtschaft könnte gerade in ihrer Diversität und im Potenzial liegen, unmittelbar von quantitativer Produktivität auf ressourcenschonende Regeneration umsteigen zu können. Erst wenn der Erhalt, die Stabilisierung und Wiederherstellung von Ökosystemen als „eigentliche Leistung“ anerkannt und gesellschaftlich entsprechend honoriert wird, hat die Umsetzung der Agenda 2030 eine reelle Chance.

Tiergestützte Arbeit an der LFS Hollabrunn © Karin Zenger



Folgende Empfehlungen lassen sich daher ableiten: *Diversifizierung* ist als verpflichtender Bestandteil in alle Lehrpläne der landwirtschaftlichen Fachschulen aufzunehmen, wie in der Vision 2028 (BML, 2024) gefordert. Es sollten *niederschwellige Zugänge* für Quereinsteiger:innen und Menschen ohne landwirtschaftlichen Hintergrund in der Fachschul- und der Erwachsenenbildung geschaffen werden. *Green-Care-Ansätze* und *Tiergestützte Angebote* sollten als anerkannte Diversifizierungsmodelle institutionell gefördert und in den Ausbildungsrahmen integriert werden. Es müssen *Multiplikator:innen* in Schulen und Beratung ausgebildet werden, die den Wert ökologischer Leistungen und regenerativer Landnutzung vermitteln können.

Das landwirtschaftliche Schulwesen hat die gesellschaftliche Verpflichtung und die strukturellen Möglichkeiten, eben solche mutige Multiplikator:innen hervorzubringen, die in Renaturierung investieren und produktionsorientierte Nutzung zugunsten tragfähiger Ökosysteme zurückfahren.

Zukünftige Forschung sollte die Wirksamkeit von Diversifizierungsangeboten im landwirtschaftlichen Schulwesen quantifizieren und vergleichend über verschiedene Bundesländer und Schultypen hinweg analysieren. Ebenso wäre eine vertiefte Untersuchung der Motive und Bedürfnisse von Quereinsteiger:innen – analog zur Piloterfahrung in Hollabrunn – ein wertvoller Beitrag für die Weiterentwicklung des agrarischen Bildungssystems.

5. Literaturverzeichnis

AK Niederösterreich (2025): noe.arbeiterkammer.at abgerufen am 14. 3. 2025

BML (2024): Vision 2028+ „Optionen der Wertschöpfung am Bauernhof“. Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Regionen und Wasserwirtschaft.

BML (2025): Grüner Bericht 2025. Bericht über die wirtschaftliche und soziale Lage der österreichischen Land- und Forstwirtschaft. Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Klima- und Umweltschutz, Regionen und Wasserwirtschaft.

Heisteringer, A. (2012): Den Hof an einen „Fremden“ übergeben? Hofübergabe außerhalb der Familie. Top Agrar.

Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hg., 2026): Lebenswelten 2025. Einstellungen und Werte von Jugendlichen in Österreich. Juventa Verlag.

Reiter, H. (2025): Agrarische Basisausbildung in NÖ im Wandel der Zeit. KRAL Verlag ISBN 978-3-99024-866-9. Von <https://lako.at> abgerufen am 12. 3. 2025

Sutherland, L. (2023): Who do we want our ‘new generation’ of farmers to be? The need for demographic reform in European agriculture. Agricultural and Food economics. <https://doi.org/10.1186/s40100-023-00244-z>

6. Autorinnen



Mag.^a Dr.ⁱⁿ(phil.) Brigitte Rametsteiner, BEd

LFS Hollabrunn – Abteilung
Kleintierhaltung
Sonnleitenweg 2, 2020 Hollabrunn
brigitte.rametsteine@diefachschule.at



Mag.^a Verena Kucera, BEd

LFS Hollabrunn – Abteilung
Kleintierhaltung
Sonnleitenweg 2, 2020 Hollabrunn
verena.kucera@diefachschule.at

www.diefachschule.at

„MAKE-UP, ORDNUNG, UNTERORDNUNG“

Clean Girls und Tradwives als Herausforderung in der Lehramtsprofessionalisierung

Daniela Holub

Zusammenfassung

Zusammenfassung

Wer auf TikTok oder Instagram unterwegs ist, stößt häufig auf zwei gegensätzliche Videoästhetiken, die jedoch ähnliche Versprechen machen. Clean Girls und Tradwives vermitteln unter ästhetischer Oberfläche antidemokratische Wertesysteme. Wenn angehende Lehrpersonen diese Ideale als eigene Norm internalisieren, entsteht eine hochschuldidaktische Herausforderung. Der Beitrag analysiert die Phänomene, beleuchtet Ursachen der Attraktivität klassischer Rollenbilder, skizziert den Forschungsstand zu weiblicher Radikalisierung und entwickelt Professionalisierungsansätze für die Lehrer:innenbildung.

Schlüsselwörter

Clean Girl | Tradwife | Lehramtsprofessionalisierung | stille Radikalisierung | pädagogischer Ethos | Werte

1. Begriffserklärung

1.1 Clean Girl

Die Protagonistin erscheint makellos gestylt: minimalistisches Outfit, gepflegtes Make-up, helle, aufgeräumte Räume. Ihr Umfeld wirkt weniger wie Alltag als wie eine kontrollierte Kulisse. Die „Morning Routine“ folgt einem fast mechanischen Ablauf: Schlafmaske abnehmen, ein Jade-Roller über die Wangen, drei Tropfen Serum – alles ruhig, glatt, ohne Störung. Kein Lärm, keine Unordnung, kein Widerstand. Die Inhalte drehen sich um Fitness, Ernährung, Produktivität und Selbstoptimierung. Auf den ersten Blick wirkt das harmlos, wie Selbstpflege und Trendbewusstsein. Die Ästhetik des Minimalismus verdeckt dabei, welcher materielle und zeitliche Aufwand dahintersteckt und für wen das „Clean“-Ideal zugänglich ist. Browning (2024, S. 4) zeigt in ihrer diskursanalytischen Untersuchung sozialer Medien, dass die Clean-Girl-Ästhetik trotz ihrer Schlichtheit die „constant self-fashioning via consumerism“ fördert. Dabei spricht die Ästhetik laut Browning (2024, S. 2) den postfeministischen Imperativ an, Weiblichkeit als Körpereigenschaft zu verstehen und permanent über Selbstdisziplin herzustellen. Der Körper gilt als Maßstab für sozialen Wert, Perfektion als Pflicht. Die Ausschlüsse dieses Ideals nach Ethnie, Körpernorm und Einkommen bleiben verborgen.

1.2 Tradwife

Nur wenige Swipes weiter öffnet sich eine andere Welt. Das Tradwife Video wirkt wie eine nostalgische Parallelwelt und inszeniert die Rückkehr zur Hausfrauenrolle als bewusst gewähltes, erfülltes Lebensmodell. Eine Frau im romantisierten Landhauskleid, ein Kind lächelt aus dem Tragetuch, ein pastellgelber Küchenschrank, Mehl auf der Arbeitsfläche. Alles wirkt warm gefiltert. Während sie Teig knetet, erklingen leise Geigen oder Bibelveise, manchmal bei-

des. Die Frau erscheint häuslich und fürsorglich und stellt diese Rolle als freie Entscheidung dar. Im Mittelpunkt stehen Kochen, Backen, Kinderbetreuung und ein makellos gepflegtes Zuhause. Feministische Konzepte wie Selbstverwirklichung oder Erwerbstätigkeit erscheinen in diesen Darstellungen nicht als alternative Modelle, sondern als Ursache von Überforderung, Einsamkeit und Zerfall (Bayram, 2025, S. 21). Alternative Familienformen und plurale Weiblichkeitsentwürfe werden vollständig ausgeblendet (Bayram, 2025, S. 21–22). Politische Inhalte erscheinen als persönliche Authentizität, nicht als Ideologie. Tradwives sind, wie Rösch (2023, S. 21–25) zeigt, mehr als Hausfrauen. Sie treten als Influencerinnen auf und verbreiten Inhalte, deren ideologischer Traditionalismus als Scharnier zwischen Plattformlogiken und antifeministischen Weltbildern fungiert, etwa Kritik daran, dass Frauen Erwerbstätigkeit und Familie verbinden, sowie Ablehnung moderner Lebensweisen (Rösch, 2023, S. 37). Erfüllung bedeutet Rückzug, Ordnung entsteht durch Unterordnung, Freiheit heißt Rückkehr zu „natürlichen“ Geschlechterrollen. Hinter der Idylle schimmert der Gedanke durch, dass Komplexität eine Bedrohung sei und Eindeutigkeit Erlösung verspreche.

2. Ästhetisierung als Radikalisierungsrichtung

2.1 Warum fühlen sich junge Frauen von klassischen Rollenbildern angezogen?

Auf den ersten Blick bedienen beide Videoformate Sehnsüchte. Die Sehnsucht nach Schönheit, Geborgenheit, Struktur, Klarheit und Zugehörigkeit. Doch bei genauerem Hinsehen transportieren sie normative Ideale, die in bestimmten Ausprägungen erstaunlich nah an radikale Denkmuster heranrücken. Alternative Familienformen, gleichgeschlechtliche Elternschaft oder plurale Weiblichkeitsentwürfe werden vollständig ausgeblendet. Was als freie Wahl inszeniert wird, ist damit nur innerhalb eng gezogener Grenzen möglich. Sie reproduzieren exkludierende Werte, verstärken Konformitätsdruck und können Einstiegsmöglichkeit für radikalisierte Denk- und Verhaltensmuster sein. Die Girls*Matter-Handreichung (boJA, 2025, S. 11–12) beschreibt, wie gerade „Konzepte, die sich durch Konsum, Ästhetik und Lifestyle inszenieren lassen,“ für junge Frauen mit ökonomischem und kulturellem Kapital besonders attraktiv sind,

weil sie klare, strukturierte Identitätsangebote in einer überfordernden Welt liefern.

2.2 Klassische Rollenbilder als Teil weiblicher Radikalisierungsprozesse

Weibliche Radikalisierung wurde lange als Opferrolle fehlgedeutet, selten als eigenständige politische Subjektivität anerkannt. Aufgrund vorurteilsbehafteter Narrative wurde lange vermittelt, dass Frauen keine politischen Überzeugungen hätten und, falls doch, allenfalls als Anhängsel betrachtet würden. Radikalisierungsprozesse bei jungen Frauen verlaufen häufig nicht über Gewalt, sondern über Identifikation mit klaren Rollenbildern, die Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und Orientierung stillen (boJA, 2025, S. 8–9). Radikalisierung beginnt nicht mit Ideologie, sondern mit Bedürfnissen. Clean Girls und Tradwives bieten scheinbar klare Antworten auf Fragen nach Körper, Weiblichkeit und Zugehörigkeit. In einer von wirtschaftlichen und politischen Veränderungen geprägten Welt bedienen sie den Wunsch nach Kontrolle und Sicherheit. Rösch (2023, S. 31) ergänzt, dass Influencerinnen dabei zum „Sinnbild von Sicherheit in einer als hektisch wahrgenommenen, modernen Welt“ werden. Die Hinwendung zu traditionellen Geschlechterbildern ist hier keine Frage von Geschmack, sondern eine Reaktion auf fehlende Anerkennung und Orientierungslosigkeit. Frauenbilder in rechtspopulistischen und traditionalistischen Strömungen haben sich gewandelt, aber nicht aufgehört zu wirken (Rösch, Köttig & Matthies, 2025). Die transportierte Ästhetik fungiert dabei als Normalisierungsmittel antifeministischer Inhalte, das über algorithmische Filterblasen systematisch verstärkt wird.

2.3 Die spezifische Herausforderung im Lehramt

Hochschullehre im Lehramtsstudium trägt eine doppelte Verantwortung. Sie bereitet Studierende fachlich und normativ auf ihre künftige Rolle als pädagogische Fachkräfte vor. Dieser Auftrag schließt die Auseinandersetzung mit Phänomenen ein, die demokratische Bildungswerte strukturell unterminieren. Lehramtsstudierende, die mit diesen Inhalten täglich konfrontiert sind und sie möglicherweise selbst verinnerlicht haben, brauchen Hochschulräume, in denen diese Dynamiken erkennbar und reflexiv bearbeitbar werden.

Clean-Girl- und Tradwife-Ideale tauchen nicht nur bei Schüler:innen auf, sondern können auch die Einstellungen angehender Lehrpersonen prägen. Wenn solche Bilder nicht als Teil von Jugendkultur verstanden, sondern als eigene Norm übernommen werden, fließen sie leicht unreflektiert in den Unterricht ein. Es kann das entstehen, was die Girls*Matter-Initiative (boJA, 2025) als stille Radikalisierung beschreibt. Antidemokratische Wertesysteme könnten verinnerlicht werden, ohne politisch erkannt zu sein, und könnten unreflektiert in das pädagogische Handeln einfließen.

2.4 Wirkungsmechanismen

Um die hochschuldidaktische Relevanz dieser Phänomene angemessen zu erfassen, sind zwei Wirkungsebenen zu unterscheiden:

- die mediale Rezeptionsebene, auf der Content internalisiert wird
- die pädagogische Transmissionsebene, auf der diese internalisierten Inhalte in den Unterrichtsraum getragen werden

Beide Ebenen verstärken sich gegenseitig und bleiben oft unterhalb bewusster Wahrnehmung. Influencer:innen sprechen ihr Publikum häufig wie Freund:innen oder Familienmitglieder an und erzeugen so parasoziale Beziehungen, die Nähe und Authentizität vermitteln (Rösch, 2023, S. 29). Durch persönliche Einblicke und scheinbar spontane Emotionen gewinnen ihre Inhalte an Glaubwürdigkeit. Algorithmisch erzeugte Filterblasen verstärken diesen Effekt, sodass antifeministische und frauenfeindliche Narrative durch ständige Wiederholung zunehmend normalisiert werden.

Haupt, Hering und Wever (2021, S. 77) zeigen, dass normative pädagogische Überzeugungen als subjektive Theorien sowohl Handlungsmöglichkeiten als auch konkrete Handlungen von Lehrpersonen bestimmen und ohne gezielte Reflexionsanlässe zur unreflektierten Routine werden. Werden Clean-Girl- oder Tradwife-Normen als neutrale Lebenshaltung wahrgenommen, können sie unkontrolliert in die Arbeit mit Schüler:innen einfließen. Eine Lehrperson, die Perfektion als selbstverständliche Norm verinnerlicht hat, kommuniziert diese über Rückmeldungsverhalten, Leistungserwartungen und nonverbale Signale. Sie könnte unbewusst Schüler:innen mit höheren Erwartungen an Äußeres/Ordnung bewerten, Schüler:innen mit psychischen Belastungen als „undiszipliniert“ einordnen oder implizit traditionelle Familienformen als ideale Lebensentwürfe präsen-

tieren. Die Lehrer:innenausbildung muss daher Formate schaffen, die diese Übertragungswege sichtbar machen.

