

Lang-Wojtasik, Gregor [Hrsg.]; König, Stefan [Hrsg.]

Bio-Psycho-Soziale Herausforderungen in einer krisenbeladenen Welt und bildungsrelevante Optionen

Ulm : Klemm+Oelschläger 2025, 124 S. - (Weingartner Dialog über Forschung; 7)



Quellenangabe/ Reference:

Lang-Wojtasik, Gregor [Hrsg.]; König, Stefan [Hrsg.]: Bio-Psycho-Soziale Herausforderungen in einer krisenbeladenen Welt und bildungsrelevante Optionen. Ulm : Klemm+Oelschläger 2025, 124 S. - (Weingartner Dialog über Forschung; 7) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-344648 - DOI: 10.25656/01:34464

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-344648>

<https://doi.org/10.25656/01:34464>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



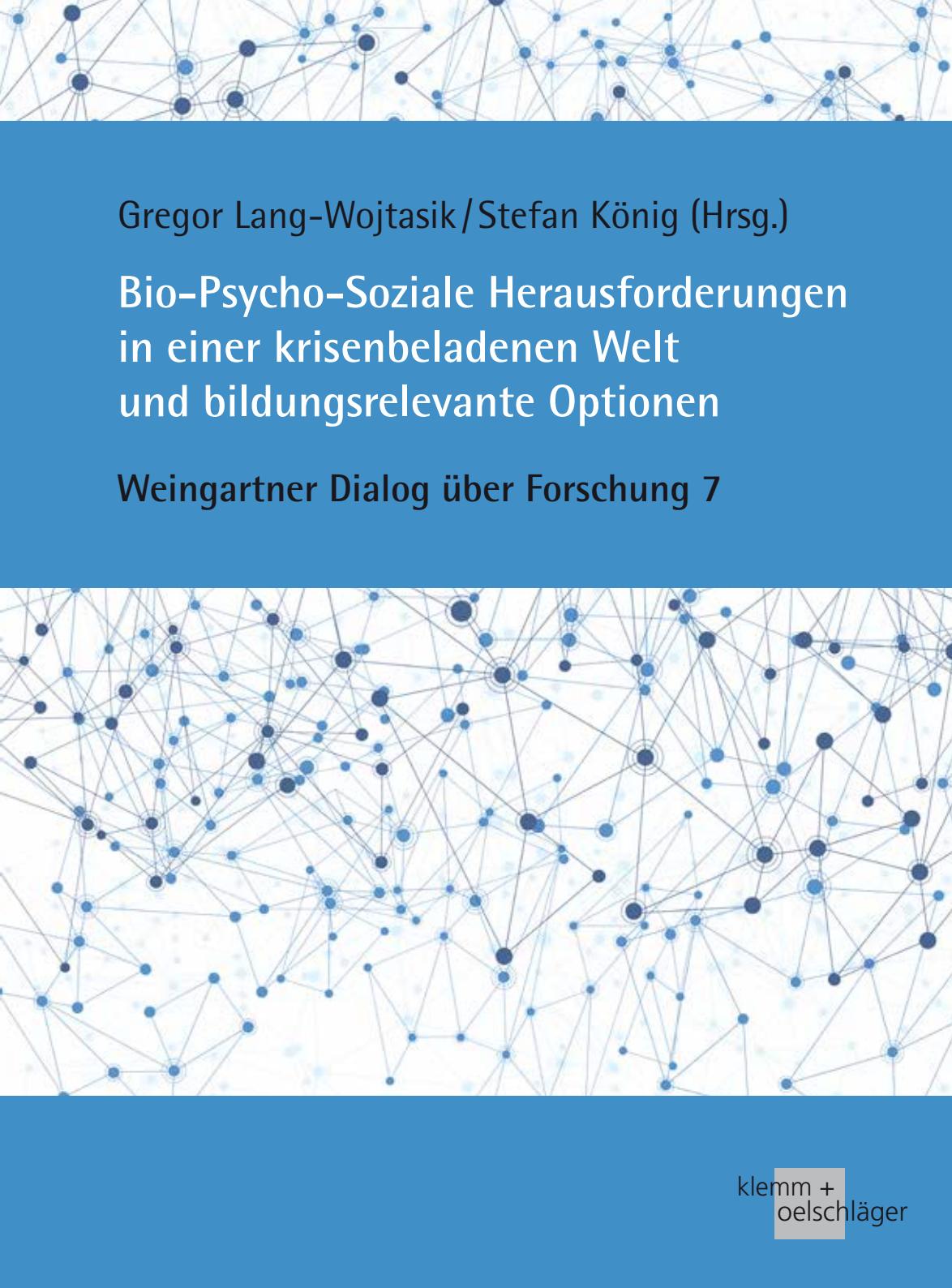
Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Gregor Lang-Wojtasik/Stefan König (Hrsg.)

Bio-Psycho-Soziale Herausforderungen in einer krisenbeladenen Welt und bildungsrelevante Optionen

Weingartner Dialog über Forschung 7

Gregor Lang-Wojtasik/ Stefan König (Hrsg.)
Bio-Psycho-Soziale Herausforderungen in einer krisenbeladenen Welt
und bildungsrelevante Optionen
Weingartner Dialog über Forschung 7

Gregor Lang-Wojtasik / Stefan König (Hrsg.)

Bio-Psycho-Soziale Herausforderungen in einer krisenbeladenen Welt und bildungsrelevante Optionen

Weingartner Dialog über Forschung 7

Impressum

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek.
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Auflage, Ulm 2025

© Verlag Klemm+Oelschläger
www.klemm-und-oelschlaeger.de

Dieses Werk wird unter der Lizenz CC BY veröffentlicht.
Über Möglichkeiten der Weiternutzung können Sie sich auf
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> informieren.

Umschlaggestaltung: Hannelore Zimmermann, Neu-Ulm
Herstellung: Druckerei KLEB, Wangen

ISBN 978-3-86281-194-6

E-Book-ISBN 978-3-86281-195-3

„Bio-Psycho-Soziale Herausforderungen in einer krisenbeladenen Welt und bildungsrelevante Optionen“

Weingartner Dialog über Forschung 7

hrsg. im Auftrag des
Prorektorats der Pädagogischen Hochschule Weingarten
durch

Prof. Dr. Dr. Gregor Lang-Wojtasik (Erziehungswissenschaft)
&
Prof. Dr. Stefan König (Sportwissenschaft)

Die Buchreihe „Weingartner Dialog über Forschung“ verfolgt das Ziel, Forschung an der Pädagogischen Hochschule Weingarten nachhaltig sichtbar zu machen. Vor diesem Hintergrund werden herausragende Veranstaltungen und Projekte aus dem Bereich Forschung über einzelne Bände dokumentiert und damit auch der Hochschulgemeinschaft zugänglich gemacht.

Editorial Board

Prof. Dr. Sieghard *Beller* (University of Bergen, Norwegen) †

Prof. Dr. Julia *Franz* (Universität Bamberg)

Prof. Dr. Erin *Gerlach* (Universität Hamburg)

Prof. Dr. Katja *Kansteiner* (Freie Universität Bozen)

Prof. Dr. Claus *Krieger* (Universität Hamburg)

Prof. Dr. Dipti *Oza* (University of Baroda)

Prof. Dr. Matthias *Pilz* (Universität Köln)

Prof. Dr. Karin *Schweizer* (Pädagogische Hochschule Weingarten)

Prof. Dr. Claudia *Wiepcke* (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)

Prof. Dr. Jun *Yamana* (University of Tokyo)

Vorwort

In den Gesprächen der Ringvorlesung der Zentren an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, die 2015 ihren Auftakt nahm und sich seitdem in sechs Bänden bewährt hat, spiegelt sich eine zentrale Frage: Wie gehen wir als Gesellschaft, als Bildungseinrichtungen und als Individuen mit Krisen um, die unser gemeinsames Leben grundlegend beeinflussen? Der vorliegende Band dokumentiert die siebte Runde dieser Reihe und nimmt die Corona-Pandemie als Ausgangspunkt, von dem aus sich ein breiteres Panorama multipler Krisen eröffnet hat: Gesundheitsfragen, Klimawandel, soziale Ungleichheiten, politische Herausforderungen und Kriegsgeschehen, zuletzt sichtbar am Beispiel des Konflikts in Israel–Palästina. Dabei gehen die Autoren der Frage nach, welche Rolle Bildung, Forschung und Praxis spielen, um Krisen zu verstehen, ihnen zu begegnen und Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten auch in schwierigen Zeiten zu schaffen?

Der Band erfasst einen Wandel: von ersten psycho-sozialen Blickwinkeln hin zu einer ganzheitlichen Perspektive, in der der Körper als Ausgangspunkt menschlicher Interaktionen ebenso berücksichtigt wird wie Bildung, Inter- und Transdisziplinarität sowie gesellschaftliche Verantwortung. Dabei bleiben zwei Leitlinien konstant: die Orientierung an den Sustainable Development Goals (SDGs) und das universelle Bildungsversprechen, das Schulen als Räume der Anschlussfähigkeit, Reflexion und Gestaltung zukünftiger Gesellschaften begreifen. Gleichzeitig erkennen wir die Grenzen des Machbaren in einer Welt von Beschleunigung, Unsicherheit und Informationsflut. Die Beiträge fragen nach konkreten Bildungszielen, wirksamen Prä- und Interventionsstrategien im Schulalltag und Wegen, wie Heranwachsende gestärkt werden können.

Mein Dank gilt allen Autorinnen und Autoren für ihren mutigen Beitrag, ihren fachlichen Austausch und ihr Engagement. Dank auch an die Herausgeberinnen und Herausgeber für ihre Sorgfalt und ihre Bereitschaft, unterschiedliche Perspektiven in einen Dialog zu integrieren. Ein besonderer Dank geht an die Leserinnen und Leser, die sich auf die Texte einlassen, sie hinterfragen und weiterdenken. Möge dieser Band dazu beitragen, Krisen nicht nur zu analysieren, sondern vor allem Lernräume zu gestalten, in denen Kritik konstruktiv aufgenommen, Kooperation gewonnen und neue Wege der Verständigung beschritten werden.

Karin Schweizer
(Rektorin, Pädagogische Hochschule Weingarten)

Weingarten, im Oktober 2025

Inhaltsverzeichnis

Gregor Lang-Wojtasik & Stefan König	
Bio-Psycho-Soziale Herausforderungen in einer krisenbeladenen Welt und bildungsrelevante Optionen.	
Einleitende Überlegungen.....	11
Gregor Lang-Wojtasik	
Bio-Psycho-Soziale Herausforderungen angesichts gesellschaftlicher Krisen. Erwartungen, Überlastungen und Chancen professioneller Bildungsarbeit.....	17
Katja Kansteiner & Claudia Bergmüller-Hauptmann	
Integrating Migrated Teachers into the German Educational System: The Paradox of Standardized Equity and Systemic Disparities	47
Stefan König	
„Bewegungsverhalten: Note 4–“: Beobachtungen, Analysen und Handlungsempfehlungen für Kinder, Jugendliche und Eltern	63
Juliana Gras	
Kinder mit Förderbedarf im Spannungsfeld schulischer Demokratiebildung.....	79
Markus Hess	
Wenn die Hetzjagd sich ins Netz wagt – Cybermobbing in Kindheit und Jugend: Erscheinungsformen, Folgen und Handlungsmöglichkeiten.....	93
Sarah Lukas, Kristina Götz, Alina Rueß & Robert Grassinger	
Lehramtsstudierende im Einsatz für Perspektiven im Umgang mit psycho-sozialen Herausforderungen an Schulen	109
Informationen zu den Autorinnen und Autoren des Bandes	123

Bio-Psycho-Soziale Herausforderungen in einer krisenbeladenen Welt und bildungsrelevante Optionen.

Einleitende Überlegungen

Gregor Lang-Wojtasik & Stefan König

Pädagogische Hochschule Weingarten

1 Anlässe

Ausgangspunkt des vorgelegten Bandes waren Gespräche während der Corona-Pandemie¹ zum gesellschaftlichen sowie bildungsbezogenen Umgang damit: Ein kleines Virus verordnete der Welt einen Ausstieg aus ihrem liebgewonnenen Alltag. Was damals im Austausch von Sarah Lukas, Oliver Semmelroch, Stefan König und Gregor Lang-Wojtasik virulent war, scheint heute an manchen Stellen bereits wieder vergessen zu sein. Im Rückblick verschiebt sich die Wahrnehmung von Krisen. Im Wintersemester 2023/2024 und Sommersemester 2024 waren die Kombination aus Covid-Pandemie, Klimawandel und Ukraine-Krieg sehr relevant. Aktuell stehen Fragen der Demokratie, ihrer Bedeutung für menschliches Zusammenleben sowie weitere Kriege (z. B. Israel–Palästina) auf der Krisen-Agenda.² Bei alledem bleibt die Herausforderung präsent, mit Krisen umzugehen und dies auch im Bildungskontext stets neu versuchen zu können (Sturm et al., 2025).

Die Beiträge gehen auf die siebte Runde der Ringvorlesung der Zentren an der Pädagogischen Hochschule Weingarten zurück. Diese Veranstaltungen finden seit 2015 statt und sind bereits in sechs Bänden des Weingartner Dialogs über Forschung dokumentiert.

Ging es zunächst beim Krisenthema vor allem um psycho-soziale Herausforderungen, erweiterte sich der thematische Blick um den biologischen Aspekt des gegebenen Körpers als Ausgangspunkt menschlicher Interaktionen und pädagogischer Interventionen.

¹ Corona ist ein gebräuchlicher Überbegriff. SARS-CoV-2 ist die offizielle Bezeichnung der WHO für die aktuelle Form des Coronavirus. COVID-19 bezeichnet die durch SARS-CoV-2 ausgelöste Lungenkrankheit.

² Viele erinnern sich noch an die Nuklearkatastrophen von Harrisburg (1979) in den USA, Tschernobyl (1986) in der heutigen Ukraine oder Fukushima (2011) in Japan. Mit der Kubakrise (1962), dem Vietnam-Krieg (1955–1975) oder dem Putsch in Chile (1973) verbinden sich ebenfalls Ängste und Unsicherheiten. Auch die Blockkonfrontation und der Kalte Krieg – vom Nato-Doppelbeschluss (1979) bis zur Wiedervereinigung (1989) – haben nachhaltige Spuren hinterlassen. Diese Beispiele sind weitgehend willkürlich gewählt und unterstreichen zugleich, wie umfangreich die Menschheit – auch nach den beiden Weltkriegen – mit selbstgemachten Risiken umgehen musste.

