

Erziehung & Unterricht

Digitale Ausgabe inklusive!

Mehr Informationen dazu auf
www.oebv.at/EU-digital



Ihr Nutzerschlüssel:

Schulabbruch

als multidimensionales Phänomen und
gesellschaftliche Herausforderung

Mobbingprävention

1-2
25

175.
JAHRGANG

ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

ÖSTERREICHISCHE PÄDAGOGISCHE ZEITSCHRIFT

175. Jahrgang des ÖSTERREICHISCHEN SCHULBOTEN HEFT 1 – 2|2025

VERLEGER: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG, 1020 Wien, Lassallestraße 9b

E-Mail: E&U@oebv.at / Internet: <http://www.oebv.at/erziehung-und-unterricht>

HERAUSGEBER/INNEN: Prof. Mag. Dr. **Isabella Benischek, MA, BEd**, KPH Wien/Krems / Prof. Priv.-Doz. **Mag. Dr. Rudolf Beer, BEd**

REDAKTION: Prof. Priv.-Doz. **Mag. Dr. Rudolf Beer, BEd**, KPH Wien/Krems / Prof. **Mag. Dr. Isabella Benischek, MA, BEd**, KPH Wien/Krems / **MMag. Bernhard Chabera, bmbwf** / **Mag. Reinhold Embacher**, MS 2 Schwaz / **SQM Mag. Dr. Wolfgang Gröpel**, BD für Wien / Prof. Univ.-Doz. **Mag. Dr. Tamara Katschnig**, KPH Wien/Krems / **Mag. Dr. Elisabeth Jaksche-Hoffman**, PH Kärnten

KORRESPONDENTINNEN UND KORRESPONDENTEN: Prof. **Mag. Dr. Claudia Moser, BEd** (OÖ), PH OÖ, claudia.moser@ph-ooe.at / Prof. **Mag. Dr. Eva Frick, BEd** (V), PH Vlb., eva.frick@ph-vorarlberg.ac.at / **Dr. Claudia Schneider, MA, BEd, MEd** (B), claudia.schneider@ph-burgenland.at / **Mag. Reinhold Embacher** (T), MS 2 Schwaz, rembacher@tsn.at / HS-Prof. **Mag. Dr. Karina Fernandez, Bakk.** (St), PH Stmk., karina.fernandez@phst.at / **Matthias Hesse, BEd.** (NÖ), SQM im Fachbereich Diversitätsmanagement der BD NÖ, matthias@hesse.or.at / HS-Prof. **Dipl.-Päd. Monika Harisch, BEd MA MA** (K), PH Kärnten, monika.harisch@ph-kaernten.ac.at / Prof. **Mag. Dr. Elfriede Windischbauer** (S), PH Salzburg, elfriede.windischbauer@phtsalzburg.at / Dir. **Dr. Ursula Pulyer M. Eval.** (Südtirol), ursula@pulyer.com / **SQM Horst-Edgar Pintarich** (W), horst-edgar.pintarich@bildung-wien.gv.at

ANSCHRIFT DER REDAKTION: 1020 Wien, Lassallestraße 9b, E&U@oebv.at

BEZUGSBEDINGUNGEN: Jahresabonnement € 85,00 / zuzüglich Versandkosten. Einzelheft (nur digital) € 18,50. Die Hefte erscheinen in den Monaten Februar, April, Juni, Oktober und Dezember. Eine Abbestellung des Abonnements kann immer nur am Jahresende erfolgen. Stornierungen werden bis 31. 12. entgegengenommen.

BESTELLUNGEN: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG, Lassallestraße 9b, 1020 Wien, Telefon 01/401 36-36, kundenservice@oebv.at, www.oebv.at

ANZEIGEN: auf Anfrage unter E&U@oebv.at

UMSCHLAG und LAYOUT: Susanne Hörner / Martin Stumpauer

HERSTELLUNG: MMag. Andrea Maria Fellner

VERLAGSREDAKTION: Mag. Elisabeth Partmann

DRUCK & VERSAND: Ferdinand Berger & Söhne Ges.m.b.H., Horn

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

OFFENLEGUNG NACH § 25 ABS. 1–3 MEDIENGESETZ: Medieninhaber: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG, Lassallestraße 9b, 1020 Wien. Unternehmensgegenstand: Verlag und Herstellung von Schulbüchern, pädagogischen Fachbüchern, Lehrmitteln und Drucksorten aller Art, die dem Unterricht, der Bildung und Erziehung der Jugend sowie der Erwachsenenbildung im Sinne von Humanität, Toleranz und Demokratie dienen, sowie der Verlag und die Herstellung von Druckwerken über die österreichische Kultur; Gegenstand des Unternehmens ist ferner die Beteiligung und/oder die Übernahme der Geschäftsführung an gleichartigen oder ähnlichen Unternehmen. Geschäftsführung: Ing.-Maître Philipp Nussböck; Komplementärin: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH; Kommanditisten: Österreichischer Bundesverlag GmbH 96 %, Ernst-Klett-Verlag Wien 4 %. Geschäftsführer Österreichischer Bundesverlag GmbH: Hans-Peter Fries.

Mit der Einreichung des Manuskriptes räumt der Autor/die Autorin dem Verlag für den Fall der Annahme das übertragbare, zeitlich und örtlich unbeschränkte ausschließliche unentgeltliche Werknutzungsrecht (§ 24 UrhG) der Veröffentlichung in dieser Zeitschrift ein, einschließlich des Rechts der Vervielfältigung in jedem technischen Verfahren (Druck, Mikrofilm etc.) und der Verbreitung (Verlagsrecht) sowie der Verwertung durch Datenbanken oder ähnliche Einrichtungen, des Rechts der Vervielfältigung auf Datenträger jeder Art, der Speicherung in und der Ausgabe durch Datenbanken, der Verbreitung von Vervielfältigungsstücken an die Benutzer, der Sendung (§ 17 UrhG) und sonstigen öffentlichen Wiedergabe (§ 18 UrhG). Gemäß § 36 Abs. 2 UrhG erlischt die Ausschließlichkeit des eingeräumten Verlagsrechts mit Ablauf des dem Erscheinen des Beitrags folgenden Kalenderjahres; dies gilt nicht für die Verwertung durch Datenbanken.

Bitte beachten Sie, dass in „Erziehung und Unterricht“ nur Erstveröffentlichungen aufgenommen werden. Jedes eingereichte Manuskript unterliegt einem Peer Review. Die endgültige Entscheidung über seine Annahme liegt bei der Redaktion. Artikel sollen acht Seiten möglichst nicht überschreiten. Fordern Sie von der Redaktion Word-Templates und Richtlinien für die Erstellung des Manuskripts an. Senden Sie Ihre Manuskriptdatei (Bilddateien zusätzlich extra!) an den/die Korrespondenten/Korrespondentin Ihres Bundeslandes oder direkt an die Redaktion „Erziehung und Unterricht“, Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG, 1020 Wien, Lassallestraße 9b. E-Mail: E&U@oebv.at

Die in „Erziehung und Unterricht“ veröffentlichten Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion, der HerausgeberInnen oder des Verlags wieder. Für den Inhalt der Artikel sind ausschließlich deren VerfasserInnen verantwortlich.

Editorial	3
Jubiläum: 175 Jahre Erziehung und Unterricht	
Isabella Benischek/Rudolf Beer, Bildung, Erziehung & Unterricht	5
Themenschwerpunkt: Schulabbruch als multidimensionales Phänomen und gesellschaftliche Herausforderung	
Koordination: Karina Fernandez und Veronika Wöhrer	
Karina Fernandez/Veronika Wöhrer, Vorwort	15
Mario Steiner, Ausmaß, Struktur und Verfestigung des frühen Bildungsabbruchs in Österreich	19
Johann Bacher, Kosten früher Schulabgänge für die öffentliche Hand in Österreich	27
Corinna Geppert/Sonja Bauer-Hofmann/Michael Holzmayer, Schule und Gerechtigkeit diskutiert am Beispiel frühzeitiger Schul- und Ausbildungsabbrüche	35
Erna Nairz-Wirth, Schulabbruch.....	43
Lisa Marie Glatz/Veronika Wöhrer, Erleben und Bewältigen von schulischem Misserfolg und Schulausstieg.....	51
Gabriele Pessl-Falkensteiner, ‚An uns haben die Institutionen versagt‘: Zurückweisung von Early School Leaving als individuelles Problem	60
Heinrich Ricking, Schulische Handlungsoptionen bei Schulbesuchsproblemen und Schulabbruch	68
Gudrun Seidl-Lebègue/Susanne Kink-Hampersberger, Leitungshandeln im Spannungsfeld von Schulabbruch: Zwischen Vorgaben, Empfehlungen und autonomen Handlungsspielräumen	77
Barbara Steinscherer-Silly/Karina Fernandez, Schulvermeidendes Verhalten: Die Rolle psychosozialer Unterstützungssysteme und multiprofessioneller Zusammenarbeit	83
Eva Mahringer/Sebastian Redl/Miriam Kerzendorfer-Breithardt/Josfine Schlichtenhorst/Johann Bacher/Karin Heinrichs/Christoph Helm/Gudrun Quenzel/Christoph Weber, Prävention von Schulabbruch durch die Förderung von Lebenskompetenzen – Das Projekt „Promoting Life Skills“	89

Themenschwerpunkt: Mobbingprävention

Koordination: Florian Wallner und Claudia Schneider

Florian Wallner/Claudia Schneider, Vorwort	97
Petra Gründl, Motiv und Möglichkeit	102
Reinhard Feldl, Mobbing in der Schule: Einflussfaktoren, Dynamiken und Wege zur Lösung	109
Dagmar Strohmeier, Mobbing und schulische Motivation	119
Antonia Paljakka, Lehrer/innenreaktionen auf Mobbing	128
Florian Wallner, Mobbingprävention als ‚Whole School Approach‘: Ansatzpunkte in der Schulentwicklung	136
Nikola Hahn-Hoffmann, (Cyber)Mobbing wirksam begegnen: Professionalisierung der Lehrkräfte im Fokus	144
Nicole Kuhrn, Gemeinsam lernen, gemeinsam wachsen – Mobbingprävention im sozialen Lernen	160
Matthias Böhmer/Danielle Kinnen, Mobbing an Schulen in Luxemburg – Ein Blick auf Problemfelder und Möglichkeiten der Prävention	169

Jubiläum: 175 Jahre Erziehung und Unterricht

Das Jahr 2025 ist ein besonderes für die pädagogische Zeitschrift Erziehung und Unterricht: Sie feiert ihr 175-jähriges Bestehen. Von Beginn an richteten sich die Beiträge an alle Pädagoginnen und Pädagogen aller Bildungseinrichtungen sowie an die interessierte Öffentlichkeit. Im Zentrum stand und stehen die Lernenden, denn Bildung muss stets bis zum lernenden Menschen gedacht werden. Die zahlreichen Artikel in diesen 175 Jahren griffen aktuelle Entwicklungen auf, diskutierten Fragen von Bildung, Erziehung, Schule und Unterricht, legten Forschungsergebnisse dar und eröffneten neue Blickwinkel sowie Handlungsspielräume.