3. Was braucht die Lehrer:innenbildung?

3.1 Biografisch-reflexive Zugänge

Eine erste Antwort liegt in biografisch-reflexiven Zugängen. Obex (2023, S. 38) betont, dass biografische Zugänge zur Professionalisierung besonders dann bedeutsam werden, wenn es um die Entwicklung eines pädagogischen Ethos in der Lehrer:innenbildung geht. Einseitige Werthaltungen beeinflussen pädagogisches Handeln dann, wenn sie nicht reflektiert werden. Eine reflexive Haltung ist dabei etwas, das in Ausbildungsprozessen gezielt entwickelt werden muss. Für Studierende, die Clean-Girl- oder Tradwife-Ideale verinnerlicht haben, ist diese Reflexion besonders herausfordernd, weil sie in den Bereich der eigenen und privaten Lebensführung hineinreicht. Hochschulformate müssen daher Sicherheit bieten und Reflexion einplanen, die ohne Beschämung stattfinden kann und Kritik ohne Verurteilung ermöglicht. Ein konkretes Beispiel bietet die Übung „Erwartungskreise“:

Praxis-Box 3.1: Biografisch-reflexive Zugänge

Übung: Erwartungskreise (90 Min.)

Studierende zeichnen drei konzentrische Kreise:

- Innen: Meine Erwartungen an mich selbst (Körper, Leistung, Weiblichkeit)
- Mitte: Erwartungen von Familie und Peers
- Außen: Erwartungen der Profession

→Austausch:
Wo entstehen Normierungszwänge?

→Reflexion:
Wie könnten diese in meinen Unterricht fließen?

(Basierend auf: boJA 2025, S. 19)

Für Lehramtsstudierende eröffnet dieses Format drei Reflexionsebenen: Die eigene Person mit biografisch geprägten sozialen Einflüssen, die Rolle als Studierende in einer normativ strukturierten Ausbildung sowie die zukünftige Rolle als Lehrperson, in der solche Erwartungslogiken möglicherweise in pädagogische Kontexte hineinwirken. Erst wenn diese

Ebenen differenziert wahrgenommen werden, kann die Verbindung zwischen persönlicher Lebensführung und professioneller Verantwortung reflektiert bearbeitet werden.

3.2 Wertklärung als hochschuldidaktische Aufgabe

Eine zweite Antwort liegt in Wertklärung als explizitem Bestandteil hochschuldidaktischer Curricula. Wertklärung heißt nicht, anderen Werte aufzuzwingen, sondern eigene, oft unbewusste Vorstellungen und Normen sichtbar zu machen. Die Analyse von Diskriminierungsformen macht strukturelle Zusammenhänge sichtbar:

Praxis-Box 3.2: Biografisch-reflexive Zugänge
Social-Media-Analyse (60 Min., Gruppenarbeit)
Wählt ein Tradwife- oder Clean-Girl-Reel und analysieren es: • Welche Tätigkeiten werden gezeigt, welche nicht? • Welche Normen und Werte werden transportiert? • Welche Bedürfnisse und Sehnsüchte werden angesprochen? • Wer ist sichtbar, wer ausgeschlossen (Ethnien, Körper, Sexualität)? • Welche Handlungsspielräume und Freiheiten werden Frauen zugestanden? • Wie könnte dieses Ideal in meine Bewertungen/Erwartungen einfließen?
→Kurzvortrag oder Poster mit Ergebnissen
(Basierend auf: boJA 2025, S. 16–22)

Die Handreichung betont, dass nicht die Ideologie selbst im Mittelpunkt stehen sollte, sondern die Bedürfnisse, die solche Konzepte bedienen (boJA, 2025, S. 13). Nur wer diese Bedürfnisse versteht, kann pädagogisch angemessen darauf reagieren.

Entscheidend ist dabei eine Haltung der Selbstreflexivität. Diese Wertklärungsarbeit mit Studierenden setzt voraus, dass Hochschullehrende selbst bereits einen solchen Klärungsprozess vollzogen und die eigenen Vorstellungen von Selbstbestimmung, Freiheit und Empowerment kritisch hinterfragt haben. Die Handreichung macht deutlich, dass solche Vorstellungen nie neutral sind, sondern immer biografisch und sozialisatorisch geprägt (boJA, 2025). Wertklärung beginnt also nicht bei den Studierenden, sondern bei den Lehrenden selbst. Das setzt voraus, dass es eine kontinuierliche fachliche Selbstaktualisierung braucht. Wer die Clean-Girl-Ästhetik oder Tradwi-

fe-Narrative nicht kennt, wird kaum erkennen, wenn Studierende diese Vorstellungen unreflektiert in ihr pädagogisches Handeln übernehmen. Zweitens erfordert dies Ambiguitätstoleranz als personale Kompetenz. Poterpin et al. (2025, S. 185) zeigen empirisch, dass Hochschullehrende mit einer höheren Resilienz und Ambiguitätstoleranz flexibler, lösungsorientierter und emotional stabiler auf herausfordernde Situationen reagieren. Fortbildungen, kollegiale Beratung und Reflexionsräume stellen deshalb keine bloßen Zusatzangebote dar. Vielmehr bilden sie eine strukturelle Voraussetzung dafür, dass auch Hochschullehrende ihre bestehenden Handlungsmuster bewusst reflektieren und weiterentwickeln können.

3.3 Förderung eines professionellen Lehrer:innenethos

Obex (2023, S. 231) formuliert vier Prinzipien ethischen pädagogischen Handelns: Normative Dimensionen von Unterrichtssituationen erkennen, Antinomien aushalten, Ethos als experimentelles Handeln verstehen und (für den vorliegenden Kontext wichtig) Macht- und Ethikdimensionen im Unterricht reflektieren. Dies setzt Ambiguitätstoleranz voraus. Eine Übung dazu ist:

Praxis-Box 3.3: Interpretative Vielfalt
Ambiguitätstoleranz trainieren (45 Min.)
SZENARIO: Schülerin Mara sitzt im Unterricht: abwesend, beteiligt sich nicht, trägt Hoodie und Leggings. GRUPPENAUFGABE (je eine Gruppe interpretiert): Wählt ein Tradwife- oder Clean-Girl-Reel und analysieren es: • Gruppe 1: Deutet Maras Verhalten WOHLWOLLEND (Stress? Schlafmangel? Psychische Belastung?) • Gruppe 2: Deutet es KRITISCH (Desinteresse? Regelbrecherei? Provokation?) • Gruppe 3: Deutet es NEUTRAL/MEHRDEUTIG • Gruppe 4: Deutet es SYSTEMISCH (Reaktion auf Schulkultur? Klassendynamik? Gesellschaft?)
ERKENNTNIS: • Alle Interpretationen sind gleichzeitig möglich und gültig. • Wir können NICHT wissen, was richtig ist.
→Wir müssen mit dieser Unsicherheit leben und trotzdem handeln.

REFLEXION (15 Min., schriftlich oder Austausch):

- Welche Deutung spricht mich persönlich am meisten an? Warum? (Was sagt das über meine eigenen Normen und Werte?)
- Würde ich als Privatperson anders urteilen als als Lehrperson?
- Wo liegt der Unterschied zwischen meinem privaten Lebensentwurf und meiner pädagogischen Verantwortung?
- Was muss ich als Pädagoge/Pädagogin tun, auch wenn meine Privatmeinung anders ist?

(Basierend auf: bOJA 2025)

Wer selbst normiert, muss zunächst die eigene Logik der Normierung erkennen können. Haupt, Hering & Wever (2021, S. 79) zeigen zudem, dass im Referendariat pädagogische Normen leicht zu unreflektierten Routinen werden können, wenn keine gezielten Reflexionsanlässe geschaffen werden. Für die Hochschuldidaktik bedeutet das, dass Lehrer:innenbildung Lehrveranstaltungen braucht, die biografische Reflexion, Wertklärung und Ethosentwicklung verbinden. Es geht nicht darum, Studierenden vorzuschreiben, wie sie leben sollen, sondern sie zu befähigen, zwischen privatem Lebensentwurf und pädagogischer Verantwortung zu unterscheiden. Schule ist kein wertneutraler Ort. Wenn Lehrpersonen z. B. Perfektion als Maßstab setzen, Weiblichkeit mit Unterordnung verbinden oder Vielfalt durch starre Schönheitsbilder ausgrenzen, hat das Wirkung, auch ohne Absicht.

4. Fazit

Die Lehrer:innenbildung braucht daher drei ineinandergreifende Maßnahmen: Erstens schaffen biografisch-reflexive Zugänge Räume, in denen Studierende eigene normative Vorstellungen und die teilweise widersprüchlichen Erwartungen von Familie, Peers und Profession reflektieren können. Zweitens verdeutlicht Wertklärung, dass Vorstellungen von Selbstbestimmung stets in gesellschaftliche Zusammenhänge eingebettet sind. Dies setzt voraus, dass auch Hochschullehrende ihre eigenen Überzeugungen regelmäßig reflektieren und fachlich auf dem aktuellen Stand bleiben. Drittens unterstützt die Förderung eines professionellen Ethos die Entwicklung einer reflektierten Haltung, die zwischen persönlicher Lebensführung und pädagogischer Verantwortung unterscheiden kann. Im Mittelpunkt steht dabei die Sensibilität für Machtverhältnisse sowie für ethische Fragen pädagogischen Handelns. Diese Ansätze sind

notwendig, um Reflexion über normative Vorstellungen systematisch in der Lehrer:innenbildung zu verankern. Schule ist kein wertneutraler Ort und die impliziten Überzeugungen von Lehrpersonen sind zentral für demokratische Bildung. Allerdings unterliegen Social-Media-Trends einer hohen Dynamik, die diese Analyse kontinuierlich infrage stellt. Während Clean Girl und Tradwife derzeit prägende Phänomene sind, können neue Ästhetiken und Diskurse schnell an ihre Stelle treten. Dies macht fortlaufende Sensibilisierung und Aktualisierung in der Hochschullehre notwendig. Die Professionalisierungsmaßnahmen dürfen daher nicht auf einzelne Trends, sondern müssen auf grundsätzliche Reflexionsfähigkeit zielen.

5. Literaturverzeichnis

Bayram, M. (2025): Tradwives und die Inszenierung von Weiblichkeit. Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung.

bOJA – Beratungsstelle Extremismus (Hg., 2025): Girls*Matter – Extremismusprävention für Mädchen* und junge Frauen*. Pädagogische Handreichung. Wien: bOJA.

Browning, M. (2024): Digital “Girl” Culture: Postfeminist Sensibilities of Social Media “Girl” Trends. Journal of Student Research, S. 13 https://www.researchgate.net/publication/382667433_Digital_Girl_Culture_Postfeminist_Sensibilities_of_Social_Media_Girl_Trends

Haupt, S., Hering, S. & Wever, L. (2021): Kein Platz für mein Ethos. Zum Spannungsverhältnis von Professionalität, Ungewissheit und Subjektivität. journal für lehrerInnenbildung, 21(3), S. 74–83. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2021-05>

Obex, T. (2023): Pädagogisches Ethos. Zur Theorie des professionellen Handelns von Lehrpersonen. Wiesbaden: Springer VS.

Poterpin, E., Forstner-Ebhart, A., Katschnig, T. & Schroll, C. (2025): Ambiguitätstoleranz und Resilienz für Hochschullehrende als Anker für eine ungewisse Zukunft. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 20(3), S. 169–188. <https://doi.org/10.21240/zfhe/20-3/08>

Rösch, V. (2023): Heimatromantik und rechter Lifestyle. Die rechte Influencerin zwischen Self-Branding und ideologischem Traditionalismus. GENDER, 15(2), S. 25–40. <https://doi.org/10.3224/gender.v15i2.03>

Rösch, V., Köttig, M. & Matthies, P. (2025): Forschung mit Haltung: Tagungsbericht zum Symposium am 12. März 2025 anlässlich des 60. Geburtstags von Renate Bitzan. Zeitschrift für Rechtsextremismusforschung, 2025(2), S. 317–319. Verlag Barbara Budrich GmbH. <https://doi.org/10.3224/zrex.v5i2.10>

6. Autorin



Daniela Holub, BEd BEd MSc

Hochschulprofessorin für Lehrer:innenprofessionalisierung und Pädagogisch-Praktische Studien
Institut für Ausbildung Wien

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich
daniela.holub@kphvie.ac.at



PÄDAGOGISCHER WIDERSTAND DURCH DIE 4B-BEWEGUNG UND GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION

Thomas Benesch

Zusammenfassung

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht die 4B-Bewegung als Ausdruck global vernetzten, pädagogischen Widerstands gegen patriarchale Normstrukturen. Aus Sicht transformativer Bildungsansätze wird die Bedeutung für die Global Citizenship Education (GCE) analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Bewegung durch die Verbindung von Emanzipation und globaler Solidarität für eine Pädagogik des Widerstands Relevanz hat.

Schlüsselwörter

Pädagogik | Aktivismus | Patriarchat | Feminismus | Ethik

1. Einleitung

Die Global Citizenship Education (GCE) versteht sich als ethisch-politische Verpflichtung zum Verständnis globaler Zusammenhänge und deren komplexen Verflechtungen in den Bereichen Macht, Wirtschaft, Ökologie und Identität (Grobbaauer & Wintersteiner, 2018, S. 8). In diesem Spannungsfeld gewinnen soziale Bewegungen wie die südkoreanische 4B-Bewegung eine besondere Bedeutung, da sie gesellschaftliche Missstände benennen und pädagogische Widerstandspraktiken verkörpern, die für eine transformative Geschlechter-Reflexion fruchtbar gemacht werden können.

Die Bewegung nützt digitale Räume strategisch, um patriarchale Normstrukturen sichtbar zu machen und alternative Formen von Selbstbestimmung zu eröffnen. Cyber-Aktivismus ermöglicht Gespräche zwischen Frauen über ihre geschlechtsspezifischen Erfahrungen, die online (in männerdominierten Räumen) und offline stattfinden, um das Bewusstsein für gemeinsame Unterdrückungserfahrungen zu schärfen (Schepens, 2025, S. 4). Gillespie (2014, S. 167) betont, dass Algorithmen aktiv daran beteiligt sind, öffentliche Sichtbarkeitsordnungen herzustellen. Die strategische Nutzung digitaler Räume durch die 4B-Bewegung macht sich diese algorithmische Selektionsmacht zunutze, indem sie Inhalte gezielt so platziert, dass sie von Plattformalgorithmen als relevant erkannt werden. Dadurch wird patriarchale Kritik sichtbar, die in analogen Räumen oft unsichtbar bliebe.

2. Die Ethik der GCE

Die GCE basiert auf vier normativen Grundprinzipien: Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit, Gewaltlosigkeit

und Partnerschaft. Diese Prinzipien verstehen sich als Orientierungen, die im dialogischen Prozess erschlossen werden müssen. Bildung ist demnach nie wertneutral; vermeintlich universale Ziele sind im Kontext von globalen Machtverhältnissen zu hinterfragen (Grobbaauer & Wintersteiner, 2018, S. 8).

Die UNESCO verankert diese ethische Basis in den Four Pillars of Education (Delors, 1996, S. 37):

1. Lernen zu wissen (kritisches Denken, Wissenserwerb),
2. Lernen zu handeln (Handlungskompetenz im globalen Kontext),
3. Lernen zusammenzuleben (Solidarität, Konfliktbewältigung) und
4. Lernen zu sein (Subjektwerdung, autonome Verantwortung).

Freires Konzept der Pädagogik der Unterdrückten ist eine zentrale theoretische Grundlage für GCE, insbesondere zur Frage, wie Bildung Demokratie, soziale Gerechtigkeit und emanzipatorisches Denken fördern kann. Bildung ist ein politischer Akt, der in Machtverhältnissen eingebettet ist (Freire, 2005, S. 34).