In den Überlegungen zur Ringvorlesung begriffen wir Covid als einen weiteren Baustein multipler Krisen, die sich spätestens seit 2015 zuspitzen. Neben Fragen der Gesundheit sind dies v. a. die grassierende menschengemachte Klimakatastrophe, die rasant auseinanderklaffende Schere zwischen Armut und Reichtum – auch in Deutschland – und eine erkennbare Bildungskrise angesichts fehlenden Personals sowie eines Investitionsstaus im Bereich der Bildungseinrichtungen sowie Fragen zum Wert und der Konzeptionierung von Bildungsangeboten im fortschreitenden 21. Jahrhundert.

Der Umgang mit der Unübersichtlichkeit einer immer variationsreichereren, unsicheren und risikobeladenen Weltgesellschaft ist herausfordernd. Be- und Überlastungen durch psycho-soziale Herausforderungen, zunehmende Politikverdrossenheit und Demokratieaushöhlung sowie direkte und indirekte Formen von Gewalt oder stärkere Wahrnehmbarkeit von Abweichungen gesellschaftlich gesetzter und erwünschter Normen und Werte sind sichtbare Anzeichen dafür, dass die erwartete soziale Ordnung als Rahmen der Möglichkeit von Gesellschaft und Gemeinschaft ins Wanken gerät. Auch liegt mit den Sustainable Development Goals (SDGs) (UN, 2015) eine Transformationsagenda für die Weltgemeinschaft – weit jenseits einer Fokussierung auf Umwelt- und Klimathemen – vor, die orientierende Hoffnung und Konkretion umfasst.

Gleichzeitig haben Bildungseinrichtungen – allen voran die Schule – seit jeher die gesellschaftliche Funktion, als räumlich, zeitlich, sachlich und sozial abgegrenzte Einrichtungen jene Angebote „unter herabgesetztem Risiko des Scheiterns“ (Scheunpflug, 2001, S. 245) anzubieten, über die gesellschaftliche Anschlussfähigkeit erhofft und erwartet wird (Lang-Wojtasik, 2022). Innerhalb der Bildungsgemeinschaft wird davon ausgegangen, dass jenes Denken und Handeln eingeübt werden kann, das gesellschaftlich Bewährtes reproduziert und gleichzeitig innovative Impulse generiert, um gesellschaftliche Veränderung zu ermöglichen. Angesichts der multiplen Krisenlage werden immer größere gesellschaftliche Problem-pakete an sie herangetragen, und es wird zugleich davon ausgegangen, dass eine nachhaltige Welt in Bildungseinrichtungen vorbereitet und aktiv vorangebracht werden kann.

Die SDGs bieten mit ihrer Präambel (5 Ps), ihren 17 Zielbereichen und 169 Teilzielen jene Orientierungspunkte an, mit denen Zustandsbeschreibungen möglich und Erwartungen formulierbar sind, um systematisch nach konstruktiven Chancen Ausschau zu halten. Mit der Ringvorlesung sollten die universellen Anliegen des SDG 3 (Gesundheit und Wohlergehen) sowie 4 (Hochwertige Bildung für alle) aufeinander bezogen werden. Beide sind global auch im Kontext der SDG 1 (keine Armut) und 2 (kein Hunger) zu betrachten. Bildungseinrichtungen brauchen bei alledem strukturelle Würdigung und konkrete Wertschätzung, um ihren gesellschaftlichen Auftrag zukunfts-fähig ausgestalten zu können.

Als Leitfaden der Ringvorlesung und des vorliegenden Bandes ging es um folgende Aspekte:

- Was ist mit bio-psycho-sozialen *Herausforderungen* als Be- und Überlastungen gemeint?
- Welche *Bildungsziele* sollten mittelfristig besonders in den Blick genommen werden, um den aktuellen Herausforderungen der Weltgemeinschaft gerecht zu werden?
- Von welchen *Krisenszenarien* gehen wir aus, die in Konflikten, Gewalt und Abweichung sichtbar werden?
- Kann *Schule* mit den skizzierten Herausforderungen umgehen, oder welche Veränderungen erscheinen notwendig?
- Welche *Prä- und Interventionsmöglichkeiten* sind im Bildungsbereich – insbesondere in der Schule – denkbar?
- Inwieweit und wodurch können *Heranwachsende* in ihrer *Entwicklung* gestärkt werden?

Bei alledem ist im Blick zu behalten, dass sämtliche Überlegungen unter einem sehr hohen Komplexitätsdruck stehen. Dennoch bleiben Optimismus und Hoffnung die Grundlage von Pädagogik, allerdings scheint zugleich der Zusammenhang von Wissen und Handeln immer schwerer auszuhalten. Es bleibt eine ausgewogene Balance zwischen fachlichen, fächerbezogenen sowie inter- und transdisziplinären Betrachtungen zu finden, um – mannschaftssportlich ausgedrückt – im Spiel zu bleiben und die mitgetragenen Koffer der Probleme und Frustrationen aushalten zu lernen.

2 Die Beiträge

Gregor Lang-Wojtasik geht in seinem Grundlagenbeitrag bio-psycho-sozialen Herausforderungen im Kontext multipler Krisen nach. In vier Schrittenbettet er das Thema metatheoretisch zwischen Gesellschaft, Menschen und Bildung für die Bedeutung sozialer Ordnung in der Spätmoderne ein, vertieft die damit verbundenen Herausforderungen auf Grundlage aktueller empirischer Studien zu Krisen in verschiedenen Zusammenhängen, deutet bildungsbezogene Notwendigkeiten an und verdichtet seine Überlegungen in vier Thesen.

Katja Kansteiner und *Claudia Bergmüller-Hauptmann* beschreiben und analysieren in ihrem Beitrag die Situation von geflüchteten Lehrkräften in Deutschland am Beispiel ihres DAAD-geförderten IGEL-Projekts, welches bereits seit einigen Jahren mit großem Erfolg an der Pädagogischen Hochschule Weingarten durchgeführt wird. Hierbei fokussieren sie vielschichtige Herausforderungen und Unterstützungsmöglichkeiten für geflüchtete Lehrkräfte vor dem Hintergrund des Paradoxons systemischer Ungleichheiten und standardisierter Gerechtigkeit.

Den dramatischen Bewegungsmangel von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen im Blick greift *Stefan König* die biologische Perspektive der Gesamtthematik auf. Aus einer internationalen wie auch nationalen Perspektive berichtet er über aktuelle Bewegungszeugnisse („report cards“) und widmet sich hierbei insbesondere den Auswirkungen der Pandemie, die als „Bewegungskiller“ gilt. Abschließend werden verschiedene bildungsrelevante Optionen für die Bewegungskrise unserer Gesellschaft diskutiert.

Juliana Gras denkt in ihrem Beitrag über Möglichkeiten der Demokratieförderung im Rahmen schulischer Bildung mit Inklusionsanspruch nach. Ausgehend von der empirisch beschriebenen Krise der Demokratie beschreibt sie Optionen der Demokratiebildung unter Berücksichtigung von Kindern mit zugeschriebenem Förderbedarf und verdeutlicht am Beispiel einer eigenen Studie zur Bedeutung des Klassenrates auf der Basis der Grounded Theory, wie sich Demokratie und Inklusion in einem erweiterten Verständnis konkret umsetzen lassen.

Markus Hess diskutiert in seinem Beitrag das Phänomen des Cybermobbings und damit ein mittlerweile intensiv beforschtes und weit verbreitetes Phänomen digitaler Umwelten mit weitreichenden negativen Folgen für die Entwicklung betroffener Jugendlicher. Seine Analysen fokussieren vor allem Risiko- und Schutzfaktoren für die Beteiligung sowie die Folgen von Cybermobbing. Ebenfalls denkt *Markus Hess* über die Frage nach, was man dagegen tun kann, wobei hier präventive Ansätze im Vordergrund stehen.

Sarah Lukas, Kristina Götz, Alina Rueß und *Robert Grassinger* nehmen in ihrem Beitrag die anhaltende Verschlechterung des psychischen Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen zum Anlass, um Lösungen für diese Problematik im Schulalltag herauszuarbeiten. Ihr Ansatz besteht darin, Lehramtsstudierende als Coaches in Schulen einzusetzen, um den von Lehrkräften ausgewählten Schüler:innen besondere Unterstützung anzubieten, wobei sie durch Hochschuldozierende fachlich begleitet werden.

3 Danke

Dieser Band ist das Ergebnis spannender Vorträge und der darauf basierenden, lebhaften Diskussionen mit einem inter- und transdisziplinär zusammengestellten Publikum. Besonders bemerkenswert ist die Bereitschaft aller Vortragenden, ihre Manuskripte in eine lesefreundliche Form zu überführen, um die angestoßenen Debatten einem größeren Publikum zugänglich zu machen.

Während und nach der Covid-Pandemie haben wir verschiedene Erfahrungen mit virtuellen und hybriden Formaten gemacht, die Ausgangspunkt veränderter Formate der Weingartner Ringvorlesungen sein werden. Der vorliegende Band wird der erste sein, der sowohl digital als auch als Druckausgabe verfügbar ist.

Bei alledem wären die Ringvorlesungen und die Verschriftlichung der Beiträge kaum denkbar ohne den großen Einsatz verschiedener Menschen. Neben den zahlreichen Autorinnen und Autoren sind dies *Waltraud Schaefer* und *Andrea Brunner*. Die Zusammenarbeit mit beiden ist ein Geschenk der Verlässlichkeit und Präzision. Wir bedanken uns bei beiden für die Organisation der zurückliegenden Ringvorlesung sowie den strukturierten und fokussierten Blick auf die Lesbarkeit und Gestaltung des Buches.

Literatur

- Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.). (2022). *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung – ein Studienbuch*. Waxmann-UTB.
- Scheunpflug, A. (2001). Weltbürgerliche Erziehung durch den heimlichen Lehrplan des Schulsystems? In S. Görgens, A. Scheunpflug & K. Stojanov (Hrsg.), *Universalistische Moral und weltbürgerliche Erziehung. Die Herausforderung der Globalisierung im Horizont der modernen Evolutionsforschung* (S. 243–254). IKO.
- Sturm, T., Tervooren, A., Schmidt, M., Bärmig, S., Grunau, T., Thaler, I., Grunau, S., Ritter, M. & Wrana, D. (Hrsg.). (2025). *Krisen und Transformationen. Anschlüsse an den 29. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Barbara Budrich.
- United Nations (UN). (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

Bio-Psycho-Soziale Herausforderungen angesichts gesellschaftlicher Krisen. Erwartungen, Überlastungen und Chancen professioneller Bildungsarbeit

Gregor Lang-Wojtasik

Pädagogische Hochschule Weingarten

1 Einstieg

„Jede Krise ist eine Herausforderung, komplexer zu denken, als wir es gewohnt sind. [...] Es geht – im Sinne der Komplexität – darum, nicht nur unser Krisenverhalten zu beobachten, sondern auch unsere Krisenverhaltensmuster zu reflektieren“ (Wintersteiner, 2021, S. 51).

Mit dem vorliegenden Beitrag wird versucht, das große Themenfeld erziehungs-wissenschaftlich zu umreißen. Um die krisenbeladene Welt im Umbruch systematisch für Zukunftsfähigkeit im Rahmen professioneller Bildungsarbeit in den Blick nehmen zu können (OECD, 2025),

- wird der Zusammenhang von Menschen und Gesellschaft als Ausgangspunkt sozialer Ordnung *metatheoretisch* verortet und mit den Basisbegriffen bio-psycho-sozial in Beziehung gesetzt,
- werden *deskriptive Erkenntnisse* (theoretisch und empirisch) multipler Krisen – mit einem Schwerpunkt auf COVID-19 – berichtet,
- exemplarische *Bildungsdiskurse* der aktuellen Zeit (Schulentwicklung und Überlebenspädagogiken) als *normativ* geleitete Hoffnungen und Handlungsaufträge sowie
- abschließend *präskriptive Perspektiven* von Bildungseinrichtungen mit schul-theoretischem Fundament zum Umgang mit Krisen in vier Thesen skizziert.

2 Metatheoretische Kontextualisierung

Wie lässt sich der Zusammenhang von Menschen und Gesellschaft für Bio-Psycho-Soziale Herausforderungen fassen?

Die aktuellen Krisenszenarien betreffen die *soziale Ordnung* als Ausgangspunkt des Denkens und Handelns in der Spätmoderne sowie die Möglichkeiten ihrer Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung (Luhmann, 1981, S. 195–285). In den Blick kommen die Gesellschaft als weltumspannendes Ganzes, Menschen als konkret Betroffene sowie Bildungseinrichtungen als vermittelnde Instanzen zwischen beiden (Lang-Wojtasik, 2024b).

Um die Bedeutung Bio-Psycho-Sozialer Herausforderungen systematisch einordnen zu können, wird zunächst zugespitzt in den Zusammenhang von Menschen und Gesellschaft eingeführt. Beide gehören untrennbar zusammen und sind doch

nur lose gekoppelt. Sie bilden eine Einheit in der Differenz. Mensch ist nicht Gesellschaft und umgekehrt. Mithilfe zweier Metatheorien lässt sich dies genauer beschreiben (Lang-Wojtasik, 2013, 2021b, S. 34–39). Diese lassen sich nicht aufeinander beziehen, sondern stehen parallel nebeneinander, um systematisch zwischen Menschen (und Gemeinschaft) sowie Gesellschaft (und Person) unterscheiden zu können (ausgehend von Tönnies, 1887/1922).

Aus der Perspektive Philosophischer Anthropologie (Plessner, 1928/2003) ist der Mensch sowohl ein gegebener Körper (*bio*), als auch ein Leib (*sozial*) in Gemeinschaft. Dieser ist auf andere Menschen angewiesen, um sich zu dem zu machen, was er bereits ist. Im Gegensatz zu Pflanze und Tier verfügt der Mensch in diesem Verständnis über eine exzentrische Positionalität, die diese Einheit der Differenz von Körper und Leib selbstreflexiv mit Bezug zu Geist und Seele (*psycho*) betrachten kann. Der Mensch hat einen rückbezüglichen Kontakt zu seiner psychisch-seelischen Innenwelt und seiner sozialen Außenwelt. Beide sind auf die Sozialität der Mitwelt in Gemeinschaft mit anderen konkret angewiesen. Bio-Psycho-Soziale Herausforderungen sind durch interdependente Prozesse dieser drei Aspekte gekennzeichnet (Fuchs-Heinritz et al., 1995, S. 526).