Wir gratulieren sehr herzlich zu diesem Jubiläum!

Danke an Elisabeth Partmann

Mit Dezember 2024 trat *Elisabeth Partmann* in den Ruhestand. Sie betreute die Zeitschrift Erziehung und Unterricht seitens des ÖVB-Verlags über viele Jahre hinweg. Glücklicherweise ist die Pensionierung noch kein Abschied von E&U, *Elisabeth Partmann* arbeitet weiterhin an der Zeitschrift mit. Ihre Umsicht, Genauigkeit und Freude trugen und tragen zu dem bei, was E&U heute ist – eine international geschätzte Zeitschrift.

Liebe Elisabeth, wir danken dir sehr herzlich für deine viele Arbeit sowie für dein Engagement. Wir wünschen dir alles Gute für deinen nächsten Lebensabschnitt und freuen uns, dass du E&U treu bleibst.

Themenschwerpunkt: Schulabbruch als multidimensionales Phänomen und gesellschaftliche Herausforderung

Statistiken weisen für Österreich bei den Early School Leavers einen durchschnittlichen Wert von ca. 11 % auf. Das sind etwa 10.000 Jugendliche pro Jahr, die keine ausreichenden Qualifikationen besitzen und das Bildungssystem verlassen. Dies hat nicht nur persönliche Folgen für die Jugendlichen, wie mögliche soziale Ausgrenzung, Einbußen bei Gesundheit oder Lebensstandard, sondern auch gesellschaftliche Folgen. Die Einbindung in Bildung, Arbeits- und Berufstätigkeit und soziale Netzwerke haben Auswirkungen auf künftige Entwicklungen.

Für die Schule bedeutet dies, dass es unterstützende Rahmenbedingungen braucht, damit Schüler:innen im System bleiben, die Herausforderungen meistern und in ihrer Persönlichkeit gestärkt werden. Dazu braucht es Lehrpersonen, die um die Problematik Bescheid wissen, bereits erste Anzeichen erkennen und entgegensteuern – gemeinsam mit den Jugendlichen, den Eltern und den Kolleg:innen.

Wir danken *Karina Fernandez* und *Veronika Wöhrer* für die Koordination des Themenschwerpunkts.

Themenschwerpunkt: Mobbingprävention

Berichte über Mobbing – auch und insbesondere in der Schule – mehren sich. Die Betroffenen leiden massiv und oft über einen sehr langen Zeitraum. Mobbing führt unter anderem zu Ausgrenzung, zu einem Sinken der Leistungen, zu Angst sowie Stress und hat somit auch negative Auswirkungen auf die Gesundheit. Wichtig ist, in der Schule und in den einzelnen Klassen ein positives Klima und ein Vertrauensverhältnis aufzubauen, sodass es im Sinne der Prävention zu keinen Vorfällen kommt beziehungsweise, dass die Anzeichen schon frühzeitig erkannt werden. Schüler:innen sind für das Thema zu sensibilisieren und sie sind in ihrer Persönlichkeitsentwicklung sowie in ihrer Gemeinschaft zu stärken. Lehrer:innen sind Vertrauenspersonen, an die sich die Kinder und Jugendlichen wenden können. Hilfe können sich Betroffene sowie Lehrpersonen bei unterschiedlichen Institutionen holen.

Wir danken *Claudia Schneider* und *Florian Wallner* für die Koordination des Themenschwerpunkts.

Liebe Leser:innen, wir wünschen Ihnen mit der vorliegenden Ausgabe von *Erziehung und Unterricht* im Jubiläumsjahr interessante Leseunden, neue Erkenntnisse und gewinnbringende Diskussionen.

Isabella Benischek
Herausgeberin

Rudolf Beer
Herausgeber

Jubiläum: 175 Jahre Erziehung und Unterricht

Isabella Benischek – Rudolf Beer

Bildung, Erziehung & Unterricht

Summary: Die pädagogische Zeitschrift *Erziehung und Unterricht* erscheint heuer im 175. Jahrgang. Ihre Beiträge richten sich an alle Pädagog:innen aller Bildungseinrichtungen, aber auch an eine interessierte Öffentlichkeit. Im Zentrum ihrer Bemühungen steht letztlich das lernende Subjekt. Bildung muss stets bis zum Kind, zum lernenden Menschen hin gedacht werden. Erziehung und Unterricht zählen zum Kerngeschäft von Schule. Denkparadigmen beeinflussen das Handeln in Gesellschaft und Schule. Eine Beschleunigung des Wandels macht krisenhafte Übergänge zum Regelfall pädagogischen Handelns. Die Zeitschrift *Erziehung und Unterricht* unterstützt Lehrende dabei und möchte neue Handlungsspielräume eröffnen.

Erziehung & Unterricht im 175. Jahrgang

„Die Zeitschrift ‚Erziehung und Unterricht‘ ist eine pädagogische Fachzeitschrift, die sich zum Ziel gesetzt hat, die Lehrerschaft über das bildungspolitische Geschehen zu informieren, mit jeweils aktuellen Beiträgen aus Wissenschaft und Forschung zu pädagogischen Fragen Stellung zu nehmen und für die Unterrichtspraxis Möglichkeiten zur Verwirklichung aufzuzeigen“ (*Erziehung & Unterricht* – Erklärung nach § 25 ABS. 4 Mediengesetz, 2024). Damit richtet sich die Druckschrift an alle Pädagog:innen-Gruppen von der Elementarpädagogik, der Primarstufenpädagogik, der Inklusiven Pädagogik, allen Formen der Sekundarstufenpädagogik bis zu an tertiären (pädagogischen) Institutionen Lehrenden (PH, UNI, FH). Alle Pädagog:innen in allen Feldern der Fort- und Weiterbildung bis hin zu den Akteur:innen in der Geragogik finden entsprechende Themenbereiche in der Zeitschrift. Dies schließt die jeweiligen Studierendengruppen ebenso mit ein wie die interessierte Elternschaft und die Wissenschaft. Nicht zuletzt will *Erziehung & Unterricht* alle engagierten Bürger:innen und die politischen Entscheidungsträger mit aktuellen bildungs- und schulpolitischen Impulsen versorgen.

Aber das zentrale Moment hinter all den Bemühungen ist das lernende Subjekt, das Kind, der lernende Mensch. Ihm gilt es, ein optimales Lernen zu ermöglichen, ein Mehr an Bildung zukommen zu lassen.

Bildung

Bildung befähigt den Menschen, sich in vernünftiger Art selbst zu bestimmen. Für Klafki (1996, S. 19) wird das „erste Moment von Bildung (...) in den grundlegenden Texten durch folgende Begriffe umschrieben: *Selbstbestimmung, Freiheit, Emanzipation, Autonomie, Mündigkeit, Vernunft, Selbsttätigkeit*. Bildung wird also verstanden als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, die die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt, als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen. Eben deshalb ist dann auch Selbsttätigkeit die zentrale Vollzugsform des Bildungsprozesses“. Bildung schafft damit die Möglichkeit für die Befreiung aus der Fremdbestimmung, Bildung selbst muss aber durch das eigenständige Tätigsein des Subjekts vollzogen werden.

„Humanität, Menschheit und Menschlichkeit, Welt, Objektivität, Allgemeines“ (Klafki, 1996, S. 21) treten als zweites Moment hinzu. Der sich bildende Mensch tritt mit seiner Individualität den Objektivationen der Welt entgegen. Erst im Austausch mit diesen Vergegenständlichungen erlangt Bildung an Substanz. In diesem Begegnungs- und Aneignungsprozess beeinflussen Individuum und Welt einander wechselseitig. „Im Verständnis der klassischen Bildungstheorie ist Bildung insofern allgemeine Bildung, als sie eine Bildung für alle sein soll.“ (Klafki, 1996, S. 21) Solche Bildung vollzieht sich im „Medium des Allgemeinen“ (Klafki, 1996, S. 25). Für Klafki sind dies epochaltypische Schlüsselprobleme, also gemeinsame Frage- und Problemstellungen aller Menschen, die großen, aktuellen Herausforderungen der Zeit und der Zukunft.

„Erst auf dem Hintergrund der dialektischen Beziehung zwischen Selbstbestimmung und einer objektiv-allgemeinen Inhaltlichkeit wird nun eine dritte Bestimmung des klassischen Bildungsbegriffs angemessen interpretierbar. Die Zentralbegriffe heißen hier: Individualität und Gemeinschaftlichkeit.“ (Klafki, 1996, S. 26) Erst die Auseinandersetzung des Subjekts mit dieser Gemeinschaft erzeugt Humanität und Gemeinschaftlichkeit.

Das vierte Moment von Bildung formuliert Klafki (1996, S. 30) so: „Bildung ist im Verständnis der klassischen Bildungstheorie auch insofern allgemeine Bildung, als sie Entfaltung aller menschlichen »Kräfte« beinhaltet. Auch Pestalozzi pocht auf eine allseitige, allgemeine und umfassende Menschenbildung: „Sein methodischer Hauptgedanke unterscheidet drei Formen der Menschenbildung: die intellektuelle Bildung („Kopf“), die sittliche Bildung („Herz“) und die praktisch-motorische Bildung („Hand“).“ (Hutterer, 1998, S. 103) Dies realisiert sich beispielweise in Schule durch kognitive, psychomotorische, affektive und volitionale Lernziele (vgl. Olechowski, 1990, S. 229), welche anvisiert werden müssen.