Bell hooks' Konzept der engaged pedagogy plädiert für eine Bildung, in der radikale Offenheit, Empathie und das ganzheitliche Entwickeln von Lernenden im Zentrum stehen, und hat die hegemoniale Auffassung, dass Wissen neutral bzw. objektiv sei (hooks, 2010, S. 9 und 13). Für GCE bedeutet dies, Inhalte und Formen von Wissensproduktion kritisch zu hinterfragen. Hooks fordert, dass marginalisierte Sichtweisen sichtbar und als epistemische Ressource verstanden werden – ein zentraler Aspekt für eine postkoloniale GCE. Die 4B-Bewegung macht ebendies: Sie bringt die Perspektiven junger Frauen ins Zentrum, die in patriarchalen Diskursen oft unsichtbar bleiben, und beansprucht für ihre Erfahrungen epistemische Autorität. Sie beansprucht eine eigene Körper-Politik des Wissens und etabliert weibliche Erfahrung als Ausgangspunkt von Erkenntnis.

3. Die 4B-Bewegung

Die 4B-Bewegung entstand im Jahr 2010 als radikal-feministischer Widerstand gegen heteropatriarchale Sozialisierungsprozesse. Sie propagierte den bewussten Verzicht auf Ehe, heterosexuelle Beziehungen und sexuelle Intimität mit cis-Männern, um

Frauen aus traditionellen Rollenzwängen zu befreien und Selbstbestimmung zu ermöglichen (Park, 2025). Mardliyah (2025, S. 42) betont, dass die Bewegung eine radikale Infragestellung jener Normen vornimmt, die weibliche Identität traditionell über Ehe und Mutterschaft definieren. Die Bewegung fordert jene hegemoniale Auffassung heraus, dass Wissen neutral bzw. objektiv sei und unterläuft diese Autorität, indem sie alternative Wissensproduktionen in digitalen Räumen etabliert und dabei ihre eigene epistemische Autorität beansprucht. Die 4B-Strategie bietet klare Verhaltensregeln und einen strukturierten Handlungsrahmen, der ideologisch vereint und direkt im Alltag umsetzbare Protestformen vorschlägt – ein Aspekt, der besonders mobilisierend wirken kann.

Dies wirft Fragen für die GCE auf: Wie kann Solidarität gedacht werden, die Grenzziehungen produktiv macht? Wie kann Verantwortung ohne Vereinfachungen/Instrumentalisierungen übernommen werden? Die 4B-Bewegung bietet hier einen möglichen Bezugspunkt, indem sie zeigt, dass Solidarität die Anerkennung unterschiedlicher Positionen und Interessen voraussetzt.

4. GCE und 4B als Pädagogik der Hoffnung

Die 4B-Bewegung operiert in einem Spannungsfeld: Sie betont die Notwendigkeit von Solidarität unter Frauen, zieht aber bewusst Grenzen – insbesondere gegenüber Männern, die sie als Repräsentanten patriarchaler Strukturen adressiert. Noble (2018, S. 26) beschreibt, dass die strategische Grenzziehung gegenüber dominanten Gruppen notwendig sei, um eigene Räume der Wissensproduktion zu schaffen.

GCE ist mehr als ein pädagogisches Werkzeug zum Vermitteln globaler Themen – als kritische Bildungspraxis fragt sie nach den Bedingungen zum Erkennen, Reflektieren und Transformieren von Weltverhältnissen. Nhat Hanh (2001, S. 22) weist darauf hin, wie wichtig Achtsamkeit in der alltäglichen Praxis ist, um zu erkennen/verändern. Die 4B-Bewegung praktiziert eine solche Achtsamkeit. Nach Freire (2005, S. 88) versteht sich Bildung stets als Akt mit politischer Verortung, und die GCE greift diesen Aspekt auf. Die 4B-Bewegung kann als Lernraum verstanden werden, in dem solche Reflexion in Auseinandersetzung mit konkreten Lebensrealitäten stattfindet.

Eine solche Antwort bleibt jedoch unvollständig, wenn keine konkreten Qualitätsstandards oder Indikatoren etabliert werden, die dem Konzept der GCE zuzuordnen sind (Benesch, 2023). Die 4B-Bewegung adressiert solche Herausforderungen, indem Geschlechternormen im Kontext globaler Machtverhältnisse betrachtet werden. Die Bewegung eröffnet damit Perspektiven für eine GCE, die solche Verflechtungen ernst nimmt.

Die normative Basis der GCE kann nicht realisiert werden, ohne Geschlechtergerechtigkeit als konstitutives Prinzip zu begreifen. Die 4B-Bewegung macht deutlich, dass Gerechtigkeit ohne die kritische Reflexion patriarchaler Strukturen unvollständig bleibt. Der weibliche Körper war schon immer ein zentraler Ort feministischer Aktivität. Allerdings wurde der Status des Körpers für den Feminismus durch die Kontexte des Neoliberalismus und der digitalen Kultur in sich überschneidender Weise transformiert. Baer (2016, S. 23) zeigt, wie scheinbar private Entscheidungen – über Ehe, Geburt, Beziehungen – mit globalen Machtverhältnissen verwoben sind.

Im österreichischen Bundesministerium für Bildung (BMBWF 2024) ist das Erziehen von Schüler:innen als kritische Weltbürger:innen durch GCE verankert. Sie sollen globale Zusammenhänge verstehen, demokratische Werte leben und sich für Menschenrechte einsetzen. Die 4B-Bewegung zeigt, wie die Erkenntnis patriarchaler Strukturen zu kollektiven Handlungen führen kann, die auf Veränderung zielen.

Die vier normativen Grundprinzipien der GCE stellen die ethische Basis für Bildung dar, die das kritische Reflektieren von globalen Ungleichheiten fördert. Für Benesch (2025) ist GCE mehr als ein rein theoretisches Konstrukt; sie versteht sich als Aufforderung zum Handeln an Schulen, Lehrkräfte und Lernende. Indem sie Wissen, Einfühlungsvermögen und aktives Engagement miteinander verbindet, trägt sie dazu bei, eine Generation heranzubilden, die globale Herausforderungen entschlossen angeht.

Die Verbindung von BNE, GCE und der 4B-Bewegung ist keineswegs harmonisch, sondern von tiefgreifenden konzeptionellen Spannungen geprägt. Die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) verfolgt ein reformorientiertes, systemimmanentes Ziel. Sie möchte Gestaltungskompetenzen vermitteln, um innerhalb bestehender Strukturen nachhaltigere Lebensweisen zu fördern (de Haan, 2008). Daran scheitert eine ernsthafte Verknüpfung mit der 4B-Bewegung, die keine innersystemische Optimierung praktiziert, sondern Verweigerung als Reaktion auf ein als unveränderbar erfahrenes patriarchales Sys-

tem (Park, 2025). Eine BNE, die die 4B-Bewegung als Fallbeispiel für nachhaltigen Lebensstil oder individuelle Konsumententscheidungen behandeln würde, entkernt deren politische Sprengkraft und reduziert sie auf eine Lifestyle-Option. Die Gefahr der Neutralisierung radikaler Widerstandspraktiken durch pädagogische Rahmungen ist aus kritisch-emanzipatorischer Perspektive vielfach belegt (Freire, 2005; Singer-Brodowski, 2016).

Anders verhält es sich mit einer kritischen GCE, die nicht primär nach nachhaltiger Optimierung, sondern der Analyse und Transformation globaler Machtverhältnisse, einschließlich patriarchaler, kolonialer und neoliberaler Strukturen fragt. Die 4B-Bewegung wird hier als radikaler Lernraum sichtbar – als ein Ort, an dem aus einem „desorientierenden Dilemma“ (Mezirow, 2000, S. 22) heraus transformative Lernprozesse entstehen können, die kollektive Handlungsfähigkeit (Empowerment) hervorbringen. Allerdings ist diese Anschlussfähigkeit nicht ungebrochen. Die GCE müsste im Gegenzug die blinden Flecken der 4B-Bewegung benennen, insbesondere deren cis-normative und trans-exkludierende Tendenzen. Eine GCE, die sich ihrer eigenen Verstrickungen bewusst ist, muss diese Differenzen produktiv machen: Sie zeigt, dass Solidarität ohne Ausschluss nicht einfach zu haben ist, sondern nur im konflikthaften Aushandeln unterschiedlicher Positionen bestehen kann (hooks, 2010). Die 4B-Bewegung wird damit zum Testfall für eine Pädagogik, die weder in harmonisierende Integration noch in radikale Abgrenzung flieht, sondern die Produktivität von Widersprüchen anerkennt.

GCE hat das Potenzial eines pädagogischen Korrektivs in Zeiten ökologischer Krisen, sozialer Fragmentierungen und steigender Demokratieskepsis – und zwar als Pädagogik der Hoffnung, der Kritik und einer globalen Solidarität. Noble (2018, S. 55) mahnt jedoch, dass eine solche Pädagogik der Hoffnung ohne eine radikale Medien- und Algorithmenkritik naiv bliebe. Solange globale Solidarität nicht die materielle Funktionsweise von Suchmaschinen adressiere, bleibe sie wirkungslos gegenüber den digitalen Infrastrukturen, die Fragmentierung und Diskriminierung täglich neu produzieren.

5. Fazit: 4B und GCE zur Dekonstruktion von Geschlechternormen

Die 4B-Bewegung macht Geschlechterungleichheit als individuelles und strukturelles Phänomen sichtbar, das mit globalen Machtverhältnissen – ökonomischen, digitalen, kolonialen – verwoben ist. Die dialogische Struktur der Bewegung fördert kritisches Denken und gemeinsame Lernprozesse für aktive Beiträge zur Gestaltung einer globalen Zukunft. Dies eröffnet der GCE die affektiven und intersektionalen Dimensionen für globale Bildungsprozesse, wodurch Lernen eine ethische Praxis wird. Die 4B-Bewegung praktiziert dies, indem sie emotionale Erfahrungen zum Ausgangspunkt politischer Reflexion und Handlung macht.

GCE befindet sich im Spannungsfeld von Lebenswelt und Weltgesellschaft, von der Erfahrung von Subjekten und struktureller Analyse. Ihr Anspruch liegt im Ermutigen, globale Probleme mit der eigenen Wirklichkeit in Beziehung zu setzen und selbst Teil der Lösung zu sein. Die 4B-Bewegung zeigt, wie eine solche Beziehungssetzung aussehen kann: Sie verbindet individuelle Lebensentscheidungen mit globalen Strukturbedingungen, ohne die eine auf die andere zu reduzieren. Daher ist GCE als Antwort auf das SDG 4 (hochwertige Bildung für alle) zu verstehen. Hochwertige Bildung umfasst technische Kompetenzen und die Befähigung zum Denken und Erkennen von Werten – wie Solidarität, Gerechtigkeit – in deren Widersprüchlichkeit, und diese in Handlungen zu transformieren. Durch einen Zugang zu Bildung kann eine Basis geschaffen werden, um Demokratie zu stärken und das Fundament zu gründen, um Diskurse auf rationale Weise zu führen und dabei die Menschenrechte aller zu berücksichtigen. GCE versteht sich als übergeordneter Begriff von zahlreichen Pädagogiken, wodurch ihr auf internationaler Basis zugestimmt wird (Benesch, 2024). Auf diese Weise wird Bildung selbst zu einem Wert für Demokratie, Selbstermächtigung und globale Verständigung. Die 4B-Bewegung zeigt, dass Geschlechtergerechtigkeit hierfür ein konstitutives Element ist. Eine kritische GCE sollte dabei offen bleiben für die Vielfalt subalternen Wissensformen in dem Bewusstsein, für eine Welt zu kämpfen, in der viele Welten möglich sind (Grosfoguel, 2011).

6. Literaturverzeichnis

- Baer, H. (2016): Redoing feminism: Digital activism, body politics, and neoliberalism. *Feminist Media Studies*, 16(1), S. 17–34
- Benesch, T. (2023): Global Citizenship Education als Bezugspunkt für inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung. *HAUPTsache – Zeitschrift für pädagogische Praxis | Schule & Beratung*, 4, S. 31–36
- Benesch, T. (2024): Global Citizenship Education. Theorie – Schule – Inklusion. *phpublico: Fachzeitschrift für Bildung und Erziehung*, 13, S. 8–16
- Benesch, T. (2025): Global Citizenship Education: Transformative Ansätze für eine inklusive und gerechte Zukunft. *HAUPTsache – Zeitschrift für pädagogische Praxis | Schule & Beratung*, 6, S. 45–49
- BMBWF (2024): Grundsatzterlass zur GCE im Unterricht. Wien: Bundesministerium für Bildung.
- de Haan, G. (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: I. Bormann & G. de Haan (Hg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*, S. 23–43. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Delors, J. (1996): *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO.
- Freire, P. (2005): *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Gillespie, T. (2014): The relevance of algorithms. In: T. Gillespie, P. J. Boczkowski & K. A. Foot (Hg.): *Media technologies: Essays on communication, materiality, and society* (S. 167–194). Cambridge: MIT Press.
- Grobbaauer, H. & Wintersteiner, W. (2018): Eine Schule des Weltbürgertums. Global Citizenship Education. Von der Theorie zur Praxis. In: H. Grobbaauer & W. Wintersteiner für die Österreichische UNESCO-Kommission (Hg.): *Global Citizenship Education in der Praxis. Erfahrungen, Erfolge, Beispiele österreichischer Schulen* (S. 7–9). <https://www.unesco.at/bildung/artikel/article/global-citizenship-education-in-der-schulpraxis> abgerufen am 21. 1. 2024

Grosfoguel, R. (2011): Decolonizing post colonial studies and paradigms of political economy: Transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso Hispanic World*, 1(1). <https://doi.org/10.5070/t411000004>

hooks, b. (2010): *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. New York: Routledge.

Mardiyah, F. A. (2025): Transformasi Norma Gender dan Pembangunan Ekonomi: Studi Gerakan 4B di Korea Selatan. *Jurnal Dinamika Ekonomi Pembangunan*, 9(1), S. 34–53

Mezirow, J. (2000): Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In: J. Mezirow & Associates (Eds.): *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*, S. 3–34. Jossey-Bass.

Nhat Hanh, T. (2001): *Essential Writings*. Maryknoll & New York: Orbis Books.

Noble, S. U. (2018): *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. New York: University Press.

Park, J. Y. (2025): 4B gegen patriarchale Zumutungen: Widerstand südkoreanischer Frauen* als Inspirati-

on? blog interdisziplinäre geschlechterforschung. <https://www.gender-blog.de/beitrag/4b-suedkorea> abgerufen am 15. 4. 2025

Schepens, A. (2025): The rise of the 4B movement: Reimagining futures through radical resistance. *MUSE: A Journal of Media and Communication Studies*, 6(2), S. 1–19

Singer-Brodowski, M. (2016): Transformative Bildung durch transformatives Lernen: Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), S. 13–17

7. Autor



**Univ.-Prof. Dr. habil DDr.
Thomas Benesch**

Private Pädagogische Hochschule
Burgenland
thomas.benesch@ph-burgenland.at

www.ph-burgenland.at



WIDERSTAND ALS WERTVOLLE REFLEXIONSQUELLE IM KONTEXT SCHULISCHER VERÄNDERUNGSABSICHTEN

Andreas Schreier

Zusammenfassung

Schulische Veränderungsabsichten sind häufig von Widerständen begleitet, die meist als entwicklungshemmend wahrgenommen werden. Im vorliegenden Beitrag werden sie jedoch als wertvolle Reflexionsquelle verstanden. Nach begrifflicher Klärung und der Darstellung typischer Widerstandsformen werden Reflexionsfragen entwickelt, die z.B. Schulleitungen helfen können, Widerstände konstruktiv zu adressieren.