Das Soziale dient des Weiteren als Beschreibung von Gesellschaft jenseits von Menschen als handelnden, herausgeforderten oder gefährdeten Individuen. Hier kommt aus systemtheoretischer Perspektive der Weltgesellschaft (Luhmann, 1997) die Einheit der Differenz von System und Umwelt funktional in den Blick. Damit wird darauf verwiesen, dass es um Personen als Adressat:innen oder Adressierende von Kommunikation geht. Diese können als soziales System von einer spezifischen Umwelt kommunikativ irritiert werden und zugleich diese Umwelt kommunikativ irritieren. Dabei gibt es keinen direkten Durchgriff zwischen sozialem System (Operationsmodus: Kommunikation) und psychischem System (Operationsmodus: Bewusstsein).

Die Unterscheidung von Menschen und Gemeinschaft sowie Gesellschaft und Person ist hilfreich für die Beschäftigung mit Krisen als Bio-Psycho-Sozialen Herausforderungen. Dabei sind Gesellschaft und Person ein abstrakt-kommunikatives Angebot, während Mensch und Gemeinschaft konkret-handelnd angelegt sind.

Dies ist folgenreich für unterlegte Verständnisse von Normalität und Inklusion in ihrer sozialphilosophischen, soziologischen und bildungsrelevanten Bedeutung. Immerhin haben Herausforderungen mit krisenhaftem Charakter lange Zeit eine eher abstrakt-kommunikative Bedeutung für angenommene Normalität, bevor sie zu konkreten Einschränkungen von Handlungen des als normal Geltenden werden. Sie können wahrgenommen werden, ohne handlungsleitend zu sein. Inklusion wird dann relevant, wenn Menschen, Bildungseinrichtungen und Gesellschaft zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Im Begriff der Normalität sind Normen und Werte als implizite und explizite Orientierung einer konkreten oder abstrakten Sozialen Ordnung verborgen. Diese basieren einerseits auf konstant-gewachsenen Konventionen und unterliegen andererseits dynamischen Wandlungsprozessen. Die angenommene Normalität der Zivilisation des globalen Nordens mit all ihren Errungenschaften setzt z. B. in materieller Hinsicht die Ausbeutung unzähliger Menschen im globalen Süden voraus, die in der Regel nur kommunikativ als Personen relevant sind. Sie bleiben z. B. auch als potenziell Migrierende so lange abstrakt, bis sie in den Aufnahmeeinrichtungen, etwa der Europäischen Union oder in einer Wohnstatt der unmittelbaren Nachbarschaft, sichtbar werden. Auch dann lassen sie sich kommunikativ ausblenden oder in Narrativen von Alltagsdiskursen zu abstrakten Projektionsflächen machen; in der Spannung einer angenommenen Ursache für die Weltkrisen oder als Chance für die Lösung des Fachkräftemangels. Gleichwohl: Zuallererst sind und bleiben sie Menschen, die aus einer vertrauten Welt in eine andere wandern und dort Orientierung brauchen.

Der Diskurs um Inklusion (Einschließung, Anschluss) umfasst – jenseits von Reduktionen auf Menschen mit Behinderungen und Einschränkungen – zunächst die konkreten Teilhabe- und -gabemöglichkeiten von Menschen in einer Gemeinschaft mit anderen. Im Falle von Heranwachsenden sind dies meistens die Familie und verschiedene Peer-Groups. Inklusion ist zugleich als (welt-)gesellschaftliche Anschlussfähigkeit zu begreifen. Damit wird angedeutet, dass grundsätzliche Partizipationschancen für alle angenommen werden, die kommunikativ hergestellt werden können.

Normalität und Inklusion werden für den Zusammenhang von Menschen/Gemeinschaft und Gesellschaft/Person dann interessant, wenn Bildungseinrichtungen (vor allem Schule) ins Spiel kommen. Um aus der eigenen Lebenswelt im Regelalter von sechs Jahren eingeschult zu werden und eine Teilhabe sowie -gabe am Bildungsprozess zu realisieren, müssen verschiedene, Normalität suggerierende Aspekte erfüllt werden, die sich in der weiteren Bildungskarriere fortsetzen. Es geht z. B. um den körperlichen und geistigen Entwicklungsstand oder Sprachfähigkeit und angenommene Unterstützungs möglichkeiten durch das Elternhaus, über die eine bio-psycho-soziale ‚Normalität‘ angenommen wird. Über innerhalb der Bildungseinrichtung reproduzierte und weiterentwickelte Normierungen können partizipative Anschlussfähigkeit an eine variationsreiche, riskante und unsichere Weltgesellschaft erwartet werden.

Angesichts der aktuellen Weltsituation werden die vor über 50 Jahren prognostizierten „Grenzen des Wachstums“ (Meadows et al., 1972) von Kommunikationsangeboten zu konkret erlebbaren Herausforderungen einer schicksalhaften Weltgemeinschaft: Klima-, konflikt- oder gesundheitswissenschaftliche Fakten sind zunächst Informationen mit einem hoch abstrakten Rauschcharakter. Sie werden dann relevant, wenn die Wetterereignisse vor der eigenen Haustür immer extremer,

Kriege immer greifbarer werden oder Krankheiten den eigenen Alltag stören. Das heißt konkret z. B., wenn das Ahratal im Jahr 2021 überschwemmt und seine Infrastruktur dem Erdboden gleichgemacht wird oder wenn Kinder aus anderen Ländern mit wenig oder gar keiner Sprachkompetenz in der Verkehrssprache kurzfristig im Bildungssystem „aufzutreten“¹ und vollständige oder partielle Schulschließungen wegen der COVID-Pandemie für massive Einschnitte in das bis dato „normale“ Leben sorgen.

Diese Überlegungen sind grundlegend für die Einordnung dessen, was im Folgenden bezogen auf Bildung berichtet wird.

3 Deskriptive Überlegungen

Was wissen wir heute über aktuelle Krisen und den Umgang damit?

Zunächst macht es Sinn, sich über den weit verbreiteten Krisenbegriff klar zu werden, der – kommunikativ – also sowohl alltagssprachlich-medial oder wissenschaftlich als „Wendepunkt“ oder symptombezogene „Störung“ in den Blick kommt (Wintersteiner, 2021, S. 40, S. 47). Etwas präziser: Eine Krise ist eine „Entscheidungssituation, Wende-/Höhepunkt einer gefährlichen Entwicklung [...]“ (Duden, 2024, S. 639) oder „allgemeine Bezeichnung für die plötzliche Zuspitzung oder das plötzliche Auftreten einer Problemsituation, die mit den herkömmlichen Problemlösungstechniken nicht bewältigt werden kann“ (Fuchs-Heinritz et al., 1995, S. 377). Damit sind Konsequenzen für Menschen, Bildungseinrichtungen und Gesellschaft verbunden.

3.1 Multiple Krisen als Polykrise

Gemäß einer Recherche in einschlägigen bildungsbezogenen Datenbanken sind die Debatten um ‚Krisen‘ und ‚Crisis‘ hoch relevant (17.07.2025): FIS-Bildung (6346); ERIC (17.660). Auch mangelt es nicht an mahnenden Stimmen, die ein Handeln im Bereich Klima, Umwelt und Natur dringend einfordern, endlich ins Handeln zu kommen, um unsere Lebens- und Wirtschaftsweise auf einen Pfad zu bringen, der ein Überleben der Menschen auf dem Planeten Erde wahrscheinlich macht (z. B. Lücker, 2022; WBGU, 2011).

¹ Etwa 40 % der 4,7 Mio. ukrainischen Geflüchteten sind Kinder (OECD, 2023, S. 23), und aktuell befinden sich gut 200.000 ukrainische Heranwachsende an deutschen Schulen (Deutsches Schulportal, 2023).

Im Fortschrittsbericht der Vereinten Nationen zu den Erfolgen der Sustainable Development Goals (SDGs) heißt es:

„The world has been rocked by a series of interlinked crises exposing fundamental shortcomings in business-as-usual approaches to sustainability including the vulnerability and fragility of progress, reinforcing inequalities, life-long impacts of adverse events, increasing threats of irreversible change, risks of ignoring interlinkages, and the geographically imbalanced distribution of global assets for achieving sustainable development“ (UN, 2023, S. 42).

Wir nehmen „multiple Krisen“ (Wintermann, 2022; Wintersteiner, 2021) einer lange prognostizierten „Welt im Wandel“ (WBGU, 2011) immer stärker wahr. Diese haben Relevanz für Gesellschaft, Menschen und Bildungseinrichtungen. Von der Finanz- und Wirtschaftskrise 2008 über die Geflüchteten- und Migrationskrise 2015 (im gleichen Jahr zunächst eine Willkommenskultur) hin zur latenten Klimakrise, der globalen COVID-Pandemie und stärkeren Sichtbarkeit weltweiter Ungleichheit (Grobbauer & Langthaler, 2022), bis hin zu den Kriegen – vor allem gegen die Ukraine –, der Energie- und Ernährungskrise, Inflation sowie stellenweise Erosion der Demokratie und dem Aufstieg autokratischer Politik. All diese Phänomene können für sich alleine und im Sinne einer „Polykrise“ (Breuer, 2023) betrachtet werden, also als sich gegenseitig beeinflussende und verstärkende herausfordernde Wandlungsprozesse (Tooze, 2022, zit. n. Breuer, 2023). Fragen der Bedeutsamkeit, Gefährdungen und des aktiven Eintretens für Demokratie lassen sich anhand von Einstellungen der gesellschaftlichen Mitte nachzeichnen. In der „Mitte-Studie“² (Zick & Küpper, 2021; Zick et al., 2023) wird von folgender Annahme ausgegangen:

„Wenn Menschen in der Mitte rechtsextreme Einstellungen verbreiten oder mit ihnen mehr oder weniger sympathisieren, dann ist die Demokratie in Gefahr“ (Zick, 2021, S. 17, 2023).

Dies zeigte sich insbesondere angesichts schwerer gesellschaftlicher Krisen, wie sie etwa durch die Corona-Pandemie sichtbar wurden. Dazu gehören Diskussionen über menschliche Würde, Freiheit und Schutz, bei denen staatliche Stellen und Akteure massiven Anfeindungen ausgesetzt waren (ebd.) und weiterhin sind, sowie das Einsickern rechtsextremen Gedankenguts, das eine große Rolle spielt. Bis hin dazu, dass Rechtsextreme von sich selbst annehmen, sie seien die gesellschaftliche Mitte oder gar „das“ Volk, das es in einem gemeinschaftlich-völkischen Sinne zu retten gelte. Dies fällt vor allem auf fruchtbaren Boden bei jenen, für die durch COVID-19 die soziale Ungleichheit und das Armutsriski zugenommen hat – etwa für Alleinerziehende oder Geringqualifizierte (ebd., S. 20). Der sich auch vor der Pandemie weit verbreitende „Hass gegen Minderheiten, die Verbreitung von Hassrede im Internet und vor allem rechtsextreme Gewalt und Terror“ (ebd., S. 24) hat in der Corona-Zeit zugenommen. Das gilt auch für Bildungseinrichtungen:

² Repräsentative computergestützte Telefonbefragung im Januar/Februar 2021 (bereinigtes $n = 1.750$) (Rump & Mayerböck, 2021); alle zwei Jahre seit 2006 (mit Vorstudien seit 2002).

„Hatespeech in der Schule“ (Krause & Wachs, 2023) als „absichtliche Abwertung beziehungsweise Verachtung von Menschen auf Basis von zugeschriebenen Merkmalen, z. B. Ethnie, Nationalität, Geschlecht, sexuelle Orientierung oder Religionszugehörigkeit“ (ebd., S. 31) sind präsenter geworden. In der neuesten „Mitte-Studie“ ($n = < 2.000$) wird zudem von einer ‚neuen Empörungsbewegung‘ berichtet, in der sich politische und soziale Milieus mischen: „mit einer bemerkenswerten Mischung aus Friedensbewegten, Anhänger:innen spiritueller, anthroposophischer und naturheilkundlicher Gruppen mit etabliert-konservativ Bürgerlichen“ (Küpper et al., 2023, S. 91). Als gesichert rechtsextrem gelten 8 % der Befragten. 20,1 % gehören zum Graubereich (stimme überwiegend zu, teils-teils, lehne überwiegend ab). Dabei geht es um Fragebereiche wie Befürwortung einer Diktatur, Nationalchauvinismus, Verharmlosung des Nationalsozialismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Sozialdarwinismus (Zick & Moros, 2023). Zunächst einmal erfreulich ist, dass gut 70 % der Befragten rechtsextreme Meinungen ablehnen. Und bei aller Sorge um den beschriebenen Zusammenhalt der Demokratie sehen die Autor:innen der „Mitte-Studie“ genau in dieser bedrängten Gruppe auch jenes Potenzial, das zu konstruktivem Wandel beitragen kann.

Die erwähnten Krisen als Herausforderungen eines zukunftsfähig-demokratischen Zusammenlebens sind ausschnitthafte Phänomene einer Welt im Wandel, die sich gegenseitig verstärken und die Unsicherheit im Denken und Handeln wahrnehmbarer machen; aktuell sind dies auch für Heranwachsende vor allem COVID, Klima, Ukraine, die in der repräsentativ angelegten Trendstudie „Jugend in Deutschland – Sommer 2022“ von 14- bis 29-Jährigen ($n = \text{ca. } 1.000$) als Auslöser für psycho-soziale Herausforderungen genannt wurden. Fast die Hälfte der Befragten (45 %) berichtet von Stress. Weitere Symptome sind Antriebslosigkeit (35 %) und Erschöpfung (32 %). Fast ein Drittel berichtet von einer Depression (27 %). Weitere 13 % beschreiben sich als hilflos und 7 % haben Suizidgefährdungen (Schnetzer & Hurrelmann, 2022).

Kriege brechen nie aus, sondern haben stets eine Vorgeschichte (Lang-Wojtasik, 2023). Die Entwicklungen, die zur Katastrophe des 24.02.2022 beigetragen haben, beginnen spätestens mit der russischen Besetzung der Krim im Jahr 2014. Der Beginn des menschengemachten Klimawandels mit katastrophalen Folgen für Ökosysteme und das Überleben der Menschheit lässt sich heute aus paläontologischer Perspektive ziemlich exakt mit dem Beginn der fortschreitenden industriellen Revolution ab 1830 parallelisieren (Abram et al., 2016). Seit mindestens 50 Jahren werden gesellschaftliche Herausforderungen beschrieben, die die Menschheit im Allgemeinen an ihre planetaren Grenzen bringen und die Zivilisation des globalen Nordens mit ihren liebgewonnenen ‚Normalitäten‘ im Besonderen in Frage stellen (Dixson-Declève et al., 2022; Meadows et al., 1972). Der Erdüberlastungstag fand 2023 bereits am 2. August statt. Im Jahr 1971 war dieser erst Ende Dezember erreicht (<https://www.germanwatch.org/de/overshoot>).