Das Postulat einer ‚Bildung für alle‘ unterstreicht alle Bemühungen um eine inklusive Bildung, richtet sich gegen alle Festschreibungen gesellschaftlicher Ungleichheiten und fordert gerechte Chancen für alle (vgl. Beer, 2021, S. 27f). Eine ‚Bildung im Medium des Allgemeinen‘ pocht auf Domänenübergreifendes. Hier nannte Klafki schon 1996, heute aktuell bedeutsam die Friedensfrage, die Umweltfrage, die Problematik einer gesellschaftlich produzierten Ungleichheit, die Gefahren und Möglichkeiten der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) und die Herausforderung der Ich-Du-Beziehung. Der Anspruch auf eine Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten versteht sich als Absage an bloß ‚profitable‘ Bildung – also der Reduktion von Bildung auf ihre Verwertbarkeit im kapitalistischen Wirtschaftsprozess.

Erziehung

Der Begriff Erziehung geht auf das althochdeutsche Verb *irziohan*, was ‚herausziehen‘ bedeutet, zurück (vgl. Koch, 2023, S. 45). „Dies ist insofern ein sehr passender Ursprung, wird Erziehung nicht als das Modellieren eines möglichst perfekten Menschen gesehen, sondern als das Formen von Geist und Charakter, das Fördern der Entwicklung und das Hervorholen der im Individuum angelegten Persönlichkeit – eine Art Hilfe zur Selbstentfaltung.“ (Koch, 2023, S. 45)

Erziehung wird vielschichtig gedeutet, da jeder Mensch diese selbst erfahren hat und unterschiedliche Erfahrungen damit verbindet. Im Alltag wird Erziehung als Selbstverständlichkeit in der Familie und dann in Bildungsinstitutionen angesehen. Erziehende agieren vor dem Hintergrund von gesellschaftlichen Erwartungen, die sich zunehmend vermehren und zugleich einem stetigen Wandel unterliegen. Traditionelle Werte und Normen verändern sich, wodurch (vermeintliche) Sicherheiten nicht mehr gegeben sind (vgl. Winkler, 2010, S. 57).

Nach Brezinka (1990, S. 95) werden unter Erziehung „Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten.“ Hobmair (2008, S. 81 in Koch, 2023, S. 46) beschreibt Erziehung als „ein soziales Handeln, welches bestimmte Lernprozesse bewusst und absichtlich herbeiführen und unterstützen will, um relativ dauerhafte Veränderungen des Verhaltens und Erlebens, die bestimmten Erziehungszielen entsprechen, zu erreichen.“

Der Erziehungsauftrag an die Schule ist gesetzlich im Schulorganisationsgesetz (SchOG, § 2) festgelegt: „Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.“

„Da Erziehen ein zielgerichtetes oder zweckbewußtes [sic] Handeln ist, setzt es selbstverständlich Wissen über das, was der Handelnde erreichen will (bzw. was erreicht werden soll) und wie es erreicht werden kann, voraus. Deshalb gelten Zwecke, Normen und Handlungsempfehlungen von jeher als wichtigste Inhalte einer praktischen Theorie der Erziehung.“ (Brezinka, 1978, S. 6)

Unterricht

Unter Unterricht wird eine „gezielte Planung, Organisation und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen“ (Helsper & Keuffer, 2010, S. 91) verstanden. Komplexe Sachverhalte werden von Lehrenden für Schüler:innen aufbereitet und ihnen erklärt. Dabei gibt es eine Distanz zu Alltagsproblemen, da diese abstrahiert, verallgemeinert und analytisch betrachtet werden. Unterricht wird langfristig und systematisch aufgebaut, eine Abhängigkeit von Zufällen ist nicht gegeben. Es kommt zu einer gedanklichen Repräsentation der Inhalte, wodurch es möglich wird, in Vorstellungen und nicht nur mit realen Gegenständen zu handeln (vgl. Trabandt & Wagner, 2023, S. 153f). Unterricht ist stets mit Interaktion und Kommunikation verbunden, er dient nicht nur der Wissensvermittlung, sondern auch der Erziehung, Charakterbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Unterricht ist geplant, absichtsvoll und

zielorientiert, er wird durch verschiedene Methoden gestaltet (vgl. *Gonschorek & Schnieder*, 2010, S. 203). Das Bestreben von Lehrpersonen ist es, dass durch Unterricht alle Schüler:innen der Klasse in ihrem Lernprozess voranschreiten, Kompetenzen nachhaltig entwickeln und festigen. Sie sollen Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, die sie in ihrem weiteren Alltags- und Berufsleben sowie für eine konstruktive Teilnahme an gesellschaftlichen Entwicklungen brauchen sowie anwenden können.

Paradigmen im Bildungswesen – heute und morgen

„Ein Paradigma ist eine Denkrichtung, ein ‚Leitfaden‘, eine ‚Art des Sehens‘“ (*Hutterer*, 1998, S. 6f). Solch ein Denkmuster enthält Modellvorstellungen einer gewissen Zeit, geht von gemeinsamen Grundannahmen und Begriffssystemen aus und hat einen in sich schlüssigen Satz von Theorien. Im umfassenden Sinn kann ein wissenschaftliches Paradigma gesehen werden als „die ganze umfassende Menge der Positionen, die alle Mitglieder einer bestimmten wissenschaftlichen Gemeinschaft“ (*Kuhn*, 1997, S. 42) vertreten. Herrschende Paradigmen legen fest, welche Fragen gestellt werden, auf welche Art Herausforderungen begegnet wird, mit welchen Methoden die Probleme gelöst werden und wie Ergebnisse zu interpretieren sind. Unlösbare Probleme und Anomalien werden isoliert bzw. ignoriert.

Ein Paradigma gerät dann in die Krise, wenn sich essenzielle Fragen durch das bestehende Paradigma nicht mehr lösen lassen. Es erhärtet sich der Verdacht, „daß [sic] mit der herrschenden Theorie etwas nicht in Ordnung sei“ (*Kuhn*, 1997, S. 282f). Neue Proponenten erscheinen mit neuen Ideen auf der Bühne mit einer Art ‚Heilsversprechen‘ genau diese Probleme und Herausforderungen lösen zu können. Eine neue Denkrichtung – ein ‚neues Paradigma‘ – entsteht. Aber noch ist das ‚alte Paradigma‘ stärker. Vertreter:innen des alten Denkmusters haben alle wichtigen Positionen besetzt, ihnen stehen finanzielle Mittel zur Verfügung, der Einfluss auf Medien und Institutionen ist gesichert. Das ‚neue Paradigma‘ scharft nun weitere Anhänger:innen und Mitstreiter:innen um sich, verspricht die Lösung aller offenen Fragen und kämpft um Einfluss, Positionen, Macht und Geld. Ein Paradigmenwechsel ist kein friedlicher Übergang, kein Überzeugen, sondern ein revolutionärer Akt. Bei solch einem Umbruch „ist daher das Neue notwendig nicht nur konstruktiv, sondern auch destruktiv“ (*Kuhn*, 1997, S. 283). Irgendwann löst das neue Paradigma das alte ab – nicht durch Argumentation, sondern durch die Kraft des Faktischen. Oft stirbt das alte Paradigma mit seinen zentralen Akteuren aus. Mit Blick auf das aktuelle österreichische Bildungswesen können vollzogene Paradigmenwechsel nachgezeichnet, aktuelle dokumentiert und auch schon zukünftig anstehende antizipiert werden.

Von der Input- zur Outcomesteuerung

Die gesetzliche Einführung der Bildungsstandards kann als Wendepunkt eines Perspektivenwechsels von der der Input- zur Outcomesteuerung gesehen werden. Ausgangspunkt war das mäßige Abschneiden der österreichischen Schüler:innen bei internationalen Vergleichsuntersuchungen. Damit geriet das alte Steuerungsparadigma unübersehbar in die Krise. Die PISA-Untersuchungen belegten dies eindrucksvoll. Die Orientierung auf den Outcome und die Einführung von Standards betraten mit einer Erfolgsverheißung (Qualitätssicherung, -steigerung) die pädagogische Bühne. Umfangreiche Kontroversen entstanden. Der Kampf um Einfluss, Macht und Ressourcen endete mit der Bildung eines unabhängigen Instituts zu deren Einführung und Evaluierung (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE), seit 2019 Institut des Bundes für

Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS)) unter Zuteilung von ansehnlichen finanziellen Mitteln und einer gesetzlichen Verankerung der Bildungsstandards.

Vom gegliederten Schulsystem zur Gesamtschule

Das bestehende, alte Paradigma des gegliederten Schulsystems auf der Sekundarstufe I ist in der Krise – nicht erst seit heute, aber die Problematik wird immer drängender. Vor unseren Augen können wir dieses Ringen um Einfluss, Macht und Positionen unter den politischen Galionsfiguren des alten und neuen Paradigmas beobachten. Mehr noch, wir sind ein Teil dieses Ringens. Ein Paradigmenwechsel ist im Gange. Erste Schritte wurden gesetzt. So wurde beispielsweise die Lehrer:innen-Ausbildung für Sekundarstufenpädagog:innen ab dem Studienjahr 2016 vereinheitlicht (vgl. *Beer & Grosser, 2018, S. 247*). Ebenso wurde ein einheitliches Besoldungssystem aller Lehrkräfte verabschiedet. Der letzte Schritt, die Zusammenführung der einzelnen Schularten auf der Sekundarstufe I, schien greifbar nahe. Geänderte politische Machtverhältnisse und Streitigkeiten über die Kompetenzhoheiten zwischen Ländern und dem Bund verhinderten letztlich die Vollendung des Paradigmenwechsels. Noch haben die Vertreter:innen eines gegliederten Schulsystems den Umschwung hintangehalten.

Von der Integration zur Inklusion

Der aktuell bedeutendste Paradigmenwechsel im österreichischen Schulwesen in der Sonderpädagogik läuft gerade vor unseren Augen ab. Eben erst löste die Integration das jahrzehntelang vorherrschende Denkmuster, die selektive Beschulung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen durch Expert:innen in selektiven Anstalten (Sonderschulen), ab. Aber schon bald geriet das Paradigma der Integration in die Krise, weil es die gesellschaftspolitischen Ansprüche (*UN-Behindertenrechtskonvention, 2006*) nicht mehr lösen konnte. Die Inklusion als gesellschaftliche Norm wurde zum neuen Paradigma im Bildungswesen und scheint unser Bildungs- und Gesellschaftssystem revolutionär zu verändern (vgl. *Beer R., 2021, S. 42f*).