Schlüsselwörter

Widerstand | Schulleitung | Schulentwicklung | Reflexionsfragen

1. Einleitung

Veränderungsabsichten in Schulen sind häufig von Widerständen begleitet und werden meist als belastend und entwicklungshemmend wahrgenommen (Kühn, 2025, S. 157–160; Metzger, 2025, S. 103–114; Bonsen & Schratz, 2015; Reh, 2010). Seltener werden sie als Möglichkeit verstanden, intendierte Veränderungsabsichten – häufig initiiert durch die Schulleitung oder eine Lehrer:innengruppe (Laske, 2015; Terhart, 2015) – unter Einbezug unterschiedlicher Sichtweisen (z.B. aus dem Kollegium) zu reflektieren (Paulsen & Hoffmann, 2025, S. 19–29). Veränderungsabsichten innerhalb einer Schule multiperspektivisch zu reflektieren erscheint jedoch bedeutsam, da dies dazu beitragen kann, Entwicklungen – etwa im Kontext schulischer Digitalisierungsmaßnahmen (Lesch & Zierer, 2024) – aus unterschiedlichen Perspektiven zu hinterfragen und für die jeweilige schulische Situation zu (re-)kontextualisieren (Fend, 2008).

Aus diesem Grund zielt der Beitrag darauf ab, Reflexionsfragen für Schulleitungen und Schulentwicklungsteams herauszuarbeiten, die dazu beitragen können, potenzielle Widerstände zu thematisieren und begründend auf Entwicklungsmaßnahmen einzugehen, was wiederum die Entwicklungsqualität erhöhen kann. Zu diesem Zweck werden zunächst der Begriff „Widerstand“, Widerstandsformen und Sichtweisen, wie sich Widerstand äußern kann, aufgezeigt. Daran anschließend werden Reflexionsfragen entwickelt, die darauf abzielen, diese Sichtweisen gezielt zu adressieren. Abschließend bündelt ein Fazit auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse das unterstützende Potenzial von Widerständen im Zusammenhang mit schulischen Veränderungsabsichten (Paulsen & Hoffmann, 2025).

2. Widerstand, Widerstandsformen und -äußerungen

Widerstand kann als offenkundiges oder latentes Aufbegehren gegenüber Einzelnen oder Gruppen sowie deren Absichten und Handlungen verstanden werden (Struck, 2024; Krainz, 2018; Bartz, 2015; Reh, 2010, S. 292). Dieses Aufbegehren äußert sich in kommunikativen, emotionalen oder handlungsbezogenen Formen, etwa durch offene Kritik, Verweigerung oder verdecktes taktisches Handeln, und wird von schulischen Akteur:innen – häufig Lehrpersonen – zum Ausdruck gebracht (Paulsen & Hoffmann, 2025, S. 19–23; Struck, 2024, S. 67; Reh, 2010, S. 292). Es richtet sich insbesondere gegen intendierte Veränderungen, Entwicklungsmaßnahmen oder damit verbundene Erwartungen.

Widerstand entsteht vor allem dann, wenn etablierte Praktiken, Rollenverständnisse sowie Macht- und Verantwortungsstrukturen berührt oder infrage gestellt werden (Foucault, 2021). Aus der Perspektive von Veränderungsinitiator:innen, z.B. Schulleitungen, wird Widerstand häufig als belastend wahrgenommen, da er geplante Prozesse verzögern, deren Umsetzung erschweren oder sogar verhindern kann (Paulsen & Hoffmann, 2025, S. 19; Reh, 2010, S. 292). Widerstand äuffernde Personen werden dabei meist als „Beharrungskräfte“ aufgefasst, die Veränderungen aufgrund ihres fortwährenden Festhaltens am Gewohnten entgegenstehen.

Paulsen und Hoffmann (2025, S. 20; siehe auch Reh, 2010) weisen jedoch darauf hin, dass Widerstand unterschiedliche Funktionen und Bedeutungen haben kann. So kann er sich beispielsweise als Stressreaktion auf wahrgenommene Bedrohungen äußern, etwa wenn Veränderungen den eigenen Kompetenzbereich oder Status infrage stellen. Darüber hinaus kann Widerstand als Reaktion auf bedrohte Autonomie verstanden werden, wenn Personen versuchen, ihre Handlungsspielräume zu bewahren. Ebenso kann er Ausdruck von Ambivalenz sein, beispielsweise wenn Lehrpersonen Vor- und Nachteile einer Veränderung zunächst abwägen. Schließlich beschreiben Paulsen und Hoffmann (2025, S. 20) Widerstand auch als eine Art Immunreaktion, bei der Veränderungen abgelehnt werden, weil sie als Gefährdung etablierter Routinen wahrgenommen werden.

Solche Widerstandsformen können dazu beitragen, dass Schulleitungen oder Schulentwicklungsteams ihre Anliegen mit Nachdruck verfolgen, was neue

Widerstände hervorrufen kann (Paulsen & Hoffmann, 2025, S. 19). Aus einer machttheoretischen Perspektive ist Widerstand daher nicht als stabile Eigenschaft einzelner Personen oder Gruppen zu verstehen, sondern als relationales Phänomen, das untrennbar mit Machtverhältnissen verbunden ist (Foucault, 2021). Widerstand besitzt keinen festen Ort und keine einheitliche Form, sondern entsteht in sozialen Beziehungen, etwa im Spannungsfeld von Bewahrung und Veränderung, Anforderung und Entlastung, Steuerung und Eigenverantwortung, Aufgaben und Umsetzung oder Partizipation und Fremdbestimmung (Reh, 2010, S. 294).

Vor diesem Hintergrund und im Kontext schulischer Veränderungsabsichten lassen sich aus der Literatur folgende Wahrnehmungen und Sichtweisen gegenüber der Schulleitung oder schulischen Entwicklungsteams als Ausdruck von Widerstand bündeln (Kühn, 2025; Metzger, 2025; Paulsen & Hoffmann, 2025; Struck, 2024; Foucault, 2021; Krainz, 2018; Bartz, 2015; Laske, 2015; Terhart, 2015; Reh, 2010):

- ♦ Die Schulleitung initiiert Veränderungsprozesse, während die Hauptlast der Umsetzung bei den Lehrpersonen liegt.
- ♦ Lehrpersonen werden unzureichend in Planungs- und Entscheidungsprozesse einbezogen.
- ♦ Der pädagogische Sinn und die Zielsetzung der Veränderungen bleiben unklar.
- ♦ Ein erkennbarer Mehrwert für das Lernen der Schüler:innen oder die professionelle Arbeit der Lehrpersonen ist nicht ersichtlich.
- ♦ Es wird ein zusätzlicher Arbeitsaufwand befürchtet, für den keine ausreichenden zeitlichen Ressourcen zur Verfügung stehen.
- ♦ Es bestehen Überforderungsbefürchtungen.
- ♦ Eine Einschränkung der professionellen pädagogischen Autonomie wird angenommen.
- ♦ Die Veränderungen erscheinen als top-down gesteuert und für die spezifische Schulsituation wenig anschlussfähig.
- ♦ Die Maßnahmen werden eher als imagebezogen und der Profilierung der Schule oder Schulleitung dienend interpretiert denn als pädagogisch begründet.
- ♦ etc.

Um den Informations- und Reflexionswert von Widerständen zu nützen, erscheint es daher wesentlich, zu verstehen, aus welchen Gründen schulische Akteur:innen mit Widerstand auf Veränderungsabsichten reagieren und wie dieser konstruktiv bearbeitet werden kann (Struck, 2024; Foucault, 2021).

3. Reflexionsfragen zum Umgang mit Widerständen

Um den aufgezeigten Widerstandäußerungen sowie Wahrnehmungen und Sichtweisen positiv entgegenzuwirken, können Schulleitungen (und/oder Teams bzw. Lehrpersonen) bereits im Vorfeld anhand gezielter Reflexionsfragen ein argumentativ ausgerichtetes Bedeutungsnetz für (notwendige) schulische Veränderungsschritte entwickeln (siehe auch Paulsen & Hoffmann, 2025, S. 26–27). Im Anschluss an Kapitel 2 erscheinen insbesondere folgende Fragen wesentlich:

- ✓ Welche konkreten Verantwortlichkeiten übernehme ich als Schulleitung (Team) selbst im angestrebten Veränderungsprozess?
- ✓ Wie kann ich als Vorbild mit gutem Beispiel vorgehen?
- ✓ Wie kann ich die Verteilung von Aufgaben, Verantwortung etc. transparent gestalten?
- ✓ Wie kann ich möglichst das ganze Kollegium von Beginn an in Entscheidungsprozesse einbinden, sodass nicht der Eindruck entsteht, es wird „von oben“ delegiert?
- ✓ Welche Lehrpersonen (Gruppen) oder Perspektiven gilt es von Beginn an besonders miteinzubeziehen, um den Erfolg der intendierten Veränderungen zu erhöhen?
- ✓ Wie werden Rückmeldungen aus dem Kollegium verbindlich in Entscheidungsprozesse integriert, sodass Lehrpersonen nachvollziehbar erfahren, dass ihre Perspektiven gehört und nach Möglichkeit berücksichtigt werden?
- ✓ Welches pädagogische Problem soll durch die Veränderung konkret bearbeitet werden?
- ✓ Kann ich den Zweck und die Zielsetzung der Maßnahme klar und nachvollziehbar begründen?
- ✓ Welchen konkreten Nutzen hat die Veränderung für das Lernen der Schüler:innen?
- ✓ Inwiefern verbessert sie die professionelle Handlungssicherheit oder strukturelle Entlastung der Lehrpersonen? Gibt es schon Erfahrungen aus anderen Schulen?
- ✓ Welche zeitlichen, organisatorischen oder personellen Ressourcen kann ich für die konkrete Entwicklungsarbeit zur Verfügung stellen?
- ✓ Inwiefern habe ich die unterschiedlichen Voraussetzungen (Stärken), Erfahrungen und in weiterer Folge Professionalisierungsbedarfe im Kollegium berücksichtigt?
- ✓ Welche Lern- und Entwicklungsräume stehen für Lehrpersonen zur Verfügung, um individu-

elle Anschlussfähigkeit zu fördern?

- ✓ Welche pädagogischen Entscheidungsbereiche bleiben nach wie vor (autonom) bei den einzelnen Lehrpersonen?
- ✓ Wo und warum sind gemeinsame Verbindlichkeiten notwendig, um Orientierung, Verlässlichkeit und ein gemeinsames Verantwortungsverständnis zu fördern?
- ✓ Welche Formen von Widerstand deute ich als Störung – und welche als wichtige Hinweise auf ungelöste Fragen?
- ✓ Wo fordert mich der Widerstand heraus, eigene Annahmen oder Routinen zu hinterfragen?
- ✓ Wo leiste oder zeige ich selbst Widerstand, wo bin ich womöglich selbst ein Ursprung des Widerstands?
- ✓ etc.

4. Fazit: Widerstand als wertvolle Reflexionsquelle

Zusammenfassend zeigen die Reflexionsfragen zum Umgang mit Widerstand, dass Widerstand im Kontext schulischer Veränderungsabsichten als wertvolle Reflexionsquelle, als „Kraft“ (Reh, 2010, S. 293), verstanden werden kann. Widerstände sollten nicht primär als Störungen oder Blockaden, sondern als bedeutsame Signale im schulischen Veränderungsgeschehen interpretiert werden. Sie können auf Unsicherheiten, unterschiedliche Interessen, fehlende Beteiligung oder wahrgenommene Belastungen hinweisen.

In diesem Sinne ist Widerstand eine wertvolle Quelle im Zusammenhang mit Veränderungsprozessen, die wichtige Hinweise auf potenzielle Hürden und Erfolgsbedingungen bieten kann (Paulsen & Hoffmann, 2025, S. 20). Darüber hinaus kann Widerstand als Ausdruck professioneller Auseinandersetzung und Engagement von Lehrpersonen verstanden werden, Entwicklungspotenziale sichtbar machen und damit zu einem tragenden Element nachhaltiger Schulentwicklung werden (Kühn, 2025; Metzger, 2025; Paulsen & Hoffmann, 2025; Bartz, 2015).

Widerstand kann somit als bedeutsame Rückmeldung verstanden werden, die auf Spannungen zwischen Veränderungsabsichten und schulischer Praxis aufmerksam macht und wertvolle Hinweise auf Klärungs-, Beteiligungs- und Abstimmungsbedarfe liefert. Zugleich eröffnet Widerstand die Möglichkeit, eigene (z.B. Schulleitungs-)Anteile am Entstehen

von Irritationen und Spannungen reflexiv zu hinterfragen. Eine solche reflexive Distanz gegenüber den Anforderungen des Schulalltags kann Erkenntnisprozesse anstoßen, entlastend wirken und die Qualität schulischer Entwicklungsprozesse verbessern (Krainz, 2018, S. 60; Reh, 2010, S. 294).

Für Schulleitungen und Schulentwicklungsteams könnte daher eine zentrale Aufgabe darin bestehen, Widerstand nicht zu ignorieren, sondern ihn bewusst aufzugreifen und kommunikativ zu bearbeiten. Auf diese Weise kann Widerstand dazu beitragen, schulische Entwicklungsprozesse partizipativer und nachhaltiger zu gestalten.

5. Literaturverzeichnis

- Bartz, A. (2015): Umgang mit Widerstand. *Lernende Schule – Werkstatt*, 18(72), S. 1–16
- Bonsen, M. & Schratz, M. (2015): Editorial. *Lernende Schule*, 18(72), S. 1
- Fend, H. (2008): *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität* (1. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Foucault, M. (2021): *Analytik der Macht* (9. Aufl.). Suhrkamp.
- Krainz, U. (2018): Widerstand in Schulentwicklungsprozessen: Interdisziplinäre Perspektiven für die schulische Beratungsarbeit. *transfer. Forschung ↔ Schule*, 4(4), S. 50–62
- Kühn, F. (2025): *Change-Projekte beraten: Story-Book für erfolgreiche Veränderungsarbeit* (2., aktualisierte Aufl.). Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-49138-3>
- Laske, S. (2015): „The wind of change“: Anpassungswiderstände als Lernchance. *Lernende Schule*, 18(72), S. 20–23
- Lesch, H. & Zierer, K. (2024): *Gute Bildung sieht anders aus*. Penguin Verlag.
- Metzger, B. (2025): *Motivierende Gesprächsführung bei Menschen mit Intelligenzminderung: Eine empathische Methode zur Unterstützung positiver Verhaltensänderungen*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-70837-8>
- Paulsen, H. & Hoffmann, M. M. (2025): *Psychologie und Verwaltungskultur: Veränderungen verstehen und gestalten*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-71446-1>
- Reh, S. (2010): Widerstand in Schulentwicklungsprozessen. In: T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels, & C. Schelle (Hg.): *Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Julius Klinkhardt, S. 292–294
- Struck, T. (2024): *Zwischen Notwendigkeit und Widerstand: Eine erziehungswissenschaftlich-ethnographische Studie zum Leben und Helfen unter heteronomen Bedingungen* (Dissertation, Universität Hamburg). <https://ediss.sub.uni-hamburg.de/handle/ediss/11392>
- Terhart, E. (2015): Widerstand von Lehrkräften gegen Schulreformen: Zwischen Kooperation und Obstruktion. *Lernende Schule*, 18(72), S. 4–8

6. Autor



Andreas Schreier, PhD

Institut für Lehrer:innenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck. Forschungsinteressen: Schulentwicklung, Leadership, Professionsentwicklung, Philosophie der Digitalität. Innrain 52a, 6020 Innsbruck
<https://www.uibk.ac.at/de/ils/mitarbeiter/schreier/>

GENERATIVE KI UND BILDUNGSGERECHTIGKEIT

Der Second Digital Divide als pädagogische Herausforderung

Sonja Gabriel

Zusammenfassung

Der Beitrag zeigt, dass generative KI Bildungsungleichheiten nicht nur über Zugang, sondern vor allem über Nutzung, Deutung und pädagogische Rahmung beeinflusst. Der Second Digital Divide wird dadurch zu einer zentralen Herausforderung für Schule, AI Literacy und Bildungsgerechtigkeit.