Die multiplen Krisen spitzen sich zu. Jugendliche haben Angst vor Inflation (71 %), Krieg in Europa (64 %), Klimawandel (55 %), Wirtschaftskrise (54 %), Knaptheit von Energie (49 %), Verbreitung von Verschwörungstheorien (24 %), Konflikte zwischen Generationen (22 %) (Schnetzer & Hurrelmann, 2023). Zugleich gibt es ermunternde Befunde aus der aktuellen Shell-Jugendstudie, die die Jugend „Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt“ verortet (Albert et al., 2024). Probleme werden wahrgenommen und Handlungsbedarfe benannt – z. B. im Bereich des Klimawandels. Dabei ist keine generelle Resignation zu beobachten, sondern vielmehr überwiegt „Zukunftsvertrauen“ und ein positiver Blick auf „die Möglichkeiten, die ihnen von Staat und Gesellschaft geboten werden“ (ebd., S. 13). Trotz der wahrgenommenen Krisen und – im qualitativen Teil der Studie erkennbar differenzierten Auseinandersetzung – blicken 56 % der Jugendlichen zuversichtlich auf die allgemeine gesellschaftliche Zukunft (ebd., S. 26). Dies differiert mit dem Blick auf die individuelle Zukunft, die nur von 52 % als optimistisch eingeschätzt wird (ebd. S. 26 f.).

Bezogen auf die aktuelle Situation: Sind die wahrnehmbaren Phänomene wie Klimawandel, COVID oder Krieg plötzliche Ereignisse oder eher ein kontinuierlicher Entwicklungsprozess einer Welt im Wandel? Wann werden die abstrakten Kommunikationsangebote der Weltgesellschaft zu konkreten Eingriffen in die Handlungsoptionen von Menschen? Wie kommen Menschen trotz oder wegen eines Krisenbewusstseins zum Handeln?

3.2 Wandel und Krise(n)

Zunächst wissen wir, dass Wandel an sich eine Konstante der Menschheitsgeschichte ist. Nichts ist heute genauso, wie es gestern war. Nichts wird morgen genauso sein, wie es heute ist. Und doch haben sich Menschen an eine Normalität gewöhnt, die ihnen Orientierung und Sicherheit gibt. Krisen werden dann zur gesellschaftlichen Herausforderung, wenn Gewohnheiten als vermeintliche ‚Normalitäten‘ in Frage gestellt und zur Disposition stehen – „Unsichere Sicherheit als ‚alte Normalität‘“ und „Sichere Unsicherheit als ‚neue Normalität‘“ (Lang-Wojtasik, 2020) – gepaart mit zunehmend wahrnehmbarem Risiko und steigender Variationsvielfalt. Menschen brauchen demgegenüber Sicherheit, planbaren Umgang mit Gefahr und eindeutige Orientierungen.

Krisen als zugespitzte Wahrnehmung von Wandlungsprozessen sind somit vermutlich ein normales Phänomen der Menschheit. Was ist dann das Neue, das durch COVID sichtbar wurde? „Denn Corona ist kein Zufall [...] Corona ist vielmehr ein Krisensymptom unserer Gesellschaft, wie es auch selbst ein Krisenfaktor ist“ (Wintersteiner, 2021, S. 30).

3.3 COVID-19 als zivilisatorischer Einschnitt

Am Beispiel von COVID lässt sich zeigen, dass die Pandemie bereits lange vor dem Beginn der Krisensituation kommunikativ hätte antizipiert werden können und dementsprechende Maßnahmen jenseits von Lockdowns und Schulschließungen hätten ergriffen werden sollen. Am 27. Januar 2020 bestätigt das Münchener Tropeninstitut den ersten Corona-Fall in Deutschland. Etwa 20 Monate zuvor – am 11. April 2018 – weisen drei Biolog:innen, die an französischen und polnischen Forschungsinstituten arbeiten, auf den engen Zusammenhang von Fledermäusen, Coronaviren und Abholzung hin sowie die damit verbundenen Risiken, die von Coronaviren für den Menschen ausgehen. In dem Fachbeitrag heißt es: „the risk of newly emerging CoVs-associated diseases in the future should be considered seriously“ (Afelt et al., 2018, S. 4). Insofern wäre es möglich gewesen, die COVID-Pandemie vorherzusagen und aus ihrem abstrakt-kommunikativen Charakter zu lösen. Es hätten konkrete Vorsichtsmaßnahmen getroffen werden können (Bauer, 2020, S. 92 f.). Nach heutigem Wissensstand bestand das Coronavirus SARS-CoV-2 aus zwei verschmolzenen „Gen-Schnipseln[n]“, von denen das größere Stück von der Fledermaus und das kleinere von einem Pangolin (Schuppentier) stammte. Letztere werden als „angeblicher Leckerbissen“ in zahlreichen asiatischen Ländern – inklusive China – verzehrt (ebd., S. 93).

Aus virologischer Perspektive nimmt die Wahrscheinlichkeit von Zoonosen (Infektionskrankheiten, die vom Tier auf den Menschen übertragen werden) in naher Zukunft zu. Dazu trägt einerseits die wachsende Weltbevölkerung bei, die immer häufiger in regionalen Ballungsräumen konzentriert ist. Andererseits schafft die steigende Mobilität über den gesamten Globus hervorragende Bedingungen nicht nur für den Warenaustausch, sondern auch die Verbreitung invasiver Pflanzen und von Krankheitserregern. Vor diesem Hintergrund ist „die nächste Pandemie [...] gewiss“ (Shah, 2016, zit. n. Wintersteiner, 2021; Sutter, 2020). Auch diese Information ist ein abstraktes Kommunikationsangebot. Sie wird dann zu einem konkreten Handlungsauftrag, wenn Bio-Psycho-Soziale Herausforderungen im individuellen und kollektiven Alltag greifbar werden.

3.4 COVID-19 und Bildung

Die Corona-Pandemie mit ihren *Lockdowns und Schulschließungen* war ein Einschnitt in vielerlei Hinsicht – für Studierende und Auszubildende, Lehrende und vor allem für Heranwachsende.

3.4.1 Studierende und Auszubildende sind durch Corona und seine Folgen in Dauerbelastung

Gemäß einer forsa-Umfrage im Auftrag der KKH (Kaufmännische Krankenkasse) Anfang 2022 (1.001 TN, davon 696 Studierende und 305 Auszubildende) geben

zwei Fünftel der Befragten an, durch die Corona-Pandemie und die damit verbundenen Maßnahmen gestresst zu sein. Rund 25 % berichten zudem von körperlichen Beschwerden (Kopf-/Bauchschmerzen oder Verspannungen). Sorgen beziehen sich in der Mehrheit auf weitere Kontaktbeschränkungen (74 %) und die Furcht vor Einsamkeit (44 %). Dies erscheint für diese Gruppe deshalb fatal, weil sie sich in einer bedeutsamen biographischen Veränderungsphase zwischen Loslösung vom gewohnten Elternhaus und dem Aufbau neuer Netzwerke befänden: „Der Verlust an Sicherheit und Planbarkeit sorgt besonders bei Studierenden für Stress, da deren Alltagsstrukturen weniger gefestigt sind als die von Schüler:innen und Berufstätigen“ (KKH, 2021).

3.4.2 Lehrende sind noch mehr belastet als vor der Pandemie

Bereits vor Corona war bekannt, dass Lehrkräfte zu einer Berufsgruppe gehören, die „ständig hohen Anforderungen ausgesetzt“ (Grimm, 2023, S. 48) ist. Gleichwohl: Wenn es gelingt, die eigenen fachlichen, sozialen und psychischen Kompetenzen in den Berufsalltag einzubringen und so zu Lösungen beizutragen, kann dies zu großer „Befriedigung und Zufriedenheit“ (ebd.) führen. Im umgekehrten Fall können sich hohe Belastungen auf die körperliche und seelische Gesundheit auswirken.

In einer selektiven Literaturrecherche unter Einbeziehung eigener Forschungsergebnisse medizinischer Kolleg:innen sowie der Auswertung von Daten der gesetzlichen Krankenversicherung zu Arbeitsunfähigkeit, Langzeiterkrankungen und Dienstunfähigkeit kommen die Autor:innen zu dem Schluss: „Psychische und psychosomatische Erkrankungen kommen [...] bei Lehrkräften häufiger vor als in anderen Berufen, ebenso unspezifische Beschwerden wie Erschöpfung, Müdigkeit, Kopfschmerzen und Angespanntheit“ (Scheuch et al., 2015, S. 347).³

In einer repräsentativen forsa-Umfrage während der Corona-Pandemie (17.09.–28.10.2021) im Auftrag des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE) zur Situation der Schule aus Sicht von Schulleiter:innen wurden 1.300 Schulleitungen in der Bundesrepublik Deutschland aller Schularten – außer Berufsschulen – in computergestützten Telefoninterviews befragt.⁴ Vergleiche mit Teilfragen aus einer vorherigen Untersuchung aus dem Jahr 2019 sind möglich. Mehrbelastungen aufgrund von z. B. Inklusion und Integration werden von 63 % angegeben – vor allem

³ „Zwar wird bei 3–5 % der Lehrkräfte ein Burnout angenommen, allerdings gibt es keine verlässlichen Daten. Grund dafür sind unter anderem die unterschiedlichen Interpretationen des Begriffs. Der Krankenstand gesetzlich krankenversicherter Lehrkräfte liegt meist unter dem aller Pflichtversicherten. Er ist in den neuen Bundesländern höher als in den alten. Der Anteil krankheitsbedingter Frühpensionierungen ist seit 2001 von über 60 % stetig rückläufig und beträgt bei einem Durchschnittsalter von 58 Jahren für verbeamtete Lehrkräfte gegenwärtig 19 %. Hauptgründe für Frühpensionierungen sind psychische und psychosomatische Erkrankungen, die in 32–50 % aller Fälle als Grund angeführt werden“ (Scheuch et al., 2015, S. 347).

⁴ Alternativ war eine Online-Beantwortung der Fragen möglich, um auch sehr hoch belastete Personen berücksichtigen zu können.

in Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen. Fast alle (97 %) sind der Auffassung, dass sich die allgemeinen Anforderungen während der Corona-Pandemie nochmals gesteigert hätten. Die Hälfte der Schulleitungen geht davon aus, dass die Zahl langfristig aufgrund physischer Erkrankungen ausfallender Kolleg:innen zugenommen habe (50 % gegenüber 39 % in der Erhebung von 2019). Ähnliches wird für psychische Erkrankungen berichtet (50 % gegenüber 37 %). Etwa 60 % unterstreichen, dass das jeweilige Kultusministerium nur unzureichende Möglichkeiten zur Gesunderhaltung des pädagogischen Personals wie Fortbildungen oder Supervision vorsehe. Fast 70 % der Schulleitungen berichten, dass sie nur in sehr begrenztem Maße dazu beitragen könnten, die Gesundheit der Lehrenden zu erhalten (forsa, 2021).

3.4.3 Heranwachsende haben multiple Herausforderungen zu bewältigen

Im Folgenden werden *fünf Aspekte internationaler und nationaler Bildung* auf der Basis ausgewählter empirischer Studien angedeutet.

Der Zugang zu *Bildungseinrichtungen* hat sich während der Pandemie verschlechtert: Vor der Pandemie (Schätzung 2020) hatten 260 Mio. Kinder und Jugendliche weltweit keinen Zugang zu Bildung – davon 64 Mio. Kinder im Grundschulalter (6–11 Jahre) und 195 Mio. Jugendliche im Sek.-Alter (12–17 Jahre) (DUK, 2022). Nach der Pandemie ist bekannt, dass mehr als 616 Mio. Schüler:innen weltweit von vollständigen oder partiellen Schulschließungen betroffen waren (UNICEF, 2022). Die OECD spricht gar von 1,5 Mrd. (OECD, 2022, S. 23).

Die sich in der Pandemie verschärfende *Kinderarmut* hat Konsequenzen für eine Teilhabe an Bildungsangeboten! Die Schere zwischen Arm und Reich geht sowohl weltweit als auch innerhalb Deutschlands immer weiter auseinander: „Während sich das Vermögen der zehn reichsten Männer seit Beginn der Corona-Pandemie verdoppelt hat, der Markt für Superjachten einen Rekordzuwachs verzeichnet und einige Milliardäre Ausflüge ins All unternehmen, sind Millionen Menschen in die Armut abgerutscht [...] Die zehn reichsten Personen [in Deutschland; GLW] haben ihr kumuliertes Vermögen seit Beginn der Pandemie von ca. 144 Milliarden auf etwa 256 Milliarden US-Dollar gesteigert – ein Anstieg um rund 78 Prozent. Allein dieser Gewinn entspricht annähernd dem Gesamtvermögen der ärmsten 40 Prozent, also von 33 Millionen Deutschen“ (Oxfam Deutschland, 2022, S. 3). Die Kinderarmut ist in Deutschland seit Jahren alarmierend hoch. Auf der Grundlage der offiziellen Zahlen der Beziehenden von Grundsicherung nach dem Sozialgesetzbuch (SGB) II wächst aktuell mehr als jedes fünfte Kind/Jugendliche (2,9 Millionen) und jeder vierte junge Erwachsene (18–25 Jahre: 1,5 Millionen) in Armut auf. Es wird davon ausgegangen, dass die langfristigen Folgen der COVID-Pandemie die Situation verschärfen werden (Bertelsmann, 2023). Dies bestätigen auch die Zahlen des von der Robert Bosch Stiftung verantworteten Schulbarometers. Auf Basis einer repräsentativen Befragung von 1.032 Lehrkräften allgemein- und

berufsbildender Schulen in Deutschland wird u. a. berichtet, dass Kinderarmut – im Vergleich zu 2021/2022 – immer wahrnehmbarer wird: Schüler:innen hätten unzureichendes Schulmaterial dabei (37 %/sozial schwierige Lage: 64 %), sorgten sich um die finanzielle Lage der Familie (33%/48%), kämen ohne Frühstück (30 %/54 %), besuchten weniger außerschulische Lernorte (29 %/51 %) oder nahmen weniger an mehrtägigen Schulveranstaltungen teil (24 %/37 %) (Robert Bosch Stiftung, 2023, S. 12 ff.).