Von der binären zur nicht binären Geschlechteridentität

Immer mehr Menschen abseits binärer Geschlechteridentitäten werden in den letzten Jahren öffentlich sichtbar, trauen sich ‚Queernes‘ zu zeigen. „Dieses Thema ist also (relativ) neu und es polarisiert sehr stark.“ (*Khan & Pulyer, 2024, S. 677*) Obwohl gesetzliche Bestimmungen österreichweit bereits diese Realitäten erfassen und abbilden sowie beispielsweise im Sprachgebrauch berücksichtigen („gendern“ – geschlechtergerechte Sprache) oder bei sanitären Einrichtungen, scheren politische Bewegungen, auch ganze Bundesländer politisch aus und versuchen diese Entwicklungen hintanzuhalten bzw. rückgängig zu machen. Das Denken in binären Geschlechteridentitäten ist in die Krise geraten. Dennoch ist der Paradigmenwechsel zur nicht binären Geschlechteridentität noch nicht vollzogen, politisch ideologische Kämpfe dauern an. Ungeachtet dessen ist die Thematik in den Bildungseinrichtungen angekommen. Hier trifft sie ebenso auf Skepsis, Unwissen, Unsicherheit, aber auch auf Interesse, Zustimmung und Erleichterung. Schule verändert sich (vgl. *Erziehung und Unterricht/Heft 7-8, 2024, S. 677ff*).

Von der Handlungsorientierung zur Digitalisierung

Handlungsorientierter Unterricht (vgl. Meyer, 2010), offenes Lernen (vgl. Wiater, 2023) oder Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen (vgl. Klippert, 2000) bestimmen mit Verweis auf eine konstruktivistische Lerntheorie (vgl. Freund, 2012) weite Teile fortschrittlichen pädagogischen Denkens und Handelns in Schule und Unterricht. Doch die wachsende Digitalisierung aller Lebensbereiche hat auch die pädagogische Arbeit erfasst, tritt dort als ‚Erfolgsverheißung‘ auf, um all die Herausforderungen (Motivationsdefizite, Individualisierung, Disziplinlosigkeit, mangelnde Sprachkenntnisse, Kompetenzdefizite, Pandemien, Personalkosten bis hin zum Lehrkräftemangel) meistern zu können. Unterschiedliche Akteursgruppen (aus Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Pädagogik) mit unterschiedlichen Motiven (Innovationsstreben, Profitdenken, Evidenzbasierung, pädagogische Ansprüche) bilden wechselnde Allianzen, befeuern die Kontroverse zwischen diesen beiden Denkparadigmen in der Pädagogik. Dies führt zu Verhinderungs-, aber auch zu Abschleif- bzw. Anpassungsprozessen. Eine Veränderung findet aber auf alle Fälle statt.

Vom Wissen zur Kompetenz

Die Funktion und Rolle der Lehrkraft als Wissensvermittlerin ist unbestritten. Damit einher gilt es, curricular definiertes Wissen als Ziel unterrichtlicher Bemühungen zu fokussieren. Der Aufbau von Kompetenz geht darüber hinaus. Weinert (2002, S. 27f) definiert „unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Wird der Erwerb von Kompetenzen zur Zielvorstellung, so ist Wissen, also kognitive Fähigkeit alleine, zu wenig. Denn nun ist gefordert, entsprechende transformatorische Fähigkeiten ebenso zu entwickeln wie auch personale, soziale Bereitschaften. Dazu hält der neue Lehrplan der Volksschule (BMBF, 2024, S. 4) im Grundsatz 4 fest: „Lehrerinnen und Lehrer planen den Unterricht sorgfältig und sorgen für eine kompetenzfördernde Lernumgebung (...) Damit fordern und fördern Lehrerinnen und Lehrer inhalts- und prozessbezogene sowie fächerübergreifende und überfachliche Kompetenzen“. Damit kommt es zu einer dramatischen Rollenerweiterung im Lehrberuf, Lehrkräfte übernehmen nicht nur für die Bereitstellung von Wissen Verantwortung, sondern auch für ein Lernergebnis auf Schüler:innen-Seite. Denn Kompetenz muss als Lernergebnis im Sinne einer Kombination aus Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten samt ihrer ethischen Dimension verstanden werden (vgl. Braunsteiner et al., 2014, S. 13f). Wissen tritt nicht als Kompetenz auf, sondern vollzieht sich in selbiger.

Vom Wachstumsdenken zur Nachhaltigkeit

Von 2005 bis 2014 wurden in der UN-Dekade ‚Education for sustainable development‘ in Österreich eine Reihe von Initiativen zur Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) an Schulen gesetzt und in den folgenden Jahren vertieft. Damit wurde im Bildungswesen ein Denkschwung vom wachstumsorientierten Denken hin zu einem Denken in Nachhaltigkeitskategorien eingeleitet. Und gerade Bildung zielt auf reflektiertes Verhalten und Problemlösen im individuellen Alltag wie auch im Berufsleben und währt ein Leben lang. Bildung überdauert schulische Lernprozesse. Der Begriff Nachhaltigkeit ist mittlerweile in allen Lebensbereichen aufzufinden, da besondere ökologische Herausforderungen (Ressourcenverknappung, Klimawandel, Gefährdung der Biodiversität)

unserer Zeit zu bewältigt sind. Zahlreiche Strategien, Konzepte und Projekte sind in allen Lebensbereichen in Entwicklung oder Umsetzung, um zukünftig sozial gerecht, umweltverträglich und ressourcenschonend zu agieren. Das Ziel der Sustainable Development Goals (SDGs) der UNO bedeutet, in allen Lebensbereichen nachhaltig zu entscheiden und zu handeln. Schule und Lehrkräfte leisten hierzu ihren Beitrag (vgl. *Deutsche UNESCO Kommission, 2021, S. 8*).

Von der Pädagogisierung zur Öffnung des Lehrberufs

2012 konstatierte *Rosenberger* (S. 199): „Weil Kinder in einem immer größeren Teil ihrer Zeit in von Institutionen geschaffenen Umgebungen verbringen (...), wird dies auch ‚Institutionalisierung‘ und ‚Pädagogisierung‘ der Kindheit genannt.“ Verlängerte Lehramtsausbildungen, höhere Abschlussqualifizierungen in allen pädagogischen Feldern, neue Qualifizierungsinitiativen von ‚Tagesmüttern‘ bis zu Freizeitpädagog:innen trugen diesem Prozess Rechnung. Diese Leitidee der zunehmenden Pädagogisierung geriet aber bald in eine Krise. Denn vorhersehbare demographische Entwicklungen, politische Versäumnisse, Fluchtbewegungen, aber auch sich zunehmend verschärfende Arbeitsbedingungen in der Schule verbunden mit einer steigenden Belastung (vgl. *Beer G. et al., 2022; Beer G. et al., 2024*) und einer daraus resultierenden Abwendung des Personals führten letztlich zu einer höchst kritischen Situation in nahezu allen Bildungseinrichtungen. Nun herrscht akuter Lehrkräftemangel – und, bis „grundständig ausgebildete Lehrpersonen nachkommen, wird es Jahre dauern“ dennoch haben „auch jene Schüler:innen, die jetzt in den Grund- und weiterführenden Schulen sind (...) ein Recht auf gute Bildungsangebote – trotz fehlendem Personals“ (*Albers, 2024, S. 6f*). Aus diesem Grunde kommt es entgegen dem Leitgedanken einer zunehmenden Professionalisierung/Pädagogisierung zu einer Öffnung des Lehrberufs für nicht (zureichend) pädagogisch ausgebildete Personengruppen. Lehramtsstudierende noch lange vor Abschluss der ersten Ausbildungsstufe und weitere sogenannte ‚alternativ qualifizierte Personen‘ werden verstärkt in das Schulsystem gebracht. Zu unterscheiden sind Direkteinsteiger:innen (Berufstätigkeit ohne vorangegangene Qualifizierungsmaßnahmen), Seiteneinsteiger:innen (Berufstätigkeit mit zumindest niederschwellig vorangegangenen Qualifizierungsmaßnahmen), Quereinsteiger:innen (Berufstätigkeit nach Absolvierung einer nicht-pädagogisch-akademischen Ausbildung) (vgl. *Porsch, 2024, S. 12*). Die Kraft des Faktischen hat ein neues Paradigma hervorgebracht.

Von der Differenzierung zur Individualisierung

Differenzierung kann in eine äußere und eine innere unterteilt werden. Im österreichischen Schulsystem gibt es beispielsweise die Trennung der Schüler:innen nach der vierten Schulstufe in zwei Schularten – Gymnasium und Mittelschule. Untersuchungen belegen, dass diese Trennung nicht mehr zeitgemäß ist. Der Grundgedanke, dass leistungsstarke Schüler:innen ins Gymnasium gehen und leistungsschwächere in die Mittelschule, bildet nicht die Realität ab. So sind etwa Mittelschulen in ländlichen Bereichen de facto Gesamtschulen, wenn das nächste Gymnasium weit entfernt ist. Andererseits können in Städten zahlreiche gymnasiale Unterstufen als Gesamtschule bezeichnet werden. In beiden Fällen ist die Schüler:innen-Population heterogen, nicht nur auf den Leistungsaspekt bezogen. Lehrpersonen müssen darauf in ihrem Unterricht reagieren und Maßnahmen der inneren Differenzierung und Individualisierung umsetzen, da sie das Ziel haben, dass sich alle Schüler:innen ihren Lernvoraussetzungen entsprechen gut weiterentwickeln und Kompetenzen erwerben können.

„Bei innerer Differenzierung geht es eher um Ziele, Inhalte (z.B. individualisierte Aufgabenstellungen), Methoden und Medien, Sozialformen (z.B. Einzel- und Partnerarbeit), Lernvoraussetzungen (z.B. Interessensbezogene Lerngruppen), die von der Lehrkraft auf die individuellen Lernstände eines oder einzelner Schülergruppen initiiert sind.“ (Streber, 2015, S. 52) Individualisierung kann als „fundierendes‘ Unterrichtsprinzip“ verstanden werden, „das unterschiedliche Interessen, Neigungen, Motivationen, Begabungen, Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Kinder zu berücksichtigen sowie Identität und Selbstkonzept positiv zu beeinflussen sucht. Zur Verwirklichung dieses Prinzips stehen verschiedene pädagogisch-didaktische Maßnahmen zur Verfügung (Realisierungsebene). Mit Individualisierung ist also nicht eine Spezialform der Differenzierung gemeint, sondern ein didaktischer Oberbegriff, dem entsprechende Organisations- und Unterrichtsformen untergeordnet werden. Dazu gehören einerseits Maßnahmen der ‚Differenzierung‘, andererseits Formen ‚offenen Unterrichts‘.“ (Schorch, 2007, S. 179).