Schlüsselwörter

Generative KI | Bildungsgerechtigkeit | Second Digital Divide | AI Literacy | Schule

1. Einleitung

Seit der breiten öffentlichen Verfügbarkeit generativer KI mit Ende 2022 haben Fragen der Bildungsgerechtigkeit in der bildungspolitischen und pädagogischen Diskussion neues Gewicht bekommen – insbesondere mit Blick darauf, wer diese Technologien wie nützt und wer davon profitiert. Während digitale Ungleichheit lange vor allem als Frage des Zugangs zu Geräten, Infrastruktur und Internetverbindungen verstanden wurde (Selwyn, 2022) und erst in den letzten Jahren auch verstärkt mit Medienkompetenzen in Verbindung gebracht wurde (Martin et al., 2026), rückt nun stärker in den Vordergrund, wie Lernende mit KI-Systemen umgehen, welche Voraussetzungen sie dafür mitbringen und welche institutionellen Rahmungen den Einsatz begleiten. Genau an dieser Stelle wird Bildungsgerechtigkeit zu einer zentralen Analyse-Perspektive.

Generative KI bezeichnet dabei Systeme, die auf Basis großer Datenmengen neue Inhalte erzeugen können, etwa Texte, Bilder, Audio oder Video. Für den Bildungsbereich werden damit Erwartungen verbunden, wie individualisierte Unterstützung, schnelle Rückmeldungen und Differenzierung von Materialien (Martin & Pengel, 2024; Kasneci et al., 2023). Gleichzeitig verdichten sich Hinweise auf Risiken wie Verzerrungen, Halluzinationen und die Reproduktion sozialer Ungleichheiten durch ungleiche Nutzungsmöglichkeiten (Yerinc, 2025).

2. Bildungsgerechtigkeit und digitale Ungleichheit im Kontext von KI

Um über Bildungsgerechtigkeit nachzudenken, ist eine begriffliche Unterscheidung zwischen Gleichheit und Gerechtigkeit zentral. Gleichheit meint identische Bedingungen für alle; Gerechtigkeit hingegen berücksichtigt, dass Lernende unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen und daher unterschiedliche Unterstützung benötigen (Kminek & Wahl, 2023). Der Eurydice Report (European Commission, 2020) konkretisiert dies für Bildungssysteme: Gerecht ist nicht, was allen dasselbe bietet, sondern was Benachteiligten aktiv ausgleicht. Auf generative KI übertragen heißt das: Allen Lernenden denselben Chatbot zur Verfügung zu stellen, ist kein Beitrag zu Bildungsgerechtigkeit, solange die Voraussetzungen für eine lernförderliche Nutzung ungleich bleiben.

Während der First Digital Divide auf Zugang zu Geräten, Software und Internet verweist, richtet der Second Digital Divide den Blick auf Unterschiede in Nutzung, Kompetenzen und Strategien (van Dijk, 2020). Im Kontext generativer KI zeigt sich dies, wenn Lernende zwar Zugriff auf ein KI-System haben, aber sehr unterschiedlich damit umgehen. Eine Schülerin mit hohem sprachlichem Ausdrucksvermögen, fachlichem Vorwissen und Erfahrung im Überarbeiten von Texten kann eine KI-Antwort gezielt hinterfragen, verbessern und für den eigenen Lernprozess nützen. Ein anderer Lernender übernimmt dieselbe Antwort möglicherweise ungeprüft, weil ihm fachliche Kriterien, Sprachsicherheit oder Strategien zur Überprüfung fehlen.

Der Third Digital Divide erweitert diese Perspektive um die Frage nach den Erträgen digitaler Nutzung (Ragnedda, 2017). Entscheidend ist also, ob durch KI-Nutzung tatsächlich bessere Lernchancen, höhere Selbstständigkeit, mehr Teilhabe oder bessere Bildungsergebnisse entstehen. Wenn Lernende beispielsweise KI für die Vorbereitung einer Präsentation verwenden, profitieren jene besonders, die bereits wissen, wie man Quellen prüft, Argumente ordnet und Ergebnisse sprachlich anpasst. Sie gewinnen durch KI Zeit, Struktur und zusätzliche Ideen. Lernende ohne diese Voraussetzungen können hingegen eine oberflächlich überzeugende, aber unkritisch übernommene Präsentation erstellen, ohne vertieftes Verständnis aufzubauen. Der Unterschied liegt damit im pädagogisch gerahmten Umgang mit dem Werkzeug.

2.1 Generative KI als Zuspitzung des Second Digital Divide

Die Voraussetzungen kompetenter KI-Nutzung werden durch eine Besonderheit generativer Systeme zusätzlich verschärft: Die Qualität der Ergebnisse hängt unmittelbar davon ab, wie differenziert Eingaben formuliert sind. Mollick (2024) beschreibt den Umgang mit generativer KI als iterativen Prozess, in dem Aufgaben in sprachlich präzise Anfragen übersetzt, Rückfragen gestellt und Ergebnisse fortlaufend geprüft werden müssen.

Anders als bei klassischen Suchmaschinen, bei denen Ergebnisse als Liste unterschiedlicher Quellen erscheinen, erzeugt generative KI oft eine einzelne, sprachlich geschlossene Antwort, was dazu führen kann, dass Ausgaben als besonders verlässlich wahrgenommen werden.

Hinzu kommt eine ökonomische Dimension. Leistungsfähigere Modelle und erweiterte Funktionen sind häufig an Bezahlversionen gebunden. Damit entsteht eine neue Form materieller Ungleichheit, die nicht mehr nur den Zugang zum System betrifft, sondern die Qualitätsstufe innerhalb desselben Systems. Wer Zugang zu besseren Modellen, Zusatzfunktionen oder schulischer Begleitung hat, kann differenziertere Rückmeldungen und komplexere Unterstützung erhalten. Zugangs- und Nutzungsungleichheit überlagern sich dadurch.

2.2 Potenziale generativer KI für mehr Bildungsgerechtigkeit

Eine rein defizitorientierte Sicht auf generative KI wäre dennoch unzureichend. Gerade für Lernende mit heterogenen Voraussetzungen bieten die Systeme Möglichkeiten, die pädagogisch relevant sein können: Texte können sprachlich vereinfacht, Begriffe auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus erklärt, Inhalte in andere Sprachen übertragen und Rückmeldungen an individuelle Bedarfe angepasst werden. Fenta (2025) beschreibt Chatbots etwa als mögliche Übungspartner, Erklärhilfen und Feedbackinstanzen. Für inklusive Kontexte ergeben sich weitere Chancen durch Text-zu-Sprache-Funktionen, sprachliche Reduktion oder die Erstellung differenzierter Materialien (Schulz & Schmid-Meier, 2024).

Eine Lehrperson kann in einer sprachlich heterogenen Klasse einen komplexen Sachtext zunächst gemeinsam mit der Klasse bearbeiten und anschließend

KI nützen, um zusätzliche Versionen in einfacherer Sprache, mit Worterklärungen oder mit Leitfragen zu erstellen. Lernende erhalten dadurch nicht weniger anspruchsvolle Inhalte, sondern gestufte Zugänge. Entscheidend ist, dass die Lehrperson die Ausgaben prüft, anpasst und in eine didaktische Sequenz einbettet. Erst dadurch wird aus technischer Unterstützung ein Beitrag zu mehr Teilhabe.

Die UNESCO-Leitlinien zu generativer KI in Bildung und Forschung betonen entsprechend, dass der Einsatz solcher Systeme an Qualitätssicherung, Transparenz und pädagogische Verantwortung gebunden sein muss (Miao & Holmes, 2023). Das Gerechtigkeitspotenzial generativer KI realisiert sich daher durch ihre didaktische und institutionelle Einbettung sowie die Berücksichtigung individueller Kompetenzen (Böhme & Mesenhöller, 2025).

2.3 Risiken: Bias, Halluzinationen und neue Exklusionen

Den Potenzialen stehen erhebliche Risiken gegenüber – und diese liegen nicht allein in fehlerhaften Ausgaben, sondern in der Art, wie diese Ausgaben wahrgenommen werden. Bender et al. (2021) haben mit ihrer Kritik an sogenannten stochastischen Papageien darauf aufmerksam gemacht, dass Sprachmodelle auf Datenmengen beruhen, in denen gesellschaftliche Machtverhältnisse und Stereotype eingeschrieben sind. Im Bildungskontext ist das besonders folgenreich, weil die sprachliche Glätte generativer Ausgaben einen Neutralitätsschein erzeugt: Was flüssig und kohärent formuliert ist, wird leichter als verlässlich eingestuft. Wenn stereotype Rollenzuschreibungen oder verzerrte Wissensbestände auf diesem Weg in Lernprozesse eingehen, werden Ungleichheiten nicht nur reproduziert, sondern durch den Anschein maschineller Objektivität zusätzlich legitimiert. Der UNESCO-IRCAI-Bericht (UNESCO & IRCAI, 2024) hat solche systematischen Verzerrungen im Hinblick auf Frauen und Mädchen in großen Sprachmodellen empirisch dokumentiert.

Daraus ergibt sich ein Problem, das über inhaltliche Fehler hinausgeht und als epistemische Ungleichheit gefasst werden kann: Nicht alle Lernenden haben die gleichen Voraussetzungen, um zu erkennen, wann ein KI-System plausibel klingt, aber sachlich falsch liegt, und wann es subtile Verzerrungen transportiert. In einer Unterrichtssituation kann dies etwa sichtbar werden, wenn Lernende KI bitten, Berufsbilder, Familienformen oder historische Entwicklungen zu beschreiben. Ohne gemeinsame Reflexion können

stereotype Darstellungen unbemerkt bleiben. Mit pädagogischer Begleitung können dieselben Ausgaben jedoch zum Anlass werden, über Daten, Macht, Repräsentation und Quellenkritik zu sprechen.

3. AI Literacy als Gerechtigkeitsfrage

Die bisherige Diskussion zeigt, dass die Fähigkeit, KI-Systeme nicht nur zu bedienen, sondern zu verstehen, einzuordnen und reflektiert einzusetzen, ein entscheidender Faktor ist. Long und Magerko (2020) bezeichnen dieses Bündel von Kompetenzen, das Verstehen, kritische Bewertung und angemessene Nutzung von KI-Systemen umfasst, als AI Literacy.

Bezogen auf generative KI lassen sich grundlegendes Verständnis der Funktionsweise, die gezielte Formulierung von Eingaben, die kritische Prüfung von Ausgaben und ein Bewusstsein für ethische, soziale und rechtliche Implikationen unterscheiden. Die hohe Verbreitung generativer KI unter Studierenden (Chegg, 2025) zeigt, dass diese Kompetenzen nicht als Zusatzthema behandelt werden können. Zugleich bestehen deutliche Sorgen hinsichtlich unrichtiger oder ungenauer Informationen (Chegg, 2025).

AI Literacy ist damit eine Voraussetzung gleichberechtigter Bildungsbeteiligung. Ohne curriculare Verankerung profitieren vor allem jene Lernenden, die entsprechende Kompetenzen informell erwerben. Pädagogisch folgt daraus, dass weder Verbote noch unkritische Technikbegeisterung ausreichen: Lehrpersonen benötigen Zeit, Fortbildung und institutionelle Unterstützung, um generative KI als Gegenstand von Bildung zu behandeln.

Lernende sollten KI-Ausgaben vergleichen, Fehler identifizieren, Prompts überarbeiten, Quellen prüfen und über Grenzen der Systeme sprechen. Eine mögliche Aufgabe zur Stärkung kritischer Medienbildung wäre, zwei KI-generierte Erklärungen zu einem fachlichen Begriff zu analysieren: Welche Aussagen sind korrekt? Welche fehlen? Welche Formulierungen wirken überzeugend, obwohl sie unklar bleiben? Welche Perspektiven werden nicht berücksichtigt?

4. Fazit

Generative KI verändert Bildungsungleichheiten nicht automatisch in Richtung mehr oder weniger Gerechtigkeit. Sie kann Lernende unterstützen, aber auch bestehende Unterschiede verstärken, wenn kompetente Nutzung, kritische Prüfung und Zugang zu leistungsfähigeren Systemen ungleich verteilt bleiben. Der Second Digital Divide zeigt sich damit als Frage der KI-bezogenen Nutzungs- und Urteils-kompetenz, der Third Digital Divide als Frage unterschiedlicher Bildungserträge.

Für die Praxis bedeutet das: Wird generative KI etwa zur Vorbereitung eines Informationstextes eingesetzt, reicht eine bloße Freigabe des Tools nicht aus. Lehrpersonen sollten zunächst fachliches Vorwissen sichern, Prompts gemeinsam entwickeln, KI-Ausgaben anhand transparenter Kriterien prüfen lassen und die Ergebnisse reflektieren. Zentral sind dabei Fragen nach Sachrichtigkeit, Perspektivenvielfalt, Quellenlage und möglichen Verzerrungen. Bildungsgerechtigkeit entsteht durch pädagogische Rahmung, die unterschiedliche Voraussetzungen ernst nimmt und kritische Teilhabe ermöglicht.

5. Literaturverzeichnis

Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A. & Shmitchell, S. (2021): On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? In: Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency, S. 610–623. Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>

Böhme, K. & Mesenhöller, J. (2025): Large Language Models – Chancen und Grenzen großer Sprachmodelle für die schulische Nutzung in sprachlich heterogenen Lerngruppen. In: Müller, H.-G., Fürstenberg, M. (Hg.): DeutschGPT – Deutschunterricht im Dialog mit Künstlicher Intelligenz. Literatur – Medien – Didaktik, S. 135–162. Berlin: Frank & Timme. https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8796-2_6

Chegg (2025): Global student survey 2025. <https://www.chegg.org/global-student-survey-2025>

European Commission (2020): Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance. Eurydice report. Publications Office of the European Union.