Lerndefizite haben während der Corona-Zeit zugenommen: In einer soziologischen Metanalyse⁵ dreier europäischer Kolleg:innen werden die bis dato vorliegenden 42 Studien aus 15 Ländern systematisch betrachtet und wird beschrieben, dass es substanzielle Lerndefizite in Folge der COVID-Pandemie gibt (Bethhäuser et al., 2023). Letztlich haben die Heranwachsenden im Durchschnitt der beschriebenen Daten nur 35 % des regulären Lernzuwachses eines „normal school year“ (ebd., S. 381). Dies sei bereits zu Beginn der Pandemie sichtbar geworden und bestünde fort. Im Besonderen gäbe es Lerndefizite bei Kindern mit niedrigem sozioökonomischem Hintergrund, stärkere Defizite in Mathematik als im sprachlichen Bereich sowie größere Schwierigkeiten bei Ländern mit einem mittleren Einkommen gegenüber jenen mit hohem Durchschnittseinkommen.⁶ Diese Befunde decken sich weitgehend mit anderen internationalen, nationalen und länderbezogenen Studien.⁷ Gemäß IFS⁸-Schulpanel – bezogen auf die vierte Jahrgangsstufe in deutschen Schulen – deuten zwischen 2016 und 2021 „auf durchgängig substanzielle Lernrückstände im Umfang eines drittel Lehrjahres hin“ (Brändle, 2023, S. 16; Ludewig et al., 2022). Gemäß IQB-Bildungstrend 2021 (Stanat et al., 2022) wird deutlich, „dass in allen getesteten Kompetenzbereichen deutliche Einbußen im Vergleich zur vorherigen Erhebung zu verzeichnen sind“ (Brändle, 2023, S. 16). Ergänzend ist darauf hinzuweisen, dass die „Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund – insbesondere wenn das Kind selbst im Ausland geboren wurde – stärker gesunken [sind] als die Kompetenzen ihrer Altersgenossen ohne Migrationshintergrund“ (ebd.; Stanat et al., 2022). Offen bleibt empirisch, ob die Lernrückstände wieder aufgeholt werden können, wie sich die Lernrückstände in den Schulabschlüssen und Prüfungsnoten niederschlagen

⁵ Die Tatsache eines länderbezogenen Bias wird intensiv diskutiert und in die Interpretationen mit einbezogenen. Letztlich liegen nur Studien aus 15 Ländern vor, unter denen keine „low-income countries“ sind: Australien, Belgien, Brasilien, Dänemark, Deutschland, Italien, Kolumbien, Mexiko, Niederlande, Südafrika, Spanien, Schweden Schweiz, USA und Vereinigtes Königreich (Bethhäuser et al., 2023, S. 377).

⁶ Aussagen zu Gender-Differenzen können auf Grundlage der analysierten Studien nicht getroffen werden.

⁷ Vor allem KERMIT (Kompetenzen ermitteln), IFS-Schulpanel und IQB-Bildungstrend: (z. B. KERMIT7, IFS-Schulpanel und IQB-Bildungstrend) (Ludewig et al., 2022; Lücken et al., 2022; Stanat et al., 2022).

⁸ Institut für Schulentwicklungsforschung.

und welche Konsequenzen mit alledem für nachschulische Übergänge verbunden sind (Brändle, 2023, S. 17).

Zudem sind *psychische Belastungen von Heranwachsenden* sichtbarer geworden! Dies ist beschreibbar etwa auf Grundlage der COPSY-Studie (Child Public Health, 2022; Kaman et al., 2023)⁹:

„Etwa 20 Prozent aller Kinder und Jugendlichen zeigen bis zum 18. Lebensjahr psychische beziehungsweise psychosomatische Auffälligkeiten, häufig über einen längeren Zeitraum“ (Oswald, 2023, S. 7) – „Formen des Autismus, AD(H)S, Angst- und Zwangsstörungen, Depressionen, Borderline-Persönlichkeitsstörungen, Störungen des Sozialverhaltens, Essstörungen sowie (drogeninduzierte) Psychosen“ (ebd.).

Der dringende Bedarf psycho-sozialer Beratung war bereits vor der Pandemie bekannt und hat sich durch die Pandemie verschärft (Hein, 2023).

Long COVID ist herausfordernd für die Umsetzung des Rechts auf Bildung (für alle) (Lang-Wojtasik, 2024a)! Die Zahl der realistischen Long COVID¹⁰-Fälle bei Kindern und Jugendlichen ist kaum verlässlich anzugeben.¹¹ Die gesundheitlichen Langzeitfolgen einer Infektion mit dem Coronavirus SARS-CoV-2 umfassen zugleich Beeinträchtigungen der körperlichen, geistigen und psychischen Gesundheit, welche die Funktionsfähigkeit im Alltag und die Lebensqualität einschränken. Die berichteten Symptome sind sehr verschieden. Sie können einzeln oder in Kombination auftreten und unterschiedlich lange andauern. Ein einheitliches

⁹ Die COPSY (Corona und Psyche)-Längsschnittstudie untersucht die Auswirkungen und Folgen der COVID-19-Pandemie auf die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. In der bundesweiten COPSY-Studie wurde von Mai bis Juni 2020 eine umfangreiche Online-Befragung zur psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen und ihren Familien in Deutschland durchgeführt. Die repräsentative Stichprobe der bundesweiten COPSY-Studie umfasst mehr als 1.000 11- bis 17-jährige Kinder und Jugendliche sowie 1.500 Eltern von 7- bis 17-Jährigen. Der Online-Fragebogen umfasste Fragen zum Umgang der Kinder mit der Krisensituation, Fragen zu den Bereichen Schule, Freunde und Familie, zu psychischen Problemen wie Ängsten und Depressionen und zu psychosomatischen Beschwerden. Auch das Familienumfeld, der Medienkonsum und Ernährungsgewohnheiten wurden beleuchtet. Von Dezember 2020 bis Januar 2021 fand die erste Folgebefragung der COPSY-Studie statt. Die zweite Folgebefragung wurde von September bis Oktober 2021, die dritte im Februar 2022 und die vierte im Herbst 2022 durchgeführt. Über die COPSY-Studie und ihre Ergebnisse wird in den Medien und in der wissenschaftlichen Literatur berichtet.

¹⁰ Der Begriff Long COVID umfasst Beschwerden, die mehr als vier Wochen nach Ansteckung mit dem Coronavirus fortbestehen, sich verschlechtern oder neu auftreten. Es darf außerdem keine andere Erklärung für die Beschwerden geben. Zu Long COVID gehört auch das Post-COVID-Syndrom. Als Post-COVID-Syndrom bezeichnet man Beschwerden, die noch nach drei Monaten bestehen und mindestens zwei Monate lang anhalten oder wiederkehren.

¹¹ Long COVID: bei Erwachsenen erschreckend häufig: Mehrere Studien haben die Prävalenz von Long COVID bei Erwachsenen untersucht. Hier gibt es mittlerweile recht gute Daten. Sie zeigen, dass Long COVID erschreckend häufig auftritt. Eine im Dezember 2021 erschienene Metaanalyse [6] hat 81 Studien untersucht, die bis zum Juni 2021 veröffentlicht wurden zum Thema Long COVID nach 12 oder mehr Wochen nach einer ersten COVID-19-Infektion. 32 % der Betroffenen gaben an, dass sich noch immer unter Müdigkeit litten, und 22 % berichteten von kognitiven Beeinträchtigungen. Ein Großteil der analysierten Studien wurde in Ländern mit hohen Einkommen durchgeführt mit einem höheren Anteil älterer Menschen und weniger Daten über Kinder.

Krankheitsbild Long COVID gibt es bislang nicht. Viele Menschen mit Long COVID berichten eine sogenannte ‚Fatigue‘. Damit wird eine starke, anhaltende Schwäche und schnelle Erschöpfung bezeichnet. Aber auch viele weitere körperliche, geistige und psychische Beschwerden sind möglich. Dazu zählen zum Beispiel Kurzatmigkeit, Konzentrations- und Gedächtnisprobleme, Schlafstörungen sowie Muskelschwäche und Muskelschmerzen. Auch psychische Probleme wie depressive Symptome und Ängstlichkeit sowie Störungen von Geschmack und Geruch werden häufig berichtet (Infektionsschutz, 2022).¹²

Die ausgewählten Studien lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass allgemein von einer stärkeren Sichtbarkeit Bio-Psycho-Sozialer Herausforderungen im Bildungsbereich durch COVID-19 ausgegangen werden kann.

Die berichteten krisenhaften Herausforderungen – vor allem im COVID-Horizont – sind zunächst lediglich Informationen als Kommunikationsangebote. Erst mit Beginn der ersten Krankheits- und Todesfälle im eigenen Umfeld sowie Lockdowns, Schulschließungen und Erprobungen digital gestützten Fernunterrichts wurde konkret für eigene Handlungen greifbar, welche Risiken und Gefahren sich ergeben. Ob damit auch das Bewusstsein für andere Krisen in ihrer multiplen Bedeutung geschärft werden kann, muss sich zeigen.

Die OECD konstatierte zusammenfassend: „A gradual return to normality after the COVID-19 pandemic“ (OECD, 2022, S. 21). In etwa 80 % der OECD-Länder mit vorgelegten Daten wurden „recovery [Erholung; GLW] programmes“ (ebd.) angeboten. Zusätzliche Unterstützungsangebote gab es in 19 von 29 Ländern (ebd.). Bei alledem bleibt zu fragen, was in den anderen 10 Ländern passiert ist, ob diese Angebote ausreichen, um alle mitzunehmen und mit welchem Normalitätsverständnis auf die Zukunft zugegangen wird.

3.5 Krisen als Chance für konstruktiven Wandel

Bei allen Sorgen angesichts multipler Krisen sei daran erinnert, dass es angesichts von Corona möglich war und dass innerhalb sehr kurzer Zeit – zumindest in finanz- und ökonomiestarken Ländern – Entscheidungen etwa im Rahmen von Rettungspaketen getroffen wurden, die bis dahin kaum denkbar waren. Die Maßnahmen waren nicht immer populär und signalisierten zugleich, dass eine andere

¹² Zudem gibt es weitere medizinische Alarmsignale, die herausfordernd für Bildungsteilnahme sind! In seltenen Fällen tritt bei Kindern und Jugendlichen eine schwere Entzündungsreaktion nach einer Ansteckung mit dem Coronavirus oder einer Erkrankung an COVID-19 auf. Diese Erkrankung wird als „PIMS“ (Pediatric Inflammatory Multisystem Syndrome) oder auch als „MIS-C“ (Multisystem Inflammatory Syndrome in Children) bezeichnet. Sie äußert sich unter anderem durch Fieber, Schmerzen, Erbrechen, Ausschlag und Müdigkeit. Die betroffenen Kinder müssen zum Teil auf der Intensivstation behandelt werden. Die Erkrankung ist mittlerweile aber gut behandelbar. PIMS bzw. MIS-C tritt in der Regel etwa 3 bis 4 Wochen nach der Ansteckung mit dem Coronavirus auf. Das Risiko, an PIMS zu erkranken, ist bei der Omikron-Variante des Coronavirus deutlich geringer als bei zuvor bekannten Virusvarianten (Schumacher, 2022).

Wirtschaft und Politik in Krisenzeiten möglich sind. Das kann dazu motivieren, „das Unwahrscheinliche [als] möglich“ (Wintersteiner, 2021, S. 123) zu begreifen und sich auch auf visionäre Fantasien einzulassen, die im Moment des Denkens als Phantastereien abgetan werden mögen und im nächsten Moment Realität werden.

Und: Es gibt ermutigende Signale der jungen Generation, für die die COVID-Pandemie eine Art Brennglas der Wahrnehmung von Krisen darstellen könnte. Denn die „Grundstimmung in der jungen Generation [ist] erstaunlich positiv“; so die erwähnte Trendstudie aus dem Sommer 2022. Die „meisten Befragten [erwarten] für sich persönlich trotz aller Belastungen eine gute Zukunft. Dies steht im Kontrast zu innerer Unruhe: Die Zufriedenheit mit der eigenen psychischen Gesundheit ist vergleichsweise niedrig, sowohl aktuell als auch im Blick auf die Zukunft in zwei Jahren. Auch die pessimistischen Töne bei der Einschätzung der Zufriedenheit mit der finanziellen Lage klingen mit“ (auch: Albert et al., 2024; Schnetzer & Hurrelmann, 2022).

Krisen können eine „Chance“ (Otto, 2023, S. 402) für fundamentalen Wandel oder Transformation (strukturelle Veränderungen) sein, die auch an den Grundfesten unserer bekannten und liebgewonnenen Zivilisation rütteln. Dabei scheint es darauf anzukommen, die verschiedenen Herausforderungen der Zeit als interdependent zu begreifen; also z. B. Gesundheit und Klimawandel im Zusammenhang mit Migration, Konflikten und Kriegen, Umweltveränderungen, veränderter Wirtschaft und Finanzen, Wasser, Ernährung, Armut etc. zu denken. Zudem ist es bedeutsam, Krisen als Teil der Menschheitsgeschichte im Spannungsfeld von Zukunftsangst und Hoffnung zu respektieren, die Wechselwirkungen von Natur und Mensch zu berücksichtigen sowie Veränderung als sich ergänzenden Prozess individueller Entwicklung und politischer Rahmung zu verorten. Dann ist es möglich, diesem Ziel eine realistische Einschätzung zu attestieren: „Wir haben in den nächsten Jahren noch die Chance radikalen Wandels, wenn Veränderungen schnellstmöglich auf den Weg gebracht werden“ (ebd.).

In einer im April 2022 veröffentlichten repräsentativ angelegten Online-Umfrage von Kantar und Bertelsmann wurden 1.023 16- bis 30-Jährige zum Thema Nachhaltigkeit befragt. Dabei wird deutlich, dass die Studienteilnehmenden ein breites Nachhaltigkeitsverständnis im Sinne der SDGs haben, das weit über Klimafragen hinausgeht. Drei Viertel der befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen legt „Wert darauf, sich nachhaltig zu verhalten“ (Bertelsmann-Stiftung & Kantar Public, 2022, S. 6). Das gilt auch für junge Menschen mit einfachen oder mittleren Bildungspositionen (ebd., S. 22).

In diesem Zusammenhang spielen Vorbilder im Freundeskreis und Elternhaus eine große Rolle. Zudem wird von einer hohen Bereitschaft berichtet, sich im Bereich der Nachhaltigkeit zu engagieren. 5 % setzen dies bereits ehrenamtlich um – mehr

Frauen als Männer. Interessant ist auch, dass Nachhaltigkeit im ökonomischen Bereich als sehr wichtig angesehen wird. Die Hälfte der Befragten möchte in einem Unternehmen arbeiten, das einen nachhaltigen Beitrag für die Gesellschaft leistet: „Vier von fünf Befragten betonen darüber hinaus die Bedeutung innovativer Unternehmen für eine nachhaltige Entwicklung“ (ebd., S. 6).