Von der Normorientierung zur Evidenzorientierung

Bis vor wenigen Jahrzehnten wurden Konzepte oder Praxisleitfäden von namhaften Pädagog:innen, Philosoph:innen oder anderen Expert:innen als Grundlage für die Gestaltung von Unterricht herangezogen. Parallel dazu hat sich Forschung, auch im pädagogischen Bereich, (weiter-)entwickelt.

Evidenzorientierung spielt insbesondere seit den internationalen Vergleichsstudien sowie seit der Veröffentlichung der *Hattie*-Studie eine immer größere Rolle für Schule und Unterricht. „Evidenzbasierte Praxis zeichnet sich im Kern dadurch aus, dass sich professionelles Handeln und Entscheiden mit Evidenzen begründen lässt [...]. Die Begründungsbasis stellt ein situationsangemessenes Resultat der Integration aus persönlicher Expertise, den Bedingungen des gegebenen Kontextes und der aktuell verfügbaren wissenschaftlichen Erkenntnisse dar [...].“ (Hartmann & Schellenbach-Zell, 2024, S. 240)

Zusammenfassung

In den 175 Jahren seit Bestehen der pädagogischen Zeitschrift *Erziehung und Unterricht* orientieren sich ihre Inhalte stets an den aktuellen Erfordernissen sowie an grundlegenden Themen für Schule, Unterricht und Erziehung. Die dargelegten Veränderungen und Paradigmenwechsel wurden und werden aufgegriffen, analysiert, kritisch reflektiert und für Leser:innen aufbereitet.

Sehen wir das Kind als Akteur:in, als sich selbst bestimmendes Subjekt in einer komplexen sich ständig verändernden Welt, so ist es das Ziel des lernenden jungen Menschen, verantwortungsvoll handlungsfähig zu werden. Die wichtigste Ressource hierzu sind Menschen, bedeutsam Andere: Eltern, Geschwister, Wegbegleiter:innen ... und Pädagog:innen. Auch sie gilt es zu stärken, mit dem Blick auf die ihnen Anvertrauten.

LITERATUR

- Albers, A. (2024). Anders arbeiten in Zeiten des Lehrkräftemangels. *Zeitschrift Pädagogik*, 1/24, S. 6–10.
- Beer, G., Beer, R., Potzmader, S. & Ebenberger, A. (2024). A caring start to the teaching profession – Zum individuellen Belastungsempfinden von berufseinsteigenden Lehramtsstudierenden. In Krobath, T., Mikusch, T., Plotz, T. & Schmidt-Hönig, K. (Hrsg.): *Service Learning – Caring Society*. Lit: Wien. S. 279–313.

- Beer, G., Ebenberger, A., Potzmader, S. & Beer, R. (2022). Masterstudium und Berufseinstieg: Empirische Befunde zum Belastungsempfinden von Lehramtsstudierenden – Relevanz für die hochschulische Arbeit im Kontinuum der Lehrer*innen-Bildung. In Schauer, G., Jesacher-Rößler, L., Kemethofer, D., Reitinger, J. & Weber, Ch. (Hrsg.): *Einstiege, Umstiege, Aufstiege – Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung*. Waxmann: Münster/New York. S. 251–264.
- Beer, R. (2021). *Inklusive Kompetenz. Einstellungen von Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten zur schulischen Inklusion – Eine empirisch-quantitative Untersuchung*. Lit: Wien.
- Beer, R. & Grosser, N. (2018). *Gesellschaft – Schule – Lehrerbildung im Wandel: Curriculare Entwicklungen in der Lehrer*innenausbildung*. In Lindner, D., Stadnik, E., Gabriel, S. & Krobath, T. (Hrsg.): *Kindergärten, Schulen und Hochschulen*. Lit: Wien. S. 243–260.
- Benischek, I. & Beer, R. (2024). *Erziehung und Unterricht. Missbrauch: Kinder und Jugendliche schützen – Transgender Kinder und Jugendliche (Ztschr.)*. 174. Jg, 7-8. ÖBV: Wien.
- BMBF (2024). *LEHRPLAN DER VOLKSSCHULE*.
<https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=>
- Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung*. Reinhardt: München.
- Brezinka, W. (1990). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. Reinhardt: München.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2023). *Agenda Bildung 2030*. <https://www.unesco.de/bildung/agenda-bildung-2030>
- Freund, J. (2012). Aspekte von Lerntheorien und schulischem Lernen. In Wolf, W., Freund, J. & Boyer, L. (Hrsg.): *Beiträge zur Pädagogik und Didaktik der Grundschule. Jugend und Volk: Wien*. S. 257–264.
- Gonschorek, G. & Schneider, S. (2010). *Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung*. Auer: Donauwörth.
- Hartmann, U. & Schellenbach-Zell, J. (2024). Evidenzorientierung weiter denken: Vorschläge zur Erweiterung der Forschungsperspektiven zum evidenzorientierten Denken und Handeln von Lehrkräften. *Unterrichtswissenschaft 2024/52*. S. 239-250. <https://doi.org/10.1007/s42010-024-00202-8>
- Helsper, W. & Keuffer, J. (2010). *Unterricht*. In Krüger, H.-H. & Helsper, W. (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Budrich: Opladen. S. 91–102.
- Hutterer, R. (1998). *Das Paradigma der Humanistischen Psychologie*. Springer: Wien/New York.
- Khan-Svik, G. & Pulyer, U. (2024): *Vorwort – Queer, LGBTIQ, non.binär. Ztschr. Erziehung und Unterricht*. 174. Jg., Heft 7-8, S. 677–681.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie – Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz: Weinheim/Basel.
- Klippert, H. (2000). *Pädagogische Schulentwicklung*. Beltz: Weinheim/Basel.
- Koch, G. (2023). *Erziehungswissenschaften für Lehramtsstudierende*. Schöningh: Paderborn.
- Kuhn, T.S. (1978). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Surkamp: Frankfurt am Main.
- Kuhn, T.S. (1997). *Die Entstehung des Neuen*. Surkamp: Frankfurt am Main.
- Meyer, H. (2010). *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen: Berlin.
- Olechowski, R. (1990). Elemente einer Theorie für einen Unterricht mit verbaler Beurteilung. In Olechowski, R. & Rieder, K. (Hrsg.): *Motivieren ohne Noten. Jugend und Volk: Wien/München*. S. 226–240.
- Porsch, R. (2024): *Quer- und Seiteneinsteiger:innen im Lehrberuf. Ztschr. Pädagogik, 1/24*, S. 12–16.
- Schorch, G. (2007). *Studienbuch Grundschulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schulorganisationsgesetz. BGBl. Nr. 242/1962.
- Streber, D. (2015). *Grundwissen Lehrerbildung. Umgang mit Heterogenität*. Cornelsen: Berlin.
- Trabandt, S. & Wagner, H.-J (2023). *Pädagogisches Grundwissen für das Studium der Sozialen Arbeit*. Buderich: Opladen.
- UN-Behindertenrechtskonvention (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und Fakultativprotokoll – Neue deutsche Übersetzung*.
- Wiater, W. (2023). *Unterrichtsplanung*. Auer Verlag: Augsburg.
- Winkler, M. (2010). *Erziehung*. In Krüger, H.-H. & Helsper, W. (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Budrich: Opladen. S. 57–79.

ZUR AUTORIN/ZUM AUTOR

Mag. Dr. Isabella BENISCHEK, BEd, MA, Herausgeberin von Erziehung und Unterricht, Lehramtsstudium für Haupt-, Volks-, Sonder- und Polytechnische Schulen, Diplom- und Doktoratsstudium an der Universität Wien, Hochschulprofessorin für Allgemeine Didaktik und Leiterin des Instituts Ausbildung in Krems an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich.

Priv.-Doz. Mag. Dr. Rudolf BEER, BEd, Herausgeber von Erziehung und Unterricht, Lehramtsstudium für Haupt-, Volks- und Polytechnische Schulen, Diplom- und Doktoratsstudium an der Universität Wien, Habilitation an der Katholischen Universität Eichstätt/Ingolstadt, Hochschulprofessor für vergleichende Erziehungswissenschaft an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich.

Themenschwerpunkt: Schulabbruch als multidimensionales Phänomen und gesellschaftliche Herausforderung

Karina Fernandez, Veronika Wöhler

Vorwort

Früher Bildungsabbruch ist ein vielschichtiges Phänomen mit weitreichenden individuellen und gesellschaftlichen Konsequenzen. Ob und wie es einer Gesellschaft gelingt, junge Menschen in Bildung, Arbeitsmarkt und soziale Netzwerke einzubinden, ist entscheidend für deren zukünftige Entwicklung. Auf individueller Ebene beeinflussen Ressourcen, Fähigkeiten und Zukunftsorientierungen junger Menschen ihre Identitätsbildung und Teilnahme an Bildung sowie Erwerbsarbeit. Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob und wie gesellschaftliche Institutionen in der Lage sind, mit den ungleichen Voraussetzungen der Jugendlichen umzugehen.

Das Ausscheiden aus dem Bildungssystem hat für die Betroffenen erhebliche Konsequenzen, darunter ein erhöhtes Risiko sozialer Ausgrenzung, eine geringere Teilhabe am Arbeitsmarkt sowie langfristige Einbußen in Einkommen, Gesundheit und Lebensstandard (vgl. Steiner 2014; Moser et al. 2016; Landauer 2016). Gleichzeitig hat dieses Phänomen auch gesamtgesellschaftliche Auswirkungen, die sich auf Wirtschaftsentwicklung und soziale Kohäsion auswirken können (vgl. Steiner 2009).