Fenta, A. (2025): A review on enhancing education with AI: exploring the potential of ChatGPT, Bard, and generative AI. *Discov Educ* 4, 38. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00426-5>

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., . . . Kasneci, G. (2023): ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>

Kminek, H. & Wahl, J. (2023): Zur (Bildungs-)Gerechtigkeit im Zusammenhang mit digitalen kollektiven Aushandlungsprozessen zur nachhaltigen Entwicklung. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 52. <https://doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.01.X>

Long, D. & Magerko, B. (2020): What is AI literacy? Competencies and design considerations. In: Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, S. 1–16. Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>

Martin, A. & Pengel, N. (2024): Die kreative Nutzung von KI zur Personalisierung des Lernens an Hochschulen. *Ludwigsburger Beiträge Zur Medienpädagogik*, 24, S. 1–12. <https://doi.org/10.21240/lbzm/24/03>

Martin, F., Ceviker, E. & Gezer, T. (2026): From digital divide to digital equity: Systematic review of two decades of research on educational digital divide factors, dimensions, and interventions. *Journal of Research on Technology in Education* 58(2), S. 396–421. <https://doi.org/10.1080/15391523.2024.2425442>

Miao, F. & Holmes, W. (2023): Guidance for generative AI in education and research. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>

Mollick, E. (2024): Co-intelligence: Living and working with AI. Portfolio/Penguin.

OECD (2021): 21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>

Ragnedda, M. (2017): The third digital divide: A Weberian approach to digital inequalities. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315606002>

Schulz, L. & Schmid-Meier, C. (2024): Assistive Technologien und Künstliche Intelligenz: Ein KI-Kompetenzmodell zum Einsatz im Klassenzimmer. #schuleverantworten 4(1), S. 35–43. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i1.a397>

Selwyn, N. (2022): Education and technology: Key issues and debates. Bloomsbury Academic.

UNESCO & IRCAI (2024): Challenging systematic prejudices: An investigation into bias against women and girls in large language models. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388971>

van Dijk, J. (2020): The digital divide. Polity.

Yerinç, L. (2025): Generative KI in Bildungskontexten: Eine Analyse auftretender Diskriminierung und ihrer Implikationen am Beispiel von ChatGPT. 23. Fachtagung Bildungstechnologien (DELFI 2025). Gesellschaft für Informatik e.V., S. 349–354. https://doi.org/10.18420/delfi2025_40

6. Autorin



Mag.ª Dr.ª Sonja Gabriel, MA

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich
Mayerweckstraße 1, 1210 Wien

sonja.gabriel@kphvie.ac.at

kphvie.ac.at/pro/sonja-gabriel/home.html



ZWISCHEN ANSPRUCH UND WIRKLICHKEIT

Widerspruchstoleranz als pädagogische Ressource im Technik- und Designunterricht

Heike Lang

Zusammenfassung

Pädagogisches Handeln im Technik- und Designunterricht ist von Widersprüchen, Unsicherheiten und Mehrdeutigkeiten geprägt. Der Beitrag zeigt, wie diese Spannungsfelder als Lernräume genützt werden können und wie Widerspruchs- und Ambiguitätstoleranz Selbstwirksamkeit, Gestaltungskompetenz und pädagogische Professionalität stärken.

Schlüsselwörter

Bildung für nachhaltige Entwicklung | Ambiguitätstoleranz | Selbstwirksamkeit | Technik und Design | Primarstufe

1. Einleitung

Pädagogisches Handeln bewegt sich selten in eindeutigen, widerspruchsfreien Räumen. Besonders im Unterrichtsfach Technik und Design in der Primarstufe zeigen sich Spannungsfelder zwischen Leistungsanforderungen und individueller Förderung, Inklusionsanspruch und strukturellen Grenzen sowie den Zielen der Bildung für nachhaltige Entwicklung und den Bedingungen des schulischen Alltags. Diese Widersprüche sind keine Defizite, sondern konstitutiver Bestandteil pädagogischer Praxis.

Der schulische Kontext ist zunehmend durch Effizienz, Kompetenzorientierung und Vergleichbarkeit geprägt. Standardisierte Verfahren stehen dabei oft im Spannungsverhältnis zu individualisiertem und kindzentriertem Lernen. Gleichzeitig wächst der Anspruch, allen Lernenden gerecht zu werden, was insbesondere in heterogenen und inklusiven Settings eine zentrale Herausforderung darstellt.

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) bietet einen Rahmen für den Umgang mit Komplexität und Unsicherheit. Ziel ist es, Lernende zu befähigen, verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen und aktiv an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen teilzuhaben (de Haan, 2008). Mit den Anforderungen nachhaltiger Entwicklung geht zugleich die Notwendigkeit einher, mit Unsicherheit, Mehrdeutigkeit und widersprüchlichen Perspektiven umgehen zu können. Ambiguitätstoleranz beschreibt die Fähigkeit, solche offenen Situationen nicht vorschnell aufzulösen, sondern sie als Bestandteil komplexer Lern- und Gestaltungsprozesse anzuerkennen. Gerade im Kontext der Nachhaltigkeitsbildung wird diese Fähigkeit als wichtige professionelle Kompetenz von Lehrpersonen hervorgehoben (Forstner-Ebbhart et al., 2022). Gestaltungskompetenz bedeutet dabei, mit widersprüchlichen Anforderungen umzugehen und eigene Handlungsoptionen zu entwickeln.

Im handlungsorientierten Unterricht werden solche Spannungsfelder erfahrbar. Durch das Erkunden von Materialien, das Entwickeln eigener Ideen und das Gestalten von Werkstücken treffen Kinder auf technische, ästhetische und nachhaltigkeitsbezogene Fragestellungen. In diesen Prozessen erleben sie sich als wirksam, indem sie Entscheidungen treffen und deren Auswirkungen reflektieren (Bandura, 1997).

Aus der Perspektive der Autorin wird deutlich, dass pädagogische Professionalität nicht darin besteht, Widersprüche zu vermeiden, sondern sie bewusst wahrzunehmen und auszuhalten. Unterricht ist ein dynamisches Gefüge, in dem unterschiedliche Erwartungen und Bedingungen aufeinandertreffen. Eine reflektierte Haltung nützt diese Spannungen als Ausgangspunkt für Lernprozesse.

Der Beitrag untersucht, wie Widerspruchs- und Ambiguitätstoleranz im Unterricht als pädagogische Ressource verstanden werden kann. Ausgehend von der reflektierten Praxis im Technik- und Designunterricht wird aufgezeigt, inwiefern die Auseinandersetzung mit widersprüchlichen Anforderungen Lernräume eröffnet, die sowohl zur Entwicklung von Gestaltungskompetenz im Sinne der BNE als auch zur Stärkung kindlicher Selbstwirksamkeit beitragen.

2. Widersprüche im Unterricht

Die in der Einleitung beschriebenen Spannungsfelder zeigen sich im schulischen Alltag nicht abstrakt, sondern konkret und situativ. Insbesondere im Unterrichtsfach Technik und Design werden diese Widersprüche unmittelbar erfahrbar, da hier handlungsorientiertes Lernen, individuelle Gestaltung und kompetenzorientierte Anforderungen aufeinandertreffen.

Ein zentrales Spannungsfeld ergibt sich aus dem zunehmenden Leistungs- und Effizienzdruck im Bildungssystem. Standardisierte Überprüfungsformate stehen häufig im Spannungsverhältnis zu individualisiertem Lernen. Gleichzeitig besteht der Anspruch, allen Kindern gerecht zu werden, während Zeit für vertiefende Gespräche und offene Lernprozesse oft fehlt.

Auch in inklusiven und heterogenen Lernsettings treten Spannungen deutlich hervor. Unterschiedliche Lernvoraussetzungen, Förderbedarfe und individuelle Lernwege treffen gleichzeitig auf begrenzte personelle, zeitliche und räumliche Ressourcen. Der

Anspruch auf individuelle Förderung steht dabei häufig in einem Spannungsverhältnis zu den strukturellen Rahmenbedingungen. Differenzierung wird so zur dauerhaften Herausforderung pädagogischen Handelns. Inklusive Bildung verfolgt das Ziel, allen Lernenden gleichberechtigte Teilhabe an Bildungsprozessen zu ermöglichen und Vielfalt als Normalität anzuerkennen (UNESCO, 2020).

Im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung zeigt sich ein weiteres Spannungsfeld zwischen Anspruch und schulischer Realität. Nachhaltigkeit soll reflektiert und handlungsorientiert vermittelt werden, wird jedoch häufig durch Zeitdruck, curriculare Vorgaben und organisatorische Rahmenbedingungen eingeschränkt und bleibt dadurch punktuell. Untersuchungen zur Umsetzung von BNE in der Primarstufe zeigen, dass zwischen den bildungspolitischen Zielsetzungen und der schulischen Praxis nach wie vor eine deutliche Diskrepanz bestehen kann (Hohe- neder, 2022).

Zudem prägen digitale Medien und soziale Netzwerke die Lebenswelten von Kindern zunehmend. Digitale Räume eröffnen neue Möglichkeiten der Information, Kommunikation und Teilhabe, konfrontieren Lernende jedoch gleichzeitig mit einer Vielzahl an Perspektiven, Bewertungen und Unsicherheiten. Idealierte Darstellungen stehen dabei oft im Kontrast zur eigenen Erfahrung. Der Unterricht steht vor der Aufgabe, diese Einflüsse aufzugreifen, kritisch zu reflektieren und Medienkompetenz gezielt zu fördern (Huber, 2022).

Aus der Perspektive der Autorin sind diese Widersprüche kein Störfaktor, sondern integraler Bestandteil pädagogischer Arbeit. Sie zeigen, dass Unterricht nicht vollständig planbar ist, sondern von situativen Entscheidungen lebt. Gerade im Fach Technik und Design werden diese Spannungen sichtbar und bearbeitbar. Die bewusste Wahrnehmung dieser Spannungen eröffnet Lernräume. Anstatt sie zu vermeiden, können sie zum Ausgangspunkt von Reflexion und Gestaltung werden. So erwerben Kinder nicht nur fachliche Kompetenzen, sondern lernen, mit Unsicherheiten umzugehen, unterschiedliche Perspektiven einzubeziehen und eigene Lösungen zu entwickeln.

3. Selbstverständnis als Lehrperson – pädagogische Haltung im Spannungsfeld

Die Auseinandersetzung mit Widersprüchen im Unterricht ist untrennbar mit der eigenen pädagogischen Haltung verbunden. Wie Lehrpersonen Spannungsfelder wahrnehmen, interpretieren und bearbeiten, hängt maßgeblich von ihrem Selbstverständnis und ihrer professionellen Rolle ab. In einem schulischen Kontext, der zunehmend von Anforderungen, Erwartungen und strukturellen Vorgaben geprägt ist, gewinnt die Frage nach der eigenen Positionierung besondere Bedeutung.

Aus der Perspektive der Autorin zeigt sich ein Verständnis von Lehren und Lernen, das sich bewusst von einem rein instruktiven Rollenbild distanziert. Die Lehrperson wird nicht primär als Wissensvermittlerin verstanden, sondern als Lernbegleiterin, die Prozesse anstößt, unterstützt und reflektiert. Diese Haltung basiert auf der Überzeugung, dass Lernen ein individueller und sozial eingebetteter Prozess ist, der nicht standardisiert ablaufen kann. Kinder sind keine homogene Gruppe, sondern bringen unterschiedliche Erfahrungen, Fähigkeiten und Bedürfnisse mit, auf die im Unterricht eingegangen werden muss.

Ein zentrales Element dieser Haltung ist die Gestaltung von Beziehung. Lernen findet nicht losgelöst von zwischenmenschlichen Erfahrungen statt, sondern ist eng mit Wertschätzung, Vertrauen und gegenseitigem Respekt verbunden. Kleine, ritualisierte Handlungen – wie die bewusste Begrüßung jedes einzelnen Kindes zu Beginn der Stunde – tragen dazu bei, eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich Lernende gesehen und wertgeschätzt fühlen.

Diese Form der Anerkennung bildet die Grundlage für ein lernförderliches Klima, in dem sich Kinder aktiv einbringen und ausprobieren können. Gleichzeitig erfordert eine solche Haltung, Machtverhältnisse im Unterricht bewusst zu reflektieren und tradierte Rollenbilder kritisch zu hinterfragen. Traditionelle Vorstellungen von Unterricht, die auf Hierarchie und Kontrolle basieren, werden dabei zugunsten eines dialogischen und partizipativen Lernverständnisses neu gedacht. Lehrpersonen übernehmen dabei Verantwortung für die Gestaltung von Lernprozessen, ohne diese vollständig zu kontrollieren. Diese Balance zwischen Führung und Offenheit stellt eine grundlegende Herausforderung dar und ist selbst von Widersprüchen geprägt.

Im Kontext heterogener Lerngruppen wird diese Herausforderung besonders deutlich. Die Notwendigkeit, individuelle Lernwege zu ermöglichen, steht häufig im Spannungsverhältnis zu organisatorischen und zeitlichen Begrenzungen.

Die [g3] pädagogische Haltung entscheidet in solchen Situationen darüber, wie mit diesen Spannungen umgegangen wird: Ob sie als Belastung erlebt oder als Bestandteil professionellen Handelns akzeptiert werden.

Auch in der Ausbildung angehender Lehrpersonen zeigt sich die Bedeutung dieser Haltung in besonderer Weise. Neben fachlichen und didaktischen Kompetenzen ist es wesentlich, ein Verständnis dafür zu entwickeln, dass Unterricht nicht vollständig planbar ist. Studierende müssen lernen, mit Unsicherheit umzugehen, Situationen differenziert wahrzunehmen, Entscheidungen situativ zu treffen und ihre eigene Rolle kontinuierlich zu reflektieren.

Aus der Erfahrung als Mentorin und Praxisprozessbegleiterin wird deutlich, dass professionelles pädagogisches Handeln insbesondere im unmittelbaren Unterrichtsgeschehen entsteht: im Beobachten, im Zuhören und im sensiblen Reagieren auf die Bedürfnisse der Kinder. Diese situative Responsivität kann nicht ausschließlich theoretisch vermittelt werden, sondern entwickelt sich in der begleiteten Praxis und durch reflektierte Erfahrung.

Ein zentrales Element dieser Professionalisierung stellt die gemeinsame Reflexion dar. Formate wie kollegiale Hospitation und kollegiales Feedback bieten die Möglichkeit, Unterricht aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und eigene Wahrnehmungsmuster zu hinterfragen. Gerade im pädagogischen Alltag, der von Routinen geprägt ist, besteht die Gefahr, dass sich „blinde Flecken“ in der Beobachtung einschleichen. Durch den bewussten Austausch mit Kolleg:innen können solche Wahrnehmungslücken sichtbar gemacht und neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet werden.

Insgesamt wird deutlich, dass pädagogische Widerspruchs- und Ambiguitätstoleranz nicht nur eine Frage der Unterrichtsgestaltung ist, sondern eng mit der professionellen Identität von Lehrpersonen verknüpft ist. Eine reflektierte Haltung ermöglicht es, Spannungsfelder nicht als Scheitern zu interpretieren, sondern als Ausgangspunkt für pädagogisches Handeln zu nützen. Damit wird die Lehrperson selbst zu einer zentralen Ressource im Umgang mit den Herausforderungen eines komplexen Bildungssystems.