Bei alledem wird empirisch auch unterstrichen, dass sich junge Menschen umfassendere Unterstützung bei ihrem Engagement auch aus der Politik wünschen: „Sie wollen mitwirken bei dem aus ihrer Sicht notwendigen Umbau des Wirtschafts- und Bildungssystems“ (ebd., S. 7). In der Konsequenz bräuchte es mehr positive Erfahrungen mit etablierten gesellschaftlichen Kräften, um politische und demokratische Entscheidungsprozesse zu stärken. Dabei werden institutionelle Beteiligungsformate als eher unattraktiv beschrieben (ebd., S. 21).

Zusammenfassend scheint es so zu sein, dass die Wahrnehmung multipler Weltkrisen eine Rolle für die kommenden Generationen spielen und zugleich eine hohe Bereitschaft besteht, sich selbst einzubringen – gerade auch nach Bewältigung der Corona-Pandemie. Zugleich liegt die Vermutung nahe, dass schulische Bildung eine Rolle für die berichteten Perspektiven auf Krisen der Heranwachsenden gespielt haben könnte. Dazu gibt es keine empirische Evidenz, und doch liegt diese hoffende Möglichkeit auf der Hand.

4 Normative Erwartungen

Was wird gesellschaftlich und bildungsbezogen erhofft, um zukunftsgerichtete Entwicklungen als möglich zu denken?

Im Kommunikationsangebot einer abstrakten Weltgesellschaft sind verschiedene Erwartungen verborgen, die für das gewählte Thema auf Ebene der Vereinten Nationen, europäischer sowie nationaler und landesbezogener Bildungs- und Schulpolitik entfaltet werden können. Dies gilt insbesondere für das Anliegen globaler Nachhaltigkeit als transformativem Gegenprogramm zu den multiplen Krisen, die mit konzeptionellen Anregungen in Beziehung gesetzt werden.

Mit den SDGs wurde es 2015 möglich, die zentralen planetaren Herausforderungen der Weltgemeinschaft zu benennen, als lösbar zu betrachten und konkrete Ziele zu ihrer Überwindung zu formulieren. Die Halbzeitbilanz ist gleichwohl ernüchternd: Nur 12 % der gesteckten Zielmarken sind auf einem erfolgreichen Weg. Daher wird ein fundamentaler Wandel hin zu noch mehr „commitment, solidarity, financing, and action“ (UN, 2023, S. 2) gefordert.

Dies gilt auch für den Zielbereich 4 – Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern – sowie den Zielbereich 3 – Ein gesundes Leben für alle Menschen jeden Alters gewährleisten und ihr Wohlergehen fördern. Die Zielbereiche zusammenzudenken und sektorübergreifende Zielsetzungen zu generieren (UN, 2015) ist der Rahmen

für kommendes Handeln. Ohne hier auf Details einzugehen, soll mit diesen Hinweisen unterstrichen werden, dass mündliche und schriftlich fixierte Kommunikation keinen direkten Durchgriff für Handlungen bedeutet. Zugleich sind die Forderungen hilfreich, um den Horizont von Erwartungen als Orientierungspunkte des gemeinsamen Handelns abzustecken und dabei auch Rückschläge mit zu bedenken.

Weitere programmatische Erklärungen schließen daran an. Die Dublin Declaration „The European Declaration on Global Education to 2050“ (GENE, 2022) umfasst Forderungen einer Bewusstseinsbildung für fast alle gesellschaftlichen Querschnittsbereiche, die für einen zukunftsfähigen Planeten als relevant erachtet werden. Das Konzept der Gestaltungskompetenz (Bormann & Haan, 2008) und der Orientierungsrahmen Globale Entwicklung (KMK, BMZ, EG, 2016) bieten umfassende Kompetenzkataloge, um angesichts gesellschaftlicher Krisen ins Handeln kommen zu können. Die Leitperspektiven und der Leitfaden Demokratiebildung der Bildungspläne in Baden-Württemberg umfassen neben BNE und BTV auch den Bereich Prävention und Gesundheitsförderung (PG) (MfKJS, 2016).

Zugleich sind mit diesen politischen und konzeptionellen Anregungen hohe normativ generierte Erwartungen verbunden, die zu Überlastungen derer beitragen können, die sie umsetzen wollen (Lehrende) oder jene, für die sie umgesetzt werden sollen (Lernende). Um die zugleich vorhandenen Chancen hervorzuheben, hilft eine zentrale bildungstheoretische Frage, die im Kontext „epochal-typischer Schlüsselprobleme“ (Klafki, 1985/1996, S. 43 ff.) gestellt worden ist:

„Welche Erkenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen benötigen junge Menschen für ihre Zukunft, um sich produktiv mit jenen universalen Entwicklungen und Problemen [epochal-typische Schlüsselprobleme; GLW] auseinanderzusetzen zu können und schrittweise urteilsfähig, mitbestimmungsfähig und mitgestaltungsfähig zu werden?“ (ebd., S. 80).

Das heißt für den Umgang mit multiplen Krisen: Wie können Heranwachsende auf eine unübersichtliche Weltgesellschaft so vorbereitet werden, dass sie Handlungsoptionen im eigenen und kollektiven Bereich gemeinschaftlich geteilter Lebenswelten entwickeln?

Es geht darum, die pädagogischen Chancen nach der Pandemie für eine Generation im Dauerkrisenmodus – geprägt von eingeschränktem Schulbetrieb, verringerten Kontakten zu Gleichaltrigen, einem digitalen Fokus im Freizeit- und Konsumverhalten sowie begrenztem sozialem und politischem Engagement – hervorzuheben und umzusetzen:

„Schulen sollen die ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen nicht nur intellektuell und kognitiv qualifizieren, sondern zugleich auf das soziale Leben, auf den Umgang mit Konflikten, den Konsum- und Wirtschaftssektor, die Mediennutzung und die gesellschaftliche Partizipation vorbereiten [...] Im Dauerkrisenmodus ist es noch wichtiger geworden, das gesamte Spektrum sozialer Kompetenzen einschließlich der emotionalen, kommunikativen, kreativen und interaktiven Fähigkeiten zu stärken“ (Hurrelmann, 2023, S. 11).

Dazu gehört auch, auf jene positiven Entwicklungen zu schauen, die sich etwa im Bereich digitaler Formate aus den kreativen Erprobungen in Folge der Schulschließungen ergeben haben (Schnack, 2022) und diese mittelfristig als motivierende Chance zu begreifen: Unterricht mit digitalen Medien und Umsetzung einer neuen Lernkultur, neue Formen der Kooperation und Kollaboration, neue Formen der Fortbildung, vielfältige und mehrdimensionale Förderung bei Lernrückständen (Schnack, 2022, S. 8 f.).

Dass sich etwas bewegen lässt, gilt auch für Schulen in sozialen „Brennpunkten“. Trotz überschaubarer empirischer Lage, lässt sich z. B. auf Grundlage einer Befragung von 149 Schulleitungen (vor allem Grundschulen¹³) in Berlin, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein feststellen, dass es eine hohe „Kollektive Selbstwirksamkeit zur Verbesserung der Bildungschancen“ gibt. Fast 80 % der Befragten stimmen z. B. der Aussage eher oder voll zu, „dass ihr Kollegium zum Abbau von Chancenungleichheit pädagogisch wertvolle Arbeit leisten kann (Braun & Pfänder, 2023, S. 20). Zugleich ist klar, dass es vielfältige Unterstützungsnotwendigkeiten braucht, um dies auch zu realisieren. Die höchsten Einflussmöglichkeiten (eher groß und sehr groß) werden im Bereich der Fachkompetenzen (78,9 %), Sprachkompetenzen (66 %), sozial-emotionalen Kompetenzen (66 %) und körperlich-motorischen Kompetenzen (53,7 %) (ebd.) berichtet.

Hier sind auch jene mit im Blick zu behalten, die abseits des Normalfalls moderner Bildungseinrichtungen und Schule lernen wollen, wie dies etwa in – gemäß Selbstbeschreibung – „freien“ und „demokratischen“ Schulen versucht wird (EUDEC, 2023). Dazu braucht es kontinuierliche Fragen nach den impliziten Normen und gewachsenen Strukturen von Bildungseinrichtungen – allen voran der Schule als einer fast 6.000 Jahre alten gesellschaftlichen Ausdifferenzierung mit hohem Funktionalitätspotenzial im 21. Jahrhundert. Sie ist räumlich, sachlich, zeitlich und sozial von der Lebenswelt der Heranwachsenden getrennt und kann schrittweise mit jenen Voraussetzungen in Beziehung gesetzt werden, die Menschen in ihrer Welt mit anderen entwickelt haben.

Dabei hilft ein schultheoretischer Blick in vier Perspektiven. Die Schule ist eine universelle Bildungseinrichtung (globale Verbreitung), Institution (Konstanz und Weiterentwicklung von Werten und Normen), Organisation (Zweckrationalität, Mitgliedschaftsstatus, Funktionshierarchien) und Interaktionsort (inter- und intra-generationelle Teilhabe) (Lang-Wojtasik, 2022b). Gerade wenn es um Fragen der Schulentwicklung im Rahmen von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung geht, macht eine Rückbesinnung auf die historische Entwicklung von Schule mit ihrer spezifischen Funktionalität Sinn (Lang-Wojtasik, 2018).

¹³ „Sozialer Brennpunkt“ beschreibt einen Anteil von mindestens 50 % der Kinder mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch oder mindestens 50 % aus Familien, die Leistungen nach dem Zweiten Sozialgesetzbuch bekommen.

In diesem Rahmen sind dann jene Erprobungen unter „herabgesetztem Risiko des Scheiterns“ (Scheunpflug, 2001, S. 245) möglich, die zukunftsähige Entwicklungen einer Welt im Wandel denk- und erprobbar machen. Ein Umgang mit Kommunikationsofferten einer Weltgesellschaft kann mit den menschlichen Voraussetzungen der Beteiligten in einer Schul- und Bildungsgemeinschaft in Verbindung gebracht werden.

Dazu braucht es eine zukunftsähige Didaktik, die körperliche, psychisch-psychosomatische und soziale Herausforderungen in einem weiten Inklusionsverständnis ernst nimmt und auf Hoffnung baut. Dazu gehört auch, im Falle bio-psycho-sozi-aler Hinderungsgründe eines Schulbesuchs alternative Wege (z. B. systematischer digital gestützter Fernunterricht auch in Kombination mit Präsenzphasen) oder Individualbetreuung als Teil normalen Schulhandelns zu begreifen. Dies müsste auf der Basis passieren, dass wirklich jeder Mensch wertvoll ist und vergleichbare Chancen bekommen kann, die eine Anschlussfähigkeit an eine variationsreiche, riskante und unsichere Weltgesellschaft möglich machen (Lang-Wojtasik, 2022a). Um in der Zukunft liegende globale Herausforderungen antizipieren zu können, kann eine weltbürgerliche Didaktik hilfreich sein (Lang-Wojtasik & Kopf, 2022), die den Zusammenhang von Mensch und Planet in den Mittelpunkt stellt.

Um dies zu realisieren, braucht es professionelles Personal, das reflexiv mit der Differenz eigener Positionierung und gesellschaftlicher Vermittelbarkeit umgehen kann. Dazu gehört auch, den Beruf einer Lehrkraft eher lernbegleitend denn lehrbegleitend als Facilitator zu begreifen. In diesem Sinne erscheint eine Neuvermessung der Lehrprofession angezeigt, um ihre Professionalität (professionsbezogenes Selbstverständnis), ihren Professionalismus (individuell-kollektives Selbstverständnis) und damit verbundene Professionalisierungserfordernisse zu justieren (Lang-Wojtasik & Schieferdecker, 2022). Um mit den verschiedenen beschriebenen Herausforderungen umgehen zu können, braucht es „multiprofessionelle Teams“ (Reich, 2014) mit ausreichend Schulsozialarbeitenden, Schulpsycholog:innen und -mediziner:innen, Schul- und Sonderpädagog:innen, Therapeut:innen etc. als Selbstverständlichkeit. Damit wird auch die Rolle der einzeln kämpfenden Lehrperson zugunsten kooperativer Formen gestärkt, wie sie etwa in „Professionellen Lerngemeinschaften“ (Kansteiner, 2024) realisiert wird. Dass dazu mehr Personal eingestellt werden müsste und dass dies angesichts des grassierenden Fachkräftemangels insbesondere im pädagogischen Bereich kurzfristig kaum realisierbar ist, sei dahingestellt. Es muss gleichwohl die mittelfristige Perspektive sein, um das Lehrpersonal zu entlasten und in seinen Kernbereichen agieren zu lassen.

5 Präskriptive Perspektiven – vier Thesen

Wie lässt sich die Spannung vorhandener Krisen und pädagogischer Optionen für professionelle zukunftsfähige Bildungsarbeit zuspitzen?

Ausgehend von sozialer Ordnung wurde der Zusammenhang von Menschen, Gesellschaft und Bildungseinrichtungen metatheoretisch gerahmt, um die Bedeutung multipler Krisen der Gegenwart für Bio-Psycho-Soziale Herausforderungen mit einem Schwerpunkt auf der COVID-Pandemie als Brennglas einer krisenbewegten Zeit zu skizzieren und daran anknüpfend normative Erwartungen an Gesellschaft und (schulische) Bildung zu berichten.

These 1: Soziale Ordnung ist der Rahmen, auf den der Zusammenhang von Menschen und Gesellschaft in der Spätmoderne bezogen werden kann. Sie ist zugleich zentraler Ausgangspunkt und Gestaltungsspielraum für Bildungseinrichtungen.