Quantitative Analysen belegen, dass sozioökonomische Benachteiligung, ein niedriger Bildungsgrad der Eltern, eine Migrationsbiografie und urbane Lebenskontexte signifikant mit höheren Abbruchraten in der Bildung korrelieren (vgl. Steiner & Lassnigg 2019; Neubacher & Wimmer 2021; Moser et al. 2016). Qualitative Studien veranschaulichen hingegen, dass Bildungsabbrüche selten plötzlich erfolgen, sondern häufig das Ergebnis langfristiger Prozesse sind. Diese umfassen schulische Entfremdung, familiäre Belastungen und institutionelle Barrieren, die sich schrittweise verstärken (vgl. Stamm 2012; Nairz-Wirth et al. 2014; Kittl-Satran et al. 2006). Zudem wird deutlich, dass Schulstrukturen und -haltungen eine entscheidende Rolle spielen: Schulen, die auf Verhaltensprobleme oder schulische Schwächen primär mit negativen Sanktionen reagieren, können Bildungsabbrüche begünstigen (vgl. Stamm 2012; Kittl-Satran et al. 2006). Gleichzeitig kann ein unterstützendes und wertschätzendes familiäres Umfeld den Wiedereinstieg in Bildung oder Ausbildung erleichtern (vgl. Kittl-Satran et al. 2006). Bildungssoziologische Studien zeigen, dass der Bildungsausstieg von Personen aus benachteiligten sozialen Milieus auch einen Widerstand gegen bürgerliche Normen darstellen kann, da Schule hier wenig realistische Aufstiegschancen bieten kann und häufig als diskriminierend wahrgenommen wird (vgl. Reckinger 2010; Wellgraf 2012; Willis 1977).

Dieser Themenschwerpunkt bringt vielfältige Perspektiven und Fragestellungen zusammen, um die vielschichtigen Ursachen und Dynamiken von Bildungsabbrüchen zu analy-

sieren. Methodisch sind quantitative Analysen großer Datensätze ebenso Teil dieses Heftes wie qualitative Typologien und Längsschnittstudien. Ziel ist es, einen Bogen von der Analyse struktureller und institutioneller Rahmenbedingungen bis hin zu den individuellen Erfahrungen betroffener Jugendlicher zu spannen. Dabei werden auch konkrete Handlungsansätze für die pädagogische Praxis aufgezeigt, um den Herausforderungen von Bildungsabbrüchen wirksam zu begegnen.

Ein Blick auf die Beiträge des Schwerpunkts

Im ersten Beitrag analysiert *Mario Steiner* das komplexe Phänomen des frühen Bildungsabbruchs in Österreich und zeigt, dass insbesondere männliche Jugendliche und solche mit Migrationshintergrund betroffen sind. Der Beitrag macht deutlich, dass nur ein geringer Teil der Betroffenen innerhalb eines Jahres wieder ins Bildungssystem integriert wird, und unterstreicht die Notwendigkeit gezielter bildungspolitischer Interventionen mit dem Ziel der Verbesserung von Bildungschancen und sozialer Teilhabe.

Johann Bacher untersucht die ökonomischen Kosten von Bildungsabbrüchen in Österreich. Der Beitrag zeigt, dass frühe Schulabgänge jährlich Kosten von etwa 350 Millionen Euro verursachen, die auf geringere Steuer- und Sozialabgaben sowie höhere Transferleistungen zurückzuführen sind. Eine Halbierung der Schulabbruchquote könnte Einsparungen von 175 Millionen Euro pro Jahr bringen. Bacher argumentiert, dass Investitionen in Bildungsmaßnahmen nicht nur die soziale Integration fördern, sondern sich auch ökonomisch auszahlen würden, und schlägt eine gezielte Förderung benachteiligter Schüler*innen vor.

Corinna Geppert, Sonja Bauer-Hofmann und *Michael Holzmayer* beleuchten in ihrem Beitrag die Benachteiligungen, die zu Schul- und Ausbildungsabbrüchen führen, aus einer strukturellen Perspektive. Auf Basis von *Bourdieu's* Kapital- und Habitustheorie sowie *Sens* Befähigungsansatz werden geschlechtsspezifische, migrationsbedingte und sozioökonomische Disparitäten analysiert. Die Autor*innen diskutieren die Wahrnehmung des Phänomens Schulabbruch und leiten praxisnahe Empfehlungen ab, um Bildungsungleichheiten zu reduzieren und schulische Gerechtigkeit zu fördern.

Erna Nairz-Wirth erläutert in ihrem Beitrag die Heterogenität der Motive von Jugendlichen, die frühzeitig die Schule verlassen. Auf Basis einer qualitativen Untersuchung zeigt sie anhand von sieben Habitustypen, wie gemeinsame Erfahrungen wie Stigmatisierung, Exklusion und schulische Gewalt die Bildungsbiografien prägen. Der Beitrag thematisiert zudem die Bewältigungsstrategien der Betroffenen und plädiert für ein besseres Verständnis der individuellen und gesellschaftlichen Risiken, die mit Schulabbruch verbunden sind, um adäquate Unterstützung zu ermöglichen.

Lisa Marie Glatz und *Veronika Wöhrer* analysieren in ihrem Beitrag das Erleben und Bewältigen von schulischem Misserfolg und Schulausstieg. Anhand qualitativer Längsschnittdaten werden die Bildungswege von drei Jugendlichen aus sozioökonomisch benachteiligten Kontexten untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass die Jugendlichen wiederholt Rückschläge und Umorientierungen bewältigen müssen. Flexibilität, Selbstwirksamkeit und Optimismus erweisen sich dabei als zentrale Ressourcen. Der Beitrag thematisiert, wie institutionelle und familiäre Unterstützung Einfluss auf die Bildungslaufbahnen nimmt und wie Jugendliche trotz widriger Umstände an ihren Berufszielen festhalten.

Gabriele Pessl-Falkensteiner beleuchtet das Phänomen des Early School Leaving (ESL) aus biographischer Perspektive. Auf Basis von 16 Interviews mit Jugendlichen entwickelt sie eine

Typologie verschiedener Bewältigungsstrategien im Umgang mit Bildungsabbrüchen. Im Beitrag wird insbesondere der Typus „An uns haben die Institutionen versagt“ genauer betrachtet, der den Einfluss institutioneller Rahmenbedingungen thematisiert. Dabei wird aufgezeigt, wie strukturelle Hindernisse und institutionelle Defizite die Bildungswege der Betroffenen prägen. Zugleich kritisiert der Beitrag individualisierende Erklärungsansätze, die die Verantwortung für Schulabbrüche einseitig den Jugendlichen zuschreiben.

Heinrich Ricking widmet sich in seinem Beitrag den schulischen Herausforderungen im Umgang mit Schulbesuchsproblemen und Bildungsabbrüchen. Er zeigt, wie häufige Fehlzeiten nicht nur die Bildungsbiografie gefährden, sondern auch soziale und berufliche Schwierigkeiten nach sich ziehen können. Es werden schulische Handlungsoptionen aufgezeigt, insbesondere zur Förderung von Anwesenheit und Partizipation durch präventive Maßnahmen und frühzeitige Interventionen.

Gudrun Seidl-Lebègue und *Susanne Kink-Hampersberger* befassen sich mit der Rolle von Schulleitungen im Umgang mit Bildungsabbrüchen. Anhand von Interviews mit Schulleitungen verschiedener Schultypen beleuchten sie die Herausforderungen, die sich aus gesetzlichen Vorgaben, begrenzten Ressourcen und der Notwendigkeit präventiver Maßnahmen ergeben. Der Beitrag unterstreicht die Bedeutung eines positiven Schulklimas und gezielter Präventionsinfrastrukturen, zeigt jedoch auch den Bedarf an erweiterten Handlungsspielräumen und besserer Ressourcenausstattung auf.

Barbara Steinscherer-Silly und *Karina Fernandez* widmen sich in ihrem Beitrag der Rolle psychosozialer Unterstützungssysteme und der multiprofessionellen Zusammenarbeit im Umgang mit schulvermeidendem Verhalten in Österreich. Anhand einer Interviewstudie mit Fachkräften aus Schulpsychologie, Schulsozialarbeit, Beratung und Jugendcoaching beleuchten sie, wie frühzeitige Erkennung von Fehlzeiten, stabile Lehrer-Schüler-Beziehungen und eine intensive Kooperation zwischen verschiedenen Akteuren zur Prävention von Schulabbruch beitragen können.

Der Beitrag von *Eva Mahringer*, *Sebastian Redl*, *Miriam Kerzendorfer-Breithart*, *Josefine Schlichtenhorst*, *Johann Bacher*, *Karin Heinrichs*, *Christoph Helm*, *Gudrun Quenzel* und *Christoph Weber* beleuchtet die Rolle von Life Skills in der Prävention von Schulabbrüchen und in der Förderung von Bildungsbeteiligung. Basierend auf aktuellen Studien und praxisorientierten Ansätzen wird analysiert, wie soziale und emotionale Kompetenzen zur Resilienz und Partizipation von Schüler*innen beitragen können. Der Beitrag bietet einen differenzierten Blick auf die Potenziale von Lebenskompetenzprogrammen von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe 2.

LITERATUR

- Kittl-Satran, H. (2006): Schulschwänzen, verweigern, abbrechen. Eine Studie zur Situation an Österreichischen Schulen. Studienverlag, Wien, Innsbruck. Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur 19.
- Landauer, D. (2016): Bildungsarmut und ihre lebenslangen Folgen. Übersicht und Aufbereitung empirischer Studien. <https://forschungsnetzwerk.ams.at/dam/jcr:e6f15640-c7b0-4e37-a969-5e0e5d89fd7b/Bildungsarmut-Studie-Finale.pdf> (Zugriff: 29.11.2024).
- Moser, W., Lindinger, K. & Hannes, C. (2016): Früher Schulabgang in Österreich. Zur Rolle der Ausbildungsstruktur und des Migrationshintergrundes. AMS-Report 115. <http://www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=11633> (Zugriff: 29.11.2024).
- Nairz-Wirth, E., Gitschthaler, M. & Feldmann, K. (2014): Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Längsschnittuntersuchung zum Phänomen des Early School Leaving. Wien. Abteilung für Bildungswissenschaft,

- Wirtschaftsuniversität Wien. <https://www.wu.ac.at/bildungswissenschaft/aktuelles/publikationen-download/> (Zugriff: 29.11.2024).
- Neubacher, M. & Wimmer, C. (2021): *Indikatoren D – Output – Ergebnisse des Schulsystems*. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021. Teil 2 – Bildungsindikatoren (S. 286-332). Wien: BMBWF.
- Reckinger, G. (2010): Perspektive Prekarität. Wege benachteiligter Jugendlicher in den transformierten Arbeitsmarkt. UVK Verlagsgesellschaft, Konstanz.
- Stamm, M. (2012): Schulabbrecher in unserem Bildungssystem. Springer VS, Wiesbaden.
- Steiner, M. (2009): Early School Leaving und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem. In: W. Specht (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Bd. 2, Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (S. 141–160). Leykam, Graz. <https://www.bifie.at/node/1024> (Zugriff: 29.11.2024).
- Steiner, M. (2014): Abbruch und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem. Studie im Auftrag der AK-Wien. Projektbericht. <http://irihs.ihs.ac.at/3000/> (Zugriff: 17.05.2016).
- Steiner, M. & Lassnigg, L. (2019): Policy Brief: Selektion, Dropout und früher Bildungsabbruch. https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5039/1/ihs-policybrief-lassnigg-steiner-2109-selektion_dropout_bildungsabbruch.pdf (Zugriff: 29.11.2024).
- Wellgraf, S. (2012): Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. transcript, Bielefeld.
- Willis, P. (1977): Learning to labour. How working class kids get working class jobs. Columbia University Press, New York.