4. Pädagogischer Widerstand sowie Widerspruchs- bzw. Ambiguitätstoleranz als professionelle Kompetenz

Die Fähigkeit, mit Widersprüchen, Unsicherheiten und Mehrdeutigkeiten umzugehen, gewinnt in einer von gesellschaftlichen Transformationsprozessen geprägten Welt zunehmend an Bedeutung. Im Kontext nachhaltiger Bildung wird hierfür häufig der Begriff der Ambiguitätstoleranz verwendet. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, widersprüchliche, mehrdeutige oder nicht eindeutig lösbare Situationen wahrzunehmen, auszuhalten und konstruktiv zu bearbeiten, ohne diese vorschnell zu vereinfachen oder aufzulösen (Forstner-Ebhart et al., 2022).

Gerade Bildung für nachhaltige Entwicklung konfrontiert Lernende und Lehrpersonen mit Zielkonflikten, Dilemmata und offenen Zukunftsfragen. Nachhaltigkeitsbezogene Problemstellungen lassen sich selten durch einfache Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge erklären, sondern erfordern Perspektivenwechsel, Reflexion und die Bereitschaft, mit Unsicherheit umzugehen. Ambiguitätstoleranz wird daher als wichtige professionelle Kompetenz von Lehrpersonen beschrieben, die Lernprozesse in einer komplexen und von Wandel geprägten Gesellschaft begleiten (Forstner-Ebhart & Schroll, 2023).

Pädagogisches Handeln ist im schulischen Kontext von grundlegenden Spannungsfeldern geprägt, die sich sowohl aus individuellen Voraussetzungen der Lernenden als auch aus strukturellen Bedingungen ergeben. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Widerspruchs- und Ambiguitätstoleranz als zentrale pädagogische Kompetenz zu entwickeln. Im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) kommt dieser Fähigkeit besondere Bedeutung zu. BNE zielt darauf ab, Lernende zu befähigen, komplexe und widersprüchliche Situationen zu verstehen und verantwortungsvoll zu handeln (de Haan, 2008). Gestaltungskompetenz umfasst dabei die Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven einzubeziehen, Zielkonflikte zu erkennen und tragfähige Entscheidungen zu treffen.

Gerade im Unterrichtsfach Technik und Design eröffnen sich vielfältige Möglichkeiten, solche Kompetenzen zu fördern. Durch handlungsorientierte Zugänge und das eigenständige Entwickeln von Lösungen werden Lernende mit offenen Problemstellungen konfrontiert. Handlungsorientierte Lernsettings eröffnen dabei besondere Potenziale für die

Förderung von Selbstwirksamkeitserfahrungen bei Kindern (Lang, 2025). Gleichzeitig zeigen sich im Technik- und Designunterricht vielfältige Zugänge zur Entwicklung von Gestaltungskompetenz im Sinne der BNE.

Diese offenen Problemstellungen erfordern Entscheidungen und das Aushalten von Unsicherheiten. In solchen Prozessen erfahren Kinder, dass Widersprüche nicht vermieden werden müssen, sondern Teil von Gestaltung sind. Diese Erfahrungen stehen in engem Zusammenhang mit dem Konzept der Selbstwirksamkeit (Bandura, 1997): Kinder erleben sich als handlungsfähig, wenn sie eigene Lösungen entwickeln und deren Auswirkungen reflektieren.

Ein Beispiel hierfür findet sich im Technik- und Designunterricht bei der Entwicklung von Produkten aus gebrauchten oder wiederverwertbaren Materialien. Lernende müssen dabei technische Anforderungen, gestalterische Entscheidungen und Nachhaltigkeitsaspekte miteinander in Einklang bringen. Häufig entstehen Situationen, in denen mehrere Lösungswege möglich sind oder unterschiedliche Ziele miteinander konkurrieren. Gerade diese Offenheit macht Widersprüche sichtbar und fordert dazu auf, Entscheidungen zu begründen, Alternativen abzuwägen und Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen.

Die Bedeutung solcher offenen Lernprozesse zeigt sich auch in Reflexionen von Lehramtsstudierenden der Primarstufe.¹ In einer explorativen schriftlichen Befragung von 34 Bachelorstudierenden wurden insbesondere freies Ausprobieren, eigene Gestaltungsentscheidungen, sichtbare Arbeitsergebnisse sowie ein konstruktiver Umgang mit Fehlern als bedeutsam für Selbstwirksamkeitserfahrungen beschrieben. Die Studierenden hoben hervor, dass gerade offene Aufgabenstellungen Möglichkeiten eröffnen, individuelle Lösungswege zu entwickeln und Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit aufzubauen. Diese Beobachtungen verdeutlichen, dass Selbstwirksamkeit, Widerspruchs- und Ambiguitätstoleranz und der Umgang mit Unsicherheit eng miteinander verbunden sind und bereits in der Lehrer:innenbildung bewusst reflektiert werden sollten.

Ähnliche Wahrnehmungen zeigten sich auch in Reflexionen von Studierenden der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien,² die Eigenverantwortung, Perspektivenwechsel und offene Lernsettings als bedeutsame Elemente nachhaltiger Bildungsprozesse beschrieben.

Pädagogischer Widerstand zeigt sich dabei nicht als grundsätzliche Ablehnung institutioneller Rahmenbedingungen, sondern als professionelle Haltung gegenüber Tendenzen einer zunehmenden Verdichtung, Standardisierung und Ökonomisierung von Bildungsprozessen. Er äußert sich insbesondere darin, pädagogische Freiräume für Reflexion, Beziehungsgestaltung, Partizipation und offene Lernprozesse bewusst zu erhalten. Pädagogischer Widerstand bedeutet somit, Bildungsprozesse nicht ausschließlich an Effizienz oder Messbarkeit auszurichten, sondern die Entwicklung von Selbstständigkeit, Urteilsfähigkeit und Verantwortungsübernahme in den Mittelpunkt zu stellen.

Die zuvor beschriebenen Erfahrungen verdeutlichen zugleich, dass die Fähigkeit zum Umgang mit Mehrdeutigkeit und Unsicherheit insbesondere in der Nachhaltigkeitsbildung an Bedeutung gewinnt. Ambiguitätstoleranz beschreibt dabei die Bereitschaft, widersprüchliche Perspektiven und offene Fragestellungen auszuhalten und produktiv zu bearbeiten (Forstner-Ebhart et al., 2022). Dies knüpft unmittelbar an die Diskussion um Bildung für nachhaltige Entwicklung an, die Lernende nicht auf eindeutige Lösungen vorbereitet, sondern zur reflektierten Auseinandersetzung mit komplexen gesellschaftlichen Herausforderungen befähigen möchte (Budde & Blasse, 2023).

5. Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Widerspruchs- und Ambiguitätstoleranz zentrale Kompetenzen darstellen, die sowohl aufseiten der Lernenden als auch der Lehrpersonen entwickelt werden müssen. Sie ermöglichen es, Unsicherheiten auszuhalten, komplexe Zusammenhänge zu verstehen, unterschiedliche Perspektiven einzubeziehen und verantwortungsvoll zu handeln.

Pädagogischer Widerstand besteht in diesem Zusammenhang darin, bewusst Räume zu schaffen, in denen diese Prozesse stattfinden können – auch dann, wenn sie nicht unmittelbar messbar oder standardisierbar sind. Gerade in einem von Verdichtung geprägten Schulalltag wird Zeit damit zu einer entscheidenden pädagogischen Ressource.

Im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung und Lehrer:innenbildung gewinnt die Fähigkeit zum Umgang mit Mehrdeutigkeit und Unsicherheit

zunehmend an Bedeutung. Lehrpersonen stehen vor der Aufgabe, Lernende nicht auf einfache Antworten vorzubereiten, sondern sie dabei zu begleiten, komplexe Fragestellungen zu reflektieren, Zielkonflikte wahrzunehmen und eigene begründete Entscheidungen zu treffen. Widerspruchs- und Ambiguitätstoleranz kann dabei als wichtige Voraussetzungen für Selbstwirksamkeit, Gestaltungskompetenz und gesellschaftliche Teilhabe verstanden werden. Damit wird deutlich, dass in der bewussten Auseinandersetzung mit Widersprüchen ein zentrales Potenzial von Bildung liegt. Unterricht wird so zu einem Ort, an dem nicht nur Wissen vermittelt, sondern Welt verstanden und aktiv gestaltet werden kann.

6. Fussnoten

- ¹ Eigene Erhebung der Autorin mittels Microsoft Forms im Rahmen der Lehrer:innenbildung an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum (Sommersemester 2026; n = 34).
- ² Eigene Erhebung der Autorin mittels Microsoft Forms im Rahmen der Lehrveranstaltungen „Lesewelten“ sowie „Kommunikations- und Medienkompetenz“ an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien (Sommersemester 2026; n = 10).

7. Literaturverzeichnis

- Bandura, A. (1997): Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Budde, J. & Blasse, N. (2023): Bildung für nachhaltige Entwicklung und Schule: Kritische Reflexion eines pädagogischen Programms. Springer VS.
- de Haan, G. (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: I. Bormann & G. de Haan (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung, S. 23–43. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Forstner-Ebhart, A., Katschnig, T., Poterpin, E. & Schroll, C. (2022): Zur Förderung von Ambiguitätstoleranz in der Nachhaltigkeitsbildung.

R&E-SOURCE – Open Online Journal for Research and Education, Jahrestagung zur Forschung 2022.

Forstner-Ebhart, A. & Schroll, C. (2023): Zur Erhebung von Ambiguitätstoleranz im Sinne der Grünen Pädagogik – erste Ergebnisse. In: Grüne Pädagogik und Nachhaltigkeitsbildung. Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.

Hoheneder, N. (2022): Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Primarstufe: Anspruch und Realität in steirischen Volksschulen. Graz: Universität Graz.

Huber, S. G. (2022): Schule in der Digitalität gestalten: Zentrale Prämissen, kritische Perspektiven, thematischer Überblick. #schuleverantworten, 2022(1), S. 14–30

Lang, H. (2025): Handlungsorientierter Werkunterricht in der Primarstufe – Schlüssel zur Bildung für nachhaltige Entwicklung und zur Förderung kindlicher Selbstwirksamkeit. technik-education

(tedu), 5(1), S. 59–64

UNESCO (2020): Inklusion und Bildung: Für alle heißt für alle. Global Education Monitoring Report. Paris: UNESCO.

8. Autorin



Heike Lang, MA BEd

Doktorandin
AAU Klagenfurt
heikelang@edu.aau.at



WIDERSTÄNDE ANNEHMEN UND LÖSUNGEN ERWEITERN DURCH SYSTEMISCHE PRAXISREFLEXION AM BEISPIEL KTC

Gabriele Schauer

Zusammenfassung

Der Beitrag verortet Kollegiales Teamcoaching (KTC) in Theorien zu Reflexionskompetenz, Widerständen und systemischer Beratung. An einer schulischen Praxissituation wird gezeigt, wie KTC Wahrnehmungen strukturiert, Widerstände rekonstruiert und zu handlungsleitenden Prinzipien führt. So werden Professionalität und teambezogene Kohärenz gestärkt.

Schlüsselwörter

Praxisreflexion | Lehramtsausbildung | Systemische Beratung | Widerstände | Kollegiales Teamcoaching

1. Einleitung

Der Lehrberuf erfordert hohe Expertise, um komplexe Unterrichtssituationen zu verstehen, Optionen abzuwägen und pädagogisch angemessen zu handeln (Berliner, 2001). Diese entsteht aus reflektierter Praxis und einer sich fortlaufend erneuernden Wissensbasis. Der Beitrag zeigt, wie Kollegiales Teamcoaching (KTC) reflexive Rekonstruktionen ermöglicht, Widerstände abbaut und so die Expertise angehender Lehrpersonen stärkt.

2. Theoretischer Rahmen

2.1 Reflexion als professionsadäquate Kompetenz

Meyer & Jank (2002, S. 162) definieren Reflexionskompetenz als Verknüpfung von Theorie- und Praxiswissen sowie als reflexive Distanz zum eigenen Handeln. Reflexion meint zunächst die „Wiedergabe“ und „Widerspiegelung“ von Informationen und erweitert das bewusste Nachdenken über Person, Denken und Handeln. Von Wright (1992) unterscheidet dabei zwei Ebenen: auf die Außenwelt gerichtete Reflexion (z. B. Situationsanalyse) und selbstbezogene Reflexion (z. B. Überprüfung eigener Überzeugungen). Beide umfassen metakognitive Wissens- und Fähigkeitsformen, die kognitive Verarbeitungsprozesse bewusst machen, prüfen und spiegelnd analysieren. In der Lehrer:innenbildung heißt das: Studierende reflektieren Struktur und Bedeutung von Informationen und hinterfragen Lernstrategien, Fehlerquellen und Ziele, wodurch ein bewusster, regulativer Umgang mit Denken und Lernen möglich wird. Studien zeigen die Relevanz von Reflexion für Expertise und Berufsalltag mittels signifikanter Korrelationen

zu Fehlerorientierung und Lernen aus Fehlern (Hetzner, Gartmeier, Heid & Gruber, 2011) sowie zu Veränderungsbereitschaft und persönlicher Initiative (Hetzner, Heid & Gruber, 2012). Für Veränderungsbereitschaft und den konstruktiven Umgang mit Widerständen ist ein reflexiver Zugang hilfreich, indem die Person zurücktritt, ihr Handeln interpretiert und Schlussfolgerungen überlegt.

2.2 Widerstände als produktive Bestandteile im Veränderungsprozess

Widerstände gegen Veränderungen sind allgegenwärtig. Watson (1975) differenziert als Erklärungen dafür 1. Widerstände aus der Person und 2. Widerstände aus der Organisation. In diesem Artikel wird die personellen Ebene fokussiert.

Am weitesten verbreitet ist die Annahme, dass Menschen an eingespielten Gewohnheiten festhalten. Aus Verhaltensweisen, die sich etabliert haben, entwickeln sich mit der Zeit Routinen. Veränderungen dieser Routinen werden als störend erlebt und Widerstand entsteht (Schreyögg & Geiger, 2024, S. 343). Zudem zeigt sich eine selektive Wahrnehmung durch unsere Prioritäten. Deshalb hängt es stark von unseren Vororientierungen, Vorerfahrungen und dem Vorwissen ab, ob wir neue Informationen und veränderte Abläufe annehmen oder abwehren. Typischerweise werden emotional unangenehme oder beängstigende Reize später oder schlechter wahrgenommen als neutrale oder angenehme (Schreyögg & Geiger, 2024, S. 343–344).

Hinzu kommt der Frustrations-Regressions-Effekt: Entwerten Veränderungsprogramme bewährte Arbeitsweisen, führt Frust zu Rückwärtsbewegungen und Festhalten an Methoden und Veränderungsvorschläge erscheinen als Bedrohung der Bedürfnisbefriedigung (Schreyögg & Geiger, 2024, S. 343–344). Der Frustrations-Regressions-Effekt wirkt im Veränderungsprozess auch produktiv, weil er sichtbar macht, welche Routinen und Bedürfnisse zentral sind. Die regressiven Reaktionen dienen damit als Hinweis auf blinde Flecken im Veränderungsdesign und eröffnen die Chance, Anpassungen vorzunehmen, die anschlussfähiger und tragfähiger sind. So wird Widerstand zu einem diagnostischen Signal, das die Qualität von Veränderungsprozessen verbessert. Erfolgreiche Veränderung verlangt daher, Widerstände zunächst zu verstehen und anschließend schrittweise abzubauen (Schreyögg & Geiger, 2024, S. 342).