Gesellschaft als Weltgesellschaft ist ein abstraktes Kommunikationsangebot im stetigen Wandel, durch das Personen als soziale Bezugspunkte adressiert werden können und die zugleich im Sinne erhofften Wandels Gesellschaft adressieren können, um soziale Ordnung möglich zu denken und zu machen. Menschen sind als handelnde Wesen auf eine gemeinschaftliche Mitwelt angewiesen, in der sie selbstreflexiv aus sich selbst heraustreten und die einheitliche Differenz ihres biologisch gegebenen Körpers in einheitlicher Differenz zu ihrem sozial hergestellten Leib bewusst (*Psyche und Seele*) in den Blick nehmen können. Dies ist der Rahmen ihres konkreten Handelns, den sie mit anderen körperlich-leiblichen Wesen teilen. Die Wahrnehmung der Differenz von Menschen/Gemeinschaft und Gesellschaft/Person ist der Ausgangspunkt für die funktionale Tatsache von Bildungseinrichtungen, in denen ein exemplarischer Umgang mit der lose gekoppelten Differenz von Gemeinschaft und Gesellschaft möglich ist. Dabei geht es darum, vermeintlich gesetzte Normalitätsvorstellungen konsequent zu hinterfragen, um mit Krisen umgehen zu lernen. Das schließt ein, Inklusion weit zu denken; also einerseits ihre Partizipationsoptionen universell und institutionell sowie Teilhabe und -gabe in Organisationen und Interaktionen konkret umzusetzen. Daraus ergeben sich kontinuierliche Herausforderungen für Gesellschaft, Mensch und Bildungseinrichtungen.

These 2: Universal-globale Herausforderungen als planetare Krisen müssen und können bewältigt werden.

Krisen sind von Beginn an ein Teil der Menschheitsgeschichte. Zugleich stellen die sich aktuell ereignenden multiplen Krisen einen Warnruf dar, dass alles getan werden muss, um ein Überleben auf dem und eine Bewohnbarkeit des Planeten zu realisieren – trotz und wegen Kriegen, Pandemien, Armut, Hunger, Krankheiten usw. mit Folgen für Körper, Psyche und Soziales. Möglicherweise sind sie auch ein klarer Hinweis darauf, dass die Zivilisation des globalen Nordens in ihrer jetzigen Form kein Überlebensmodell des Planeten ist. Auch dies wäre nicht neu.

Infofern ist es an der Zeit, über andere Wege aus den Krisen ins Gespräch zu kommen und das Machbare zu versuchen. Dabei wird es darauf ankommen, die besonderen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Menschen in einer Mitwelt mit anderen in das Zentrum zu rücken.

Die Corona-Pandemie als gesellschaftliche und gemeinschaftliche COVID-Krise kann als Brennglas für die Wahrnehmung multipler Krisen interpretiert werden, die sich lange entwickelt und deren Wahrnehmung sich mit dem COVID-Blick zugespitzt haben. Im Bildungsbereich wird deutlich, dass sich die Belastungen von Studierenden, Auszubildenden, Lehrenden und Heranwachsenden verschärft haben. Dabei geht es um – wie ausschnitthaft beschrieben – den weltweiten Zugang zu Bildungseinrichtungen, zunehmende Armut und Kinderarmut – auch in Deutschland –, erkennbare Lernrückstände vor allem im Grundschulbereich und mit Folgen für Bildungszugang und -teilhabe, physische und psychische Belastungen.

Kombiniert man dies mit häufig vertretenen Narrativen der Menschheitsgeschichte, die vom Menschen als grundsätzlich böse und destruktiv ausgehen, so sieht die Zukunft in der Tat düster aus. Bei diesen stets wiederholten Erzählungen wird häufig übersehen, dass bei einem genauen Blick – übrigens auch in der Corona-Pandemie – die Geschichte der Menschheit auch anders erzählt werden kann und dass letztlich Fortschritt vor allem auf der Basis von Vertrauen und Kooperation möglich war, ist und sein wird. Immerhin kann der Mensch auch als „Im Grunde gut“ (Bregman, 2022) begriffen werden, der sich seiner Mitwelt als Handlungskontext mehr als bewusst ist. Dies lässt sich mit Überlegungen verbinden, die einen neuen „Gemeinsinn“ (Schnabel, 2022) in den Mittelpunkt stellen und so neue Hoffnung für die Zukunft der Menschheit erzeugen.

Daraus ergibt sich dann ein klarer Handlungsauftrag für Bildungseinrichtungen und hier insbesondere Schulen.

These 3: Bildungseinrichtungen – allen voran die Schule – bieten als bewährter funktionaler Schutzraum jene Rahmenbedingungen, um mit Krisen zwischen abstrakter Kommunikation und konkreter Handlung in Hinblick auf eine beherrschbare Zukunft umgehen zu lernen.

Bildungseinrichtungen sind als Bildungs-/Schulgemeinschaft jener Garant dafür, dass Zukunft als möglich erachtet wird. Schule ist der zentrale „Ort gesellschaftlicher Teilhabe“ (Hornberg & Buddeberg, 2022) – im Horizont zunehmend wahrnehmbarer Weltkrisen sowie universaler Herausforderungen für Gesellschaft und Pädagogik. Es geht um jenen Ort, an dem ein Lernen zum Umgang mit Krisen zwischen abstrakter Kommunikation und konkreter Handlung für eine beherrschbare Zukunft erprobt werden kann.

Mit den SDGs und hier insbesondere dem Zielbereich 4 wird der universale Charakter von Bildung und Schulen als Zukunftseinrichtungen unterstrichen, institutionell auf Werte und Normen heruntergebrochen und Handlungsräum für

intra- und intergenerationelle Interaktionen begriffen. Bei alledem stellt sich die Frage, welche Bedeutung organisierte Bildung für die in ihr aktiven Menschen und Personen hat, welche Rahmenbedingungen vorhanden sind und welche Ziele verfolgt werden sollen.

Was hier universell und institutionell als pragmatisches Bekenntnis zur Schule als demokratischer Kern- und Schutzeinrichtung in einer Ausnahmesituation formuliert wird, braucht organisatorische Rahmung (Ausstattung, Räumlichkeiten, Personal) sowie Interaktionsformate in der Spannung von Präsenz und Digitalität.

These 4: Professionelle Bildungsarbeit braucht Klarheit über das Bildungsverständnis und organisationale Rahmenbedingungen, die vor allem bildungs- und finanzpolitisches Handeln erfordern.

Um zukunftsähnige Bildungsarbeit umzusetzen, braucht es endlich den lange geforderten „Ruck“, der bereits vor fast 30 Jahren durch Deutschland gehen sollte (Herzog, 1997). Es wäre ein Szenario, um durch die Überwindung der durch Corona noch sichtbarer gewordenen Bildungskrise neue Chancen für einen Umgang mit den anderen multiplen Krisen möglich zu machen. Das Ganze bewegt sich im Spannungsfeld politischer Rahmenbedingungen und professioneller Haltung im Umgang mit den Krisen.

Die aktuellen Meldungen zum Zustand des deutschen Bildungssystems sind eher entmutigend. Denn zu den beschriebenen Krisen treten weitere Fakten einer sich verschärfenden *Bildungskrise*, die sich über Jahrzehnte aufgebaut hat und nun immer wahrnehmbarer wird:

„Aktuell fehlen bundesweit 400.000 Kitaplätze, jedes vierte Grundschulkind kann am Ende der vierten Klasse nicht richtig lesen. Die Inklusion besteht weitgehend nur auf dem Papier. Rund 50.000 Jugendliche verlassen jedes Jahr die Schule ohne Abschluss. Die Chancen für Kinder aus sozial benachteiligten Familien, es aufs Gymnasium zu schaffen, sind auch heute beschämend niedrig. Und von denen, die ein Studium beginnen, ist ein Drittel von Armut gefährdet. [...] Soeben haben die Kultusministerien ihre Prognose zur Schüler:innenzahl aktualisiert: Bis 2025 wächst sie um fast 10 Prozent. [...] In den nächsten zwölf Jahren benötigt das Bildungssystem mehr als eine halbe Million (!) neuer Lehrkräfte [...]“ (Pauli, 2023).

Was plakativ klingen mag, ist eine wissenschaftsjournalistische Zusammenfassung dessen, was wir seit langem wissen können. Als Pessimist würde ich sagen: Da kannst du also eh nichts machen.

Als Pädagoge und Erziehungswissenschaftler rege ich an, genau hinzuschauen, wo es im Einzelfall fehlt, systematisch an den Schaltstellen zu drehen, das Bildungs- und die Schulsysteme so umzubauen, dass sie mittelfristig den multiplen Krisen gewachsen sind. Die aktuell geforderten 100 Mrd. Sondervermögen für Bildung sind möglicherweise nur ein Anfang; allerdings ein konstruktiver Beitrag zur Zukunftsfähigkeit. Damit würde eine Basis geschaffen, die funktionale Chance von Bildungseinrichtungen zum Umgang mit Krisen stärker in den Mittelpunkt zu rücken.

Es ist unbestritten, dass die Corona-Pandemie einen Digitalisierungsschub – auch in deutschen Schulen – ausgelöst hat. Das Digitallernen war für viele zunächst anstrengend und zugleich hat es stellenweise gut funktioniert, wenn – wie beispielsweise in Hamburg – die digitale Ausstattung vorhanden und Fähigkeiten existieren, sich auf Fernunterricht einzulassen (Brändle & Albers, 2020). Das ist ein bedeutsamer Anfang, auf den viele gewartet haben. Zugleich braucht dies weitere, systematische Schritte. Selbst mit einer umfassenden Digitalausstattung an allen Schulen ist es nicht getan, wenn die Rahmenbedingungen sich stetig verschärfen. In der Schulleitungsstudie (2022)¹⁴ wurden als Hauptherausforderungen genannt: Personalgewinnung (52 %), Digitalisierung des Unterrichts (58 %), Bauliche Themen (62 %), Digitale Ausstattung (67 %) (Fichtner et al., 2022). Damit sind die großen Baustellen des deutschen Bildungssystems benannt, die mit dem Ausbau multiprofessioneller Teams und einer Stärkung professioneller Lerngemeinschaften kombiniert werden müssten.

Diese professionellen Kräfte sind selbst von den Krisen betroffen und müssen zugleich Wege finden, wie sie Heranwachsende im Umgang damit stärken und professionalisieren. Dazu müssen sie als professionell Handelnde selbst fit bleiben. Dabei können ihnen kontinuierliche reflexive Distanz und Perspektivenwechsel helfen. Es geht um ihre Widerstandsfähigkeit im Umgang mit multiplen Krisen, damit sie stark genug sind, um mit Heranwachsenden zukunftsfähig arbeiten zu können. „Resilienz“ erscheint dabei als ein großer und stellenweise mehrdeutig verwendeter Begriff mit unterschiedlichen Traditionen in Pädagogik, Medizin und Psychologie. Jenseits eines vermeintlichen Modebegriffes sei auf Folgendes hingewiesen: „Es geht zunehmend auch um die Erneuerungs- und Gestaltungskraft und die Fähigkeit, zuversichtlich nach vorn blicken zu können“ (Grimm, 2023, S. 49). Dazu gehören auch konkrete Maßnahmen zur Prävention psychischer Belastungen und Burnout (Vbw, 2014, S. 15 f.) sowie Entspannung und Achtsamkeit (Kaltwasser, 2023), Supervision als Standard, globale Weitblicker:innen als Global Teacher oder Facilitator (Lang-Wojtasik, 2021a) sowie Professionalität im Bereich der Diagnostik, professionsübergreifende Zusammenarbeit und Ausbau kontinuierlicher Schulsozialarbeit (Brändle, 2023, S. 17).

Gleichzeitig stellt sich die Frage, woher das zusätzliche Personal kommen soll. Deutschland steht hier nicht alleine. Es ist ein Problem vieler OECD-Länder (OECD, 2023, S. 22). Geld alleine löst das Problem sicher nicht – nur: Es ist ein Anfang. Denn Deutschland bewegte sich im Jahr 2020 mit seinen Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen des Primar- bis Tertiärbereichs mit 4,6 % des BIP im unteren Drittel der OECD-Länder (OECD, 2023, S. 286) (Norwegen: 6,8 %; Irland: 3,2 %; OECD-Durchschnitt: 5,1 %).

¹⁴ Methodische Basis: 50 Leitfadeninterviews mit Schulleitungen aus allen 16 Bundesländern und allen Schulformen Online-Fragebogen (repräsentative Befragung) mit 1.116 Schulleiter*innen aus allen 16 Bundesländern.

Aktuell richten sich viele Blicke nach Hamburg, weil dort einiges zu gelingen scheint, was auch in anderen Bundesländern gewünscht ist. Auch die Kultusministerin aus Baden-Württemberg hat sich dort schon umgesehen. Um Ungleichheiten zwischen Stadtteilen auszugleichen, werden in Hamburg sozial herausfordernde oder unterprivilegierte Stadtteile mit 50 % mehr Ressourcen (vor allem Lehrkräfte) als privilegierte Stadtteile versorgt. In Hamburg werden mittlerweile laut Statistischem Bundesamt 12.600 Euro/pro Grundschüler:in, in Baden-Württemberg – als Schusslichtland aller Bundesländer – demgegenüber 6.700 Euro verausgabt. Der Länderdurchschnitt beträgt 7.400 Euro (Henkel-Waidhofer, 2022). Neben der Schaffung zukunftsfähiger organisatorischer Rahmenbedingungen ist eine erneute Debatte über Ziele und Wege nachhaltiger Bildung dran, die eine Bearbeitung von Krisen in einer krisengebeutelten Organisation als gesellschaftlichem Schutzraum möglich macht. Hier bieten die 10 Ulmer Thesen einen interessanten Ausgangspunkt. Als Akteur:innen aus verschiedenen Bildungs- und Gesellschaftsbereichen haben sich Kolleg:innen aus dem Bildungsbereich auf dieser Grundlage seit 2021 ausgetauscht und in den Diskurs eingebbracht (<https://www.h-d-n.org/ulmer-thesen>).