ZU DEN AUTORINNEN

HS-Prof. Dr.ⁱⁿ FERNANDEZ ist promovierte Soziologin und seit 2017 am Institut für Educational Governance der Pädagogischen Hochschule Steiermark tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Studien zum Zusammenhang von Bildung und sozialer Ungleichheit mit besonderer Fokussierung auf Übergangssituationen und Schulkulturen.

Univ.-Prof. Mag.^a Dr.ⁱⁿ Veronika WÖHRER, Studium der Soziologie an der Universität Wien, arbeitete an den Universitäten Wien, Graz und Freiburg (Deutschland), an der Slowakischen Akademie der Wissenschaften sowie an mehreren außeruniversitären Forschungsinstituten. Seit 2020 ist sie Professorin für Bildung und Ungleichheit am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Ihre Forschungsschwerpunkte sind intersektionale Studien zu Ungleichheit in Bildungsinstitutionen, insbesondere zu Übergangssituationen und Bildungsausstieg; methodische Schwerpunkte sind qualitative und partizipative Forschung.

Themenschwerpunkt: Mobbingprävention

Florian Wallner, Claudia Schneider

Vorwort

Dieser Teilschwerpunkt widmet sich einem Themenbereich, dem in Schulen eine besondere Bedeutung zukommt, und dies gleich auf mehreren Ebenen. Zunächst ist es offensichtlich, dass Übergriffe und Gewalt an Schulen keinen Platz haben und dementsprechend auch Mobbing und dessen Prävention besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden muss (BMBWF 2018). Dies zum einen, da Lernen ein Umfeld braucht, in dem Kinder und Jugendliche und auch Erwachsene sich wohl und sicher fühlen können. Zum anderen, da sich im Kontext von Interaktionen und sozialen Beziehungen die überfachlichen Kompetenzen, das Selbstbild und die Persönlichkeit entwickeln. Kommt es zu dauerhaften und systematischen Übergriffen, so hat dies Folgen – für die beteiligten Personen, für die Gruppen, für das System Schule und die Gesellschaft an sich (Mehl 2020). Mobbingprävention darf also gestrost als strategische Entwicklung betrachtet werden, die Schutz vor Übergriffen aufbaut und diesen aufrechterhält oder – so es zu Mobbingverdachtsituationen kommt – diesen wiederherstellt und dementsprechend einen sorgsam Rahmen aufspannt, in dem ‚Lernen‘ gelingen kann (Schubarth 2020; Wachs, Hess, Scheithauer & Schubarth 2016).

Es ist also wichtig, im Blick zu haben, dass durch die in sozialen Systemen gesetzten Interaktionen und Kommunikationsmuster sich auf den Ebenen der Individuen und Gruppen Lernen, vor allem „Soziales Lernen“ (im Sinne des Erwerbs überfachlicher Kompetenzen bis hin zu Haltungen), vollzieht – und diese können als Vorbildwirkung konstruktiv prosozial oder auch destruktiv und die Würde verletzend sein. Dieser systemische Blick zeigt sich auch in der aktuellen inklusiven Definition der UNESCO¹ zu Mobbing an Schulen: „School bullying is a damaging social process that is characterized by an imbalance of power driven by social (societal) and institutional norms. It is often repeated and manifests as unwanted interpersonal behaviour among students or school personnel that causes physical, social, and emotional harm to the targeted individuals or groups, and the wider school community.“ (2024, S. 4)

Folgt man den Ergebnissen der Health Behaviour in School Aged Children (HBSC) Studie aus 2021/22 (Felder-Puig, Teutsch & Winkler 2023, S. 55), so verteilt sich die Zahl der Schüler:innen, die angeben, von derartigen Handlungen wiederholt (2–3 Mal pro Monat oder häufiger) betroffen zu sein, derart: Bei den Mädchen sind zwischen 3 % (11. Schulstufe) bis hin zu 12 % (5. Schulstufe), bei den Buben zwischen 4 % (11. Schulstufe) und 13 % (5. Schulstufe) betroffen.

Eine wichtige Aufgabe der Schule ist es also, einen schützenden und sicheren Rahmen zu schaffen bzw. diesen auszubauen und aufrechtzuerhalten, um Kinder und Jugendliche – und auch Erwachsene – in ihren Lernprozessen, ihrer Entwicklung und ihrer psychosozialen Gesundheit zu unterstützen. Diese Maßnahmen zur Gestaltung der Schule als Ort des Lernens konstruktiver prosozialer Einstellungen und Handlungen wirken sich auf die indi-

viduelle, gruppenbezogene, schulische und gesellschaftliche Entwicklung aus. Hierzu beschreiben *Downes & Cefai* (2016, S. 16): „Bullying and violence in school is an affront to common values of freedom, tolerance and non-discrimination. Its effects can be serious and long-term.“

In diesem Themenschwerpunkt von Erziehung und Unterricht wird daher dieser Herausforderung nachgegangen. Es werden Problemfelder diskutiert und Handlungsfelder zur Gestaltung, Umsetzung und nachhaltigen Verankerung von Mobbingprävention beleuchtet.

Der Bogen in den Beiträgen spannt sich dabei von Möglichkeiten der Sensibilisierung hin zu konkreten Maßnahmen der Prävention auf unterschiedlichen Ebenen bis hin zur Diskussion von Schulentwicklung als *Whole School Approach*.

Schulleiter:innen, Pädagog:innen und Hochschullehrende erhalten einen Einblick in konkrete Handlungsfelder sowie aktuelle Forschungsergebnisse, Evidenzen und Ansätze zur Verankerung von präventiven Maßnahmen, auf denen in der weiteren Forschung bzw. Praxis aufgebaut werden kann. Hierbei wird auch immer wieder auf Schulentwicklung zur Umsetzung von Maßnahmen Bezug genommen.

In diesem Sinne wird in den Beiträgen verschiedenen Fragen nachgegangen. So geht es darum, welche Bedeutung die Sensibilisierung und Kompetenzerweiterung von Pädagog:innen in diesem Themenfeld hat und wo konkret angesetzt werden kann. Hierbei wird die Rolle der einzelnen Pädagog:innen und auch der Schule als Institution beleuchtet. Darüber hinaus wird der Frage nachgespürt, welche Maßnahmen zur Mobbingprävention Pädagog:innen und Schulleiter:innen zur Verfügung stehen und wie diese in den Schulalltag eingebettet werden können. Auch Vorgehensweisen zum Aufbau eines *Case-Management* mit besonderem Fokus auf die Personalentwicklung werden vorgestellt. Und nicht zuletzt wird beleuchtet, wie in Bezug auf die Implementierung von Mobbingprävention an Schulen im Sinne systemischer Schulentwicklung vorgegangen werden kann. Dies lässt sich auch nahtlos mit der Entwicklung und Implementierung der standortangepassten Kinderschutzkonzepte verknüpfen. Auch und gerade bei der aktuellen Erstellung von Kinderschutzkonzepten sind dies wichtige Fragen, da die Prävention von und Intervention bei Mobbing in diesen Konzepten einen wichtigen Teilbereich einnimmt.

Ausgehend von einem Aufspannen des Rahmens zu Mobbing und diesbezüglicher Handlungsfelder mit Fokus auf die Ebenen des Individuums und der Klassengemeinschaft im Beitrag von *Petra Gründl* (Kinder- und Jugendanwaltschaft Steiermark) stellt *Reinhard Feldl* (KPH Wien/Niederösterreich) Einflussfaktoren, Dynamiken und Handlungsmöglichkeiten dar. *Dagmar Strohmeier* (FH Oberösterreich und Universität Stavanger) beleuchtet in ihrem Beitrag sodann personenbezogene Faktoren der schulischen Motivation und deren Wirkung auf Mobbing. Die personenbezogenen Handlungsfelder werden auf Ebene der Pädagog:innen und ihrer Reaktionen auf einen Mobbingverdacht von *Antonia Paljakka* (Universität Wien) fortgeführt und sodann von *Florian Wallner* (Zentrum für Gewalt- und Mobbingprävention und Persönlichkeitsbildung an der PPH Burgenland) auf die Ebene der systemischen Schulentwicklung zur Prävention von Mobbing erweitert. Dieser Fokus wird sodann von *Nikola Hahn-Hoffmann* (Zentrum für Gewalt- und Mobbingprävention und Persönlichkeitsbildung an der PPH Burgenland) wiederum auf die personenbezogene Ebene im Sinne einer Personalentwicklung im Kontext von Schulentwicklung (mit Bezug auf die Entwicklung und Implementierung standortspezifischer Kinderschutzkonzepte) zurückgeführt. *Nicole Kuhrn* (Pädagogin an einer Volksschule) stellt konkrete Möglichkeiten der Präventionsarbeit

auf den Ebenen der Schule, Klasse und Person anhand des Konzepts von *Dan Olweus* vor und diskutiert die Bedeutung des „Sozialen Lernens“ in Zusammenhang mit diesen möglichen Präventionsmaßnahmen. Abschließend geben *Matthias Böhmer* (Universität Luxemburg) und *Danielle Kinnen* (Psychotherapeutin) einen Einblick in die Bemühungen zur Mobbingprävention in Luxemburg.