2.3 Systemische Beratung als konstruktive Herangehensweise

Systemische Beratung kann Widerstände sichtbar, verständlich und bearbeitbar machen und damit der Reflexion schulpraktischer Erfahrungen dienen. Dabei können neben beruflichen auch private Aspekte und damit Verhaltensweisen, Einstellungen oder Prioritäten einbezogen werden. (Fach-Overhoff, 2019, S. 362)

Für eine offene, reflexive Herangehensweise erfordert es einen längeren Zeitraum gezielter Übung, indem eigene Lern- und Arbeitserfahrungen wiederholt rückblickend ausgewertet werden, um Fehlerquellen und Ansatzpunkte für Verbesserungen aufzudecken. Häufig ist dabei die Begleitung durch Dritte notwendig, um neuartige Entwicklungsmöglichkeiten zu erkennen und gezielt anzugehen (Gruber, 2021, S. 112).

Eine reflexive Methode, die Lernerfahrungen in der Praxisbegleitung aufgreifen kann und eine strukturierte Analyse und Verständnis ermöglicht, stellt das Kollegiale Teamcoaching dar.

3. Kollegiales Teamcoaching nach Schley

Gruppencoaching wie das Kollegiale Teamcoaching (KTC) bringt mehrere Personen ohne direkte Arbeitsabhängigkeit – etwa Lehramtsstudierende an unterschiedlichen Praxisschulen – in einen gemeinsamen Coachingprozess. Ziel ist das Lernen mit und durch die Gruppe: Der Coach fungiert als Sparringspartner, doch im Mittelpunkt stehen die Gruppe selbst und ihre Dynamik (Webers, 2015, S. 58–59).

KTC nach Schley und Schley (2010) beruht auf klar definierten Rollen und einer transparenten Prozessstruktur. Akteur:innen schildern ihr Anliegen kurz und wenden sich danach ab, um die von den (Lehramts-)Kolleg:innen entwickelten, auch zugespitzten Hypothesen kommentarlos zu verfolgen. Eine Protokollführung hält zentrale Aussagen, Hypothesen und Anregungen fest, eine Prozessbeobachtung achtet auf die Gruppendynamik und deren Bezüge zur Führungssituation des Akteurs/der Akteurin und eine Moderation steuert Ablauf, Struktur, Zeit und Verständigung. Ergänzend unterstützt eine externe KTC-Beratung, z. B. die Lehrveranstaltungsleitung,

auf der Metaebene methodisch und erweitert die Ressourcen der Gruppe durch Interventionen oder Impulsfragen.

Der Ablauf folgt einem wiederkehrenden Schema, das Klarheit und Vergleichbarkeit sichert: Auf das Einbringen des Falls durch den Akteur/die Akteurin folgt die Konferenz der Coaches, in der Hypothesen gebildet und zu einem Schlüsselthema verdichtet werden. In der anschließenden Ideenwerkstatt werden Ansätze, Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten gesammelt. Danach ordnet der Akteur/die Akteurin die Impulse, gibt Feedback und markiert Anschlussfähiges. Eine Prozessreflexion klärt Vorgehen, Qualität der Hypothesenbildung und Rollenwirkungen. Den Abschluss bildet eine Transfervereinbarung zu nächsten Schritten (Webers, 2015, S. 62). Ein genauer Ablaufplan mit Klärung der Rollen aller Beteiligten, Zeiteinteilungen sowie Fragestellungen findet sich bei der Pädagogischen Hochschule Wien (2023).

Ein konkretes Problem muss dabei nicht im Zentrum stehen: Die fallgebende Person beschreibt ihre aktuelle Situation und Selbstwahrnehmung und die Gruppe identifiziert das Schlüsselthema und erarbeitet einen angemessenen, konstruktiven Umgang damit (Webers, 2015, S. 61).

4. Fallbeispiel: Anwendung einer Praxissituation

Im Praxisbegleitseminar der Lehramtsausbildung an der Universität Innsbruck bearbeiten Gruppen von ca. 14 Studierenden irritierende Praxissituationen mit verschiedenen Methoden. Die Autorin setzt dabei KTC ein und zeigt am folgenden Beispiel zwei zentrale Widerstände. Ausgangspunkt: Auf einem Wandertag einer 1. Klasse Mittelschule meldet ein Schüler einer Lehramtsstudentin eine Beleidigung mit dem N-Wort. Sie setzt sofort eine klare Grenze („Dieses Wort wird nicht verwendet“) und hält die Gruppe zusammen. Kurz darauf berichtet der Schüler den Fall erneut einer zweiten Lehrperson, die den mutmaßlichen Täter lautstark rügt. Der Ablauf normalisiert sich ohne Klärung.

Im KTC wurden vor allem strukturelle und emotionale Widerstände sichtbar. Zunächst ein Gerechtigkeitsdilemma: Schutz vor rassistischer Sprache erfordert sofortige Grenzziehung, aber zugleich droht

bei ungeklärter Beweislage eine ungerechtfertigte Sanktion mit Verletzungen und Reaktanz. Die laute Zurechtweisung der anderen Lehrperson wirkte kurzfristig ordnungsstiftend, ließ aber faire Klärung und gesichtswahrende Bearbeitung offen. Es prallten zwei Logiken aufeinander: schnelle Ordnung durch Machtdemonstration versus nachhaltige pädagogische Bearbeitung mit einem Gespräch sowie transparente Konsequenzen. Zudem fühlte sich die Lehramtsstudentin durch das erneute Vorbringen bei der anderen Lehrperson übergangen.

Ein weiterer Widerstand lag im mobilen Setting: Unterwegs kollidieren geschützte Räume, Zeit für Einzelgespräche und verlässliche Aufsicht, was Handlungsdruck und Kurzschlussreaktionen begünstigt – hier die laute Missbilligung ohne gesicherte Klärung. Hinzu kamen uneinheitliche Teamstandards: Der Wechsel des Kindes kann als Suche nach Resonanz, Schutz oder „wirksameren“ Reaktionen gelesen werden, für das Team bedeutet dies nebeneinanderstehende Interventionsstile ohne Abstimmung, erschwerte Kohärenz und Verunsicherung bei Kindern wie Lehrkräften. Vertrauenszuschreibungen von Schüler:innen müssen von der Studentin entpersonalisiert werden, um Konkurrenz und Kränkung zu vermeiden.

Der Gewinn des KTC bestand darin, Widerstände nicht aufzulösen, sondern bearbeitbar zu machen und in Prinzipien zu überführen. Dies schafften die Studierenden mit folgenden Überlegungen: Erstens die Trennung von unverhandelbarer Regelkommunikation (sofort, klar, ohne Beschämung) und sanktionsbezogener Konsequenzbildung nach möglichst strukturierter Klärung (Schutz und Fairness zugleich). Zweitens Standards für mobile Settings: kurze wertschätzend-klare Stoppsätze, kurzes möglichst nicht-öffentliches Dreiergespräch, unmittelbare knappe Dokumentation, verbindliche Nachsorge in der Schule. Zudem wurde eine gemeinsame Sprache und Eskalationsmatrix (vom Hinweis und pädagogischen Gespräch über abgestufte Maßnahmen bis zu Elternkontakt und Einbindung der Schulleitung) betont, um Gerechtigkeit und Entlastung zu erhöhen und Willkürwahrnehmungen zu senken. Schließlich sind Nachsorgegespräche mit betroffenen und beschuldigten Kindern, dokumentiert und mit transparenten, lernorientierten Konsequenzen, zentral. Für die Studentin heißt das: Rassismus klar und konsistent adressieren, die Mehrfachbelastung anerkennen und teamweite Kohärenz sichern.

5. Diskussion und Ausblick

Bedeutsam zeigte sich in der Bearbeitung der Praxissituation mittels KTC, dass dies keine inhaltsleere Form von Reflexion war, sondern Widerstände aufgezeigt wurden, Argumentationsversuche ein Verständnis für das Erlebte ermöglichten und die Studentin für Handlungsvarianten offener wurde. Wenn Reflexion allerdings nur zum Selbstzweck erklärt wird, besteht die Gefahr, dass zentrale Fragen nicht mehr gestellt werden – etwa nach ihrer theoretischen und praktischen Bedeutung, ihren Themen, den erwartbaren Ergebnissen sowie nach möglichen Ausblendungseffekten, Risiken und Nebenwirkungen (Häcker, 2019, S. 82).

Die reflexiv-forschende Haltung, die als Kennzeichen fortlaufender Professionalitätsentwicklung gilt, zeigt sich bei verpflichteten Reflexionsanlässen oft nicht in dem erhofften Ausmaß (Häcker, 2019, S. 82–83). Neben der Aufwertung von Reflexion zum Selbstzweck und den hohen Erwartungen an „maximale“ Reflexionsniveaus ist seit Längerem auch eine starke Verdichtung von Reflexionsanforderungen zu beobachten, denen Studierende etwa im Praxissemester ausgesetzt sind (Häcker, 2019, S. 83).

Zudem wird in Lehr-Lern-Kontexten alles zum Lern- und Prüfgegenstand – auch das Reflektieren selbst. Obwohl Reflexionsanlässe im Lehramtsstudium zwar begleitet, aber nicht benotet werden, bleibt offen, was tatsächlich gelernt wird: Werden Studierende wirklich reflexiver oder lernen sie vor allem, die erwartete „reflektierte“ Leistung zu erbringen? (Berndt & Häcker, 2017, S. 243).

Allerdings sprechen die Ergebnisse der Evaluierungen am Ende dieser Seminare, in denen intensiv mit KTC gearbeitet wurde, immer dafür, dass sich das Verständnis für schulische Situationen bei Studierenden erweitert hat und sich Widerstände im Probieren von Handlungsalternativen verringern. Daher scheint die Methode des KTC für das Bearbeiten von Widerständen und Irritationen durchaus gewinnbringend.

6. Literaturverzeichnis

Berndt, C. & Häcker, Th. (2017): Der Reflexion auf der Spur – über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand

zu machen. In: C. Berndt, Th. Häcker & T. Leonhard (Hg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 240–253

Berliner, D. C. (2001): Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), S. 463–482

Fach-Overhoff, M. (2019): Reflexion auf Augenhöhe! Eine Perspektive in Praxisphasen? In: M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus und J. Schellenbach (Hg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. 1. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag.

Gruber, H. (2021): Reflexion. Der Königsweg zur Expertise-Entwicklung. *journal für lehrerInnenbildung jlb* 01-2021 Mythos Reflexion, S. 108–117. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-10>

Häcker, T. (2019): Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehende Lehrkräfte umfassend zu fördern. In: M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach (Hg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. 1. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Hetzner, S., Gartmeier, M., Heid, H. & Gruber, H. (2011): Error orientation and reflection at work. *Vocations and Learning: Studies in Vocational and Professional Education*, 4(1), S. 25–39. <https://doi.org/10.1007/s12186-010-9047-0>

Hetzner, S., Heid, H. & Gruber, H. (2012): Change at work and professional learning: How readiness to change, self-determination and personal initiative affect individual learning through reflection. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), S. 539–555. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0094-1>

Meyer, H. & Jank, W. (2002): Unterrichtsmodelle. Berlin: Cornelsen.

Pädagogische Hochschule Wien (2023): KTC Kollages Team Coaching als Interventionsmethode: Ein Leitfaden für Studierende der Pädagogischen Hochschule Wien zur Anwendung an ihrer Bildungseinrichtung. <https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2023/10/KTC-Leitfaden-6531182b70d38.pdf>

Piderit, S. K. (2000): Rethinking resistance and recognizing ambivalent attitudes toward organizational change: A multidimensional view. In: Academy of Management Review 25 (4), S. 783–794

Schley, V. & Schley, W. (2010): Handbuch Kollegiales Teamcoaching. Systemische Beratung in Aktion. Innsbruck: Studienverlag.

Schreyögg, G. & Geiger, D. (2024): Organisation: Grundlagen moderner Organisationsgestaltung mit Fallstudien (7. Auflage). Springer Gabler. <https://link.springer.com/978-3-658-43438-0>

Von Wright, J. (1992): Reflections on reflection. Learning and Instruction, 2(1), S. 59–68

Watson, G. (1975): Widerstand gegen Veränderungen. In: Bennis, W. G.; Benne, K. D.; Chin, R. (Hg.): Änderung des Sozialverhaltens. Stuttgart, S. 415–429

Webers, T. (2015): Systemisches Coaching: Psychologische Grundlagen. Springer Link Bücher. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08479-0>

7. Autorin



Mag.ª Dr.ª Gabriele Schauer

ORCID: 0009-0009-4788-9648

Universität Innsbruck

Institut für LehrerInnenbildung
und Schulforschung

Innrain 52a, 6020 Innsbruck

gabriele.schauer@uibk.ac.at



GRÜNE PÄDAGOGIK – DER KOMPASS FÜR ZUKÜNFTIGE BILDUNG

Die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik ist das Kompetenzzentrum für Grüne Pädagogik und bündelt seit 20 Jahren ihre Expertise im Bereich nachhaltige Bildung und Entwicklung, bildet Multiplikator:innen aus und kooperiert mit nationalen und internationalen Bildungs- und Forschungsinstitutionen.

Wir laden Sie ein, die Homepage mit zahlreichen Impulsen aus Praxis, Wissenschaft und Forschung zu besuchen!

www.gruene-paedagogik.at



GRÜNE PÄDAGOGIK...



... hilft Modelle für zukunftsfähige Lebensstile zu entwickeln

... heißt Widersprüche als Lernanlass zu nehmen

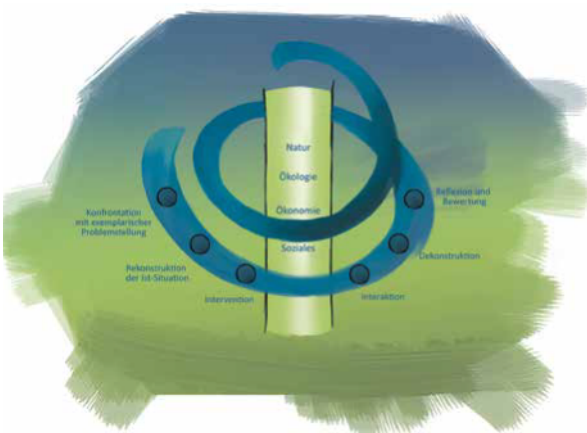
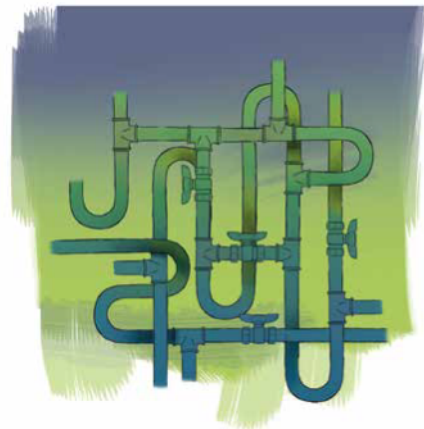


... kennzeichnet ein mehrperspektivischer Zugang



... verbindet Emotion und Kognition

... fordert auf zur systemischen Auseinandersetzung



... verdeutlicht in ihrer Spirale die Anordnung von Elementen eines Lernarrangements und ist gleichzeitig ein Leitfaden für die Planung und Konzeption, aber niemals ein Rezept, das es abzuarbeiten gilt

NOTIZEN