Petra Gründl beschreibt Mobbing als soziales Phänomen, das weit über das Verhalten einzelner Personen hinausreicht, und reflektiert aggressive Verhaltensweisen in Hinblick auf Anerkennung durch die Gruppe sowie diesbezügliche Wirkfaktoren zur Ermöglichung von Mobbingprozessen. Die Gruppe, ihre Normen und Werte sowie die konkreten Handlungen zur Ermöglichung oder Verhinderung von Aggression und Übergriffen werden mit systemischem Fokus in den Blick genommen und diskutiert.

Reinhard Feldl stellt in seinem Beitrag ausgehend von einer Begriffsklärung zu Gewalt und Mobbing gesellschaftliche, organisatorische sowie intra- und interpersonelle Einflussfaktoren dar, diskutiert die Dynamik von Mobbing und beleuchtet Handlungsoptionen auf Makro-, Meso- und Mikroebene.

Dagmar Strohmeier geht der Frage nach, inwiefern Mobbing und schulische Motivation Berührungspunkte zueinander haben, und zeigt anhand einer aktuellen Studie spannende Erkenntnisse auf, die dazu ermutigen, Mobbingprävention breit zu denken, mit schulischen Motivationsfaktoren zu verknüpfen, Selbstwirksamkeit und Ermutigung im Kontext Lernen in den Blick zu nehmen und darüber hinaus schulische Motivation als einen Ansatzpunkt bzw. Wirkmechanismus im Kontext Mobbing in Betracht zu ziehen.

Antonia Paljakka zeigt in ihrem Beitrag Ergebnisse ihrer Forschung auf, in der Lehrer:innenreaktionen auf Mobbingverdachtsituationen analysiert wurden. Hieraus ließen sich verschiedene Interventionstypen kategorisieren, die sich vor allem in Bezug auf ihre individuelle Handlung, also dem Umgang mit dem Mobbingverdacht, unterscheiden. Aufbauend hierauf wird aufgezeigt, wie dies im Sinne einer Selbsteinschätzung und Kompetenzentwicklung zur weiteren Professionalisierung in diesem Themenfeld beitragen kann.

Florian Wallner skizziert Mobbingprävention aus der Perspektive eines Whole School Approach mit besonderem Blick auf die Sensibilisierung zu Mobbing und die Erarbeitung evidenzbasierter Präventionsmaßnahmen. Hierbei liegt der Fokus auf der Verbindung diesbezüglicher Maßnahmen mit standortspezifischer Schulentwicklung, Partizipation und dem Versuch, sich einer nachhaltigen Verankerung am Schulstandort anzunähern.

Nikola Hahn-Hoffmann beschreibt in ihrem Beitrag aufbauend auf den Ausführungen von *Florian Wallner* die Bedeutung einer umfassenden und sich der Wechselwirkungen bewussten Entwicklung von Präventionsmaßnahmen mit Konnex zu Kinderschutzkonzepten am Schulstandort. Es werden grundlegende Haltungen, Vorgehensweisen und Maßnahmen mit Fokus Personalentwicklung als zentralem Hebel im Thema Mobbing diskutiert und mit standortspezifischer Schulentwicklung hinterlegt und durchleuchtet. Weiters wird der Zusammenhang mit der Entwicklung und Implementierung von Kinderschutzkonzepten hergestellt.

Nicole Kuhn stellt am Beispiel des sozialen Lernens an Volksschulen unter besonderer Berücksichtigung des Programms zur Mobbingprävention von *Dan Olweus* die präventiven Ebenen der Person, der Klasse und der Schule vor. Mögliche Handlungsfelder auf den Ebenen werden vorgestellt und in Hinblick auf konkrete Umsetzungsmöglichkeiten mit Bezug zu sozialem Lernen diskutiert.

Matthias Böhmer und *Danielle Kinnen* bieten einen kurzen Überblick über den Begriff „Mobbing“, geben einen Einblick in die Prävalenz von Mobbing in unterschiedlichen Schultypen in Luxemburg und die diesbezüglichen Vorgehensweisen zu Prävention und Intervention, die am Beispiel von Mobbing-Interventions-Teams illustriert werden.

Die Beiträge bieten somit einen beispielhaften Einblick in Handlungsfelder für Pädagog:innen, Schulleiter:innen und Bildungsverantwortliche im Bereich der Forschung, Praxis und Schulentwicklungsberatung in diesem Kontext. Dieser Einblick, der aus unterschiedlichen Forschungs- und Praxisperspektiven und Professionen gegeben wird, kann auf vielfältige Weise weiter vertieft werden. So wurde 2024 seitens des Zentrums für Gewalt- und Mobbingprävention und Persönlichkeitsbildung (ZGMP) mit bundesweitem Schwerpunkt, angesiedelt an der PPH Burgenland, die Handreichung *Gewaltprävention und Psychosoziale Gesundheitsförderung. Maßnahmen und Umsetzung im Rahmen von Schulentwicklung* (Wallner, Muik & Bodlak 2024) herausgegeben, die als PDF auf der Homepage des ZGMP an der PPH Burgenland bezogen werden kann. Und auch auf den Leitfaden des BMBWF *Mobbing an Schulen* (BMBWF 2018), der Maßnahmen bei Verdacht auf Mobbing beleuchtet und ebenfalls als PDF auf der Homepage der Schulpsychologie (www.schulpsychologie.at) bezogen werden kann, sei verwiesen. Auch die Autor:innen dieser Artikel haben zahlreiche Publikationen verfasst, zu deren Lektüre wir ebenso einladen und ermutigen wollen, wie wir auf den Kinderschutz MOOC² #1 und Kinderschutz MOOC #2 des BMBWF (durchgeführt durch die Virtuelle PH, das ZGMP und Fachexpert:innen), der auch vielfältige hilfreiche Informationen zur Prävention von Mobbing enthält, hinweisen wollen.

Es scheint uns ein ermutigender Gedanke, dass in diesem herausfordernden Themenfeld eine Fülle an Forschungsergebnissen, Evidenzen sowie praxiserprobten Präventions- und Interventionsmaßnahmen vorhanden ist. Diese in der Praxis der Schule standortspezifisch noch stärker zu verankern, ist eine lohnende Herausforderung.

Wir wünschen eine anregende Lektüre, bereichernde Momente beim Lesen sowie kraftvolle Schritte und Maßnahmen zur Umsetzung von umfassenden Präventionsmaßnahmen im Sinne eines gemeinsamen Beitrags zur Schaffung eines Rahmens, der Sicherheit, Halt und Wohlbefinden ermöglicht und somit ein wichtiger Beitrag zu schulischer Gesundheitsförderung und auch eine Basisbedingung für Erlernen und Weiterentwickeln fachinhaltlicher sowie überfachlicher Kompetenzen ist.

ANMERKUNGEN

- ¹ genauer: UNESCO Chair on Bullying and Cyberbullying at Dublin City University on behalf of the Working Group on Definitions of Bullying convened by UNESCO and World Anti-Bullying Forum.
- ² Massive Open Online Course, ein asynchrones Online-Fortbildungsformat

LITERATUR

- BMBWF (Hrsg.) (2018). Mobbing an Schulen. Ein Leitfaden für die Schulgemeinschaft im Umgang mit Mobbing. Wien: BMBWF.
- Felder-Puig, R., Teutsch, F. & Winkler, R. (2023). Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2021/22. Wien: BMSGPK, 2023.
- Mehl, S. (2020). Was sind die Folgen von Mobbing? In Böhmer, M., Steffgen, S. (2020). Mobbing an Schulen. Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Downes, P. & Cefai, C. (2016). How to Prevent and Tackle Bullying and School Violence: Evidence and Practices for Strategies for Inclusive and Safe Schools, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016. doi: 10.2766/0799.
- Schubarth, W. (2020). Gewalt und Mobbing an Schulen: Möglichkeiten der Prävention und Intervention. 4. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- UNESCO Chair on Bullying and Cyberbullying at Dublin City University (2024). School Bullying, An Inclusive Definition. Dublin City University. Abgerufen von <https://friends.se/uploads/sites/2/2024/08/Bullying-An-Inclusive-definition-UNESCO-WABF.pdf>, am 17.10.2024.
- Wachs, S., Hess, M., Scheithauer, H. & Schubarth, W. (2016). Mobbing an Schulen. Erkennen – Handeln – Vorbeugen. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Wallner, F., Muik, E., Bodlak, R. (2024). Gewaltprävention und Psychosoziale Gesundheitsförderung. Maßnahmen und Umsetzung im Rahmen von Schulentwicklung. Eisenstadt: Zentrum für Gewalt- und Mobbingprävention an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland.
- Informationsseite Kinderschutz MOOC #1 und Kinderschutz MOOC #2, abgerufen unter <https://www.virtuelle-ph.at/kinderschutz-moocs-infoseite/> am 7.12.2024

ZU DEN AUTOR:INNEN

MMag. Florian WALLNER ist Leiter des Zentrums für Gewalt- und Mobbingprävention und Persönlichkeitsbildung an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland. Er ist Betriebswirt und Wirtschaftspädagoge, eingetragener Mediator, Lehr-Mediator, zertifizierter Konflikt- & Mobbingberater, Mobbing(präventions)berater im Ressort des BMBWF sowie Schulentwicklungsberater. Er widmet sich insbesondere der Gewalt- und Mobbingprävention sowie deren praxistauglicher und evidenzbasierter Umsetzung im Rahmen von Schulentwicklung.

Dr. Claudia SCHNEIDER, MEd. MA BEd ist Pädagogin, Wissensmanagerin, Erziehungswissenschaftlerin und Erwachsenenbildungstrainerin. An der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland lehrt sie bildungswissenschaftliche Grundlagen und Qualitätsmanagement für Schulen und unterstützt das Zentrum für Gewalt- und Mobbingprävention und Persönlichkeitsbildung in strategischen Bereichen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Zufriedenheit und Belastungen im Lehrberuf sowie Bildungsgeschichte und Bildungsreformen.

DEMNÄCHST IN

Erziehung & Unterricht

3-4 / 2025

- **Forschungsfokus:
Fort- und Weiterbildung**
- **Bildungs- und Berufsberatung**

Bei Unzustellbarkeit mit
unbeschädigter Verpackung an
Österreichischer Bundesverlag
Schulbuch GmbH & Co. KG,
1020 Wien, Lassallestraße 9b
senden.

ERSCHEINUNGSORT WIEN

ISSN 0014-0325