Literatur

- Abram, N. J., McGregor, H. V., Tierney, J. E., Evans, M. N., McKay, N. P., Kaufman, D. S. & the PAGES 2k Consortium (2016). Early onset of industrial-era warming across the oceans and continents, *Nature*, 536(7617), 411–418. <https://doi.org/10.1038/nature19082>
- Afelt, A., Frutos, R. & Devaux, C. (2018). Bats, Coronaviruses, and deforestation: Toward the Emergence of Novel Infectious Diseases? *Frontiers in Microbiology*, 9(702), 1–5.
- Albert, M., Quenzel, G., de Moll, F., Leven, I., McDonnell, S., Rysina, A., Schneekloth, U. & Wolfert, S. (2024). *Jugend 2024 – 19. Shell Jugendstudie: Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt*. Beltz. https://www.shell.de/about-us/initiatives/shell-youth-study-2024/_jcr_content/root/main/section/simple/call_to_action/links/item0.stream/1730903501282/d8b545435fc2799eb6044e48b4a9fccc80b95b2d/ap-shell-jugendstudie-zusammenfassung-barrierefrei.pdf
- Bauer, J. (2020). *Fühlen, was die Welt fühlt. Die Bedeutung der Empathie für das Überleben von Menschheit und Natur*. Karl Blessing.
- Bertelsmann-Stiftung. (2023). *Neue Zahlen zur Kinder- und Jugendarmut: Jetzt braucht es die Kindergrundsicherung*. Bertelsmann. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2023/januar/neue-zahlen-zur-kinder-und-jugendarmut-jetzt-braucht-es-die-kindergrundsicherung>

- Bertelsmann-Stiftung & Kantar Public. (Hrsg.). (2022). *Jugend und Nachhaltigkeit. Was die Next Generation mit Nachhaltigkeit verbindet und wie sie sich engagiert*. Bertelsmann. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/jugend-und-nachhaltigkeit-all>
- Betthäuser, B. A., Bach-Mortensen, A. M. & Engzell, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour*, 7(3), 375–385.
- Bormann, I. & de Haan, G. (Hrsg.). (2008). *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. VS.
- Brändle, T. (2023). Was wissen wir über Lernrückstände? *Pädagogik*, 75(2), 15–18.
- Brändle, T. & Albers, A. (2020). *Befragung Lernen in Zukunft. Ergebnisse einer Online-Befragung von Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen sowie Schülerinnen und Schülern in Hamburg vom 29. Mai bis 7. Juni 2020* (hrsg. v. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung). https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2022/137390/pdf/bliz_ergebnisbericht.pdf
- Braun, L. & Pfänder, H. (2023). Lichtpunkt Schule. Ausgewählte Ergebnisse der Befragung „Schule im Brennpunkt 2023“. In Wübben Stiftung Bildung (Hrsg.), *Impaktmagazin. Schulen entwickeln*. Wübben-Stiftung.
- Bregman, R. (2022). *Im Grunde gut. Eine neue Geschichte der Menschheit* (7. Aufl.). Rowohlt.
- Breuer, C. (2023). Polykrise als Gefangenendilemma. *Wirtschaftsdienst*, 103(1), 2–3.
- Child Public Health. (2022). *COPSY-Studie*. <https://www.uke.de/kliniken-institute/kliniken/kinder-und-jugendpsychiatrie-psychotherapie-und-psychosomatik/forschung/arbeitsgruppen/child-public-health/forschung/copsy-studie.html>
- Deutsches Schulportal. (2023). *Wie Schulen geflüchtete Kinder aus der Ukraine aufnehmen*. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/ukraine-wie-schulen-gefluechtete-kinder-aufnehmen/>
- Dixson-Declève, S., Gaffney, O., Ghosh, J., Randers, J., Rockström, J. & Stoknes, P. E. (2022). *Earth for All. Ein Survival Guide für unseren Planeten. Der neue Bericht an den Club of Rome, 50 Jahre nach „Die Grenzen des Wachstums“*. oekom.
- Duden. (2024). *Das Fremdwörterbuch* (13. Aufl.). Dudenverlag.
- DUK – Deutsche UNESCO-Kommission/BMZ. (2022). *Nichtstaatliche Akteure in der Bildung: Wer hat die Wahl? Wer verliert?* (Weltbildungsbericht 2021/22 – Kurzfassung). DUK.
- EUDEC – European Democratic Education Community. (2023). *Supporting democratic schools around Europe*. <https://eudec.org/>
- Fichtner, S., Bittner, M., Bayreuther, T., Kühn, V., Hurrelmann, K. & Dohmen, D. (2022). „*Schule zukunftsähig machen*“. *Cornelsen Schulleitungsstudie 2022*. FiBS/Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.

- forsa. (2021). *Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter Gesundheitsvorsorge und Gesundheitsförderung*. https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2022-01-21_Bericht-Bund_Gesundheit.pdf
- Fuchs-Heinritz, W., Lautmann, R., Rammstedt, O. & Wienold, H. (Hrsg.). (1995). *Lexikon zur Soziologie* (3. Aufl.). Westdeutscher Verlag.
- GENE – Global Education Network Europe (2022). *The European Declaration on Global Education to 2050*. Dublin, 4.11.2022. https://www.unesco.at/fileadmin/user_upload/final_GE2050-declaration.pdf
- Grimm, A. M. (2023). Resilienz im Lehrberuf – eine Einführung. *Pädagogik*, 75(1), 48–51.
- Grobbauer, H. & Langthaler, M. (2022). Soziale Ungleichheit: global, beständig, herausfordernd. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 45(4), 4–9.
- Hein, R. (2023). Psychosoziale Beratung mit folgenreichen Strukturmängeln. *Pädagogik*, 75(4), 42–45.
- Henkel-Waidhofer, J. (2022). Vom Norden lernen. *KONTEXT: Wochenzeitung*, 2.
- Herzog, R. (1997). „Durch Deutschland muss ein Ruck gehen“. *Berliner Rede*. <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/roman-herzog-die-ruck-rede-im-wort-laut-a-1129316.html>
- Hornberg, S. & Buddeberg, M. (Hrsg.). (2022). *Schule als Ort gesellschaftlicher Teilhabe. Bildungswissenschaftliche Perspektiven, Schulkonzepte und Schulprofil im Fokus*. Waxmann.
- Hurrelmann, K. (2023). Pädagogische Hilfe für psychisch belastete Schüler:innen. *Pädagogik*, 75(5), 10–11.
- Infektionsschutz. (2022). *Long COVID: Langzeitfolgen von COVID-19*. <https://www.infektionsschutz.de/coronavirus/basisinformationen/long-covid-langzeitfolgen-von-covid-19/#c15859>
- Kaltwasser, V. (2023). Entspannung – die Grundlage der Regeneration. *Pädagogik*, 75(4), 48–51.
- Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Reiß, F., Napp, A.-K; Simon, A. M., Hurrelmann, K., Schlack, R., Hölling, H., Wieler, L. H. & Ravens-Sieberer, U. (2023). Zwei Jahre Pandemie: Die psychische Gesundheit und Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen – Ergebnisse der COPSY-Längsschnittstudie. *Deutsches Ärzteblatt*, 120, 269–270.
- Kansteiner, K. (2024). Professionelle Lerngemeinschaften etablieren. *Pädagogik*, 77(11), 34–38.
- Kansteiner, K., Stamann, C., Buhren, C. G. & Theurl, P. (Hrsg.). (2020). *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*. Beltz Juventa.
- Klafki, W. (1985/1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz.

- KKH. (2021). *Corona stresst Studierende und Auszubildende stark*. <https://www.kkh.de/presse/pressemeldungen/stuzubis>
- KMK, BMZ & Engagement Global. (Hrsg.). (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2. Aufl.). Cornelsen.
- Krause, N. & Wachs, S. (2023). Hatespeech in der Schule. *Pädagogik*, 75(3), 31–34.
- Küpper, B., Sandal-Önal, E. & Zick, A. (2023). Demokratiegefährdende Radikalisierung in der Mitte. In A. Zick, B. Küpper & N. Mokros (Hrsg.), *Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23*. (hrsg. f. d. Friedrich-Ebert-Stiftung von F. Schröter, S. 91–135). Dietz.
- Lang-Wojtasik, G. (2013). Die Weltgesellschaft und der Mensch im Sozialen Wandel. Differenzpädagogische Überlegungen im Horizont von Systemtheorie und Philosophischer Anthropologie. In S. Hornberg, C. Richter & C. Rotter (Hrsg.), *Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft. Festschrift für Christel Adick* (S. 13–34). Waxmann.
- Lang-Wojtasik, G. (2018). Schulen in der Einen Welt – Perspektiven einer global orientierten Schulentwicklungsforschung. In A. Scheunpflug, H. Simojoki & M. Schreiner (Hrsg.), *Evangelische Schulen und religiöse Bildung in der Weltgesellschaft. Die Bamberger Barbara-Schadeberg-Vorlesungen* (S. 97–117). Waxmann.
- Lang-Wojtasik, G. (2020). Unsichere Sicherheit und Sichere Unsicherheit – Gedanken zu einer ‚neuen Normalität‘ im Bildungsbereich mit globaler Perspektive. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 43(3), 18–22.
- Lang-Wojtasik, G. (2021a). Global Teacher. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (3. Aufl., S. 198–203). Klemm + Oelschläger
- Lang-Wojtasik, G. (2021b). Heterogenität und Inklusion als pädagogisch-didaktische Dauerbrenner. Reflexive Distanz über Differenz als Chance. In G. Lang-Wojtasik & S. König (Hrsg.), *Inklusion als gesellschaftliche, pädagogische und hochschulische Herausforderung* (19–44). Klemm + Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.). (2022a). *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung. Ein Studienbuch*. Waxmann-UTB.
- Lang-Wojtasik, G. (2022b). Schultheorie angesichts der Weltgesellschaft. In G. Lang-Wojtasik, (Hrsg.), *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung. Ein Studienbuch* (S. 195–211). Waxmann-UTB.
- Lang-Wojtasik, G. (2023). Wie geht Frieden/-spädagogik? Grundlegende Überlegungen im Horizont der Nachhaltigkeit. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 46(1), 4–9.
- Lang-Wojtasik, G. (2024a). Grundbildung global. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 64–73). Klinkhardt.

- Lang-Wojtasik, G. (2024b). Weltgesellschaft und Weltgemeinschaft. Wie und wo kann Transformation im Rahmen von Global Citizenship Education erhofft und erwartet werden? In J. Scharfenberg, J. Hufnagl, A. Kröner & M. Spiekenheuer, (Hrsg.), *Migration und Bildung in der globalisierten Welt. Perspektiven, Herausforderungen und Chancen in der Migrationsgesellschaft* (S. 129–142). Waxmann.
- Lang-Wojtasik, G. & Kopf, J. (2022). Allgemeine Didaktik in weltbürgerlicher Absicht. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung. Ein Studienbuch* (S. 227–242). Waxmann-UTB.
- Lang-Wojtasik, G. & Schieferdecker, R. (2022). Pädagogische Professionalisierung durch Global Facilitator. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung. Ein Studienbuch* (S. 301–319). Waxmann-UTB.
- Lücken, M., Depping, D. & Jartó, M. (2022). *KERMIT im Kohortenvergleich. Vergleich der Ergebnisse von KERMIT 3, 5 und 7 aus dem Jahr 2021 mit früheren Erhebungen*. Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung. https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21514/pdf/DDS_Beiheft_17_2021_Depping_et_al_Kompetenzstaende_Hamburger.pdf
- Lücker, K. (Hrsg.). (2022). *In tiefer Sorge. Ein Appell. Was jetzt zu tun ist, um die Welt zu retten*. Ludwig.
- Ludewig, U., Kleinkorres, R., Schaufelberger, R., Schlitter, T., Lorenz, R. König, C., Frey, A. & McElvany, N. (2022). COVID-19 Pandemic and Student Reading Achievement—Findings from a School Panel Study. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.876485/full>
- Luhmann, N. (1981). *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Meadows, D., Meadows, D., Zahn, E. & Milling, P. (1972). *Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit*. Deutsche Verlags-Anstalt (DVA).
- MfKJS – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2016). *Bildungspläne 2016*. [https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/AL LG/LP \[16.07.2025\]](https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/AL LG/LP [16.07.2025])
- OECD. (2022). *Education at a glance 2022. OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (2023). *Education at a glance 2023. OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (2025). *Trends shaping education 2025*. https://www.oecd.org/en/publications/trends-shaping-education-2025_e66587fd-en.html
- Oswald, M. (2023). Erfolgreich lernen trotz psychischer Belastungen? *Pädagogik*, 75(5), 7–9.
- Otto, I. M. (2023). Die Chance radikalen Wandels. Wie sollten wir den drohenden Auswirkungen des Klimawandels begegnen? Interview in *Forschung & Lehre*, 6, 400 ff.

- Oxfam Deutschland. (2022). *Gewaltige Ungleichheit*. https://www.oxfam.de/system/files/documents/oxfam_factsheet_gewaltige_ungleichheit.pdf
- Pauli, R. (2023). Zeitenwende statt Staatsversagen. *wochentaz*, 23.–29.09.2023, 16.
- Plessner, H. (1928/2003). *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*. GS IV. Suhrkamp.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Beltz.
- Robert Bosch Stiftung. (2023). *Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften allgemein- und berufsbildender Schulen*. Robert Bosch Stiftung. https://www.boschstiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2023-11/Schulbarometer_Lehrkraefte_2023_FACTSHEET.pdf
- Rump, M. & Mayerböck, A. (2021). Methodik und Design der Mitte-Studie 2020/21. In A. Zick & B. Küpper (Hrsg.), *Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21* (hrsg. f. d. Friedrich-Ebert-Stiftung von F. Schröter, S. 32–41). Dietz.
- Scheuch, K., Haufe, E. & Seibt, R. (2015). Lehrergesundheit. *Deutsches Ärzteblatt*, 112, 347–356.
- Scheunpflug, A. (2001). Weltbürgerliche Erziehung durch den heimlichen Lehrplan des Schulsystems? In S. Görgens, A. Scheunpflug & K. Stojanov, K. (Hrsg.), *Universalistische Moral und weltbürgerliche Erziehung. Die Herausforderung der Globalisierung im Horizont der modernen Evolutionsforschung* (S. 243–254). IKO.
- Schnabel, U. (2022). *Zusammen. Wie wir mit Gemeinsinn global Krisen bewältigen*. Aufbau Verlag
- Schnack, J. (2022). Schule nach der Pandemie. *Pädagogik*, 75(2), 6–9.
- Schnetzer, S. & Hurrelmann, K. (2022). *Jugend in Deutschland – Trendstudie Sommer 2022*. <https://simon-schnetzer.com/blog/pressemitteilung-zur-trendstudie-sommer-2022/>
- Schnetzer, S. & Hurrelmann, K. (2023). *Jugend in Deutschland – Trendstudie Winter 2022/23*. <https://simon-schnetzer.com/jugend-in-deutschland-trendstudie-winter-2022-2023/>
- Schumacher, K. (2022). *Kids in Deutschland: Recht auf Bildung und Long-COVID?* <https://scilogs.spektrum.de/medicine-and-more/kids-in-deutschland-recht-auf-bildung-und-long-covid/>
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A. Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.). (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann.
- Sutter, G. (2020). „Die nächste Pandemie ist gewiss“. Interview. *Memminger Zeitung*, 24.12., 13.
- Tönnies, F. (1887/1922). *Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der Reinen Soziologie* (5. Aufl.). Carl Curtius.

- UN. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. UN. Department of Economic and Social Affairs. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- UN. (2023). *Progress towards the Sustainable Development Goals: Towards a Rescue Plan for People and Planet*. https://sdgs.un.org/sites/default/files/2023-04/SDG_Progress_Report_Special_Edition_2023_ADVANCE_UNEDITED_VERSION.pdf
- UNICEF. (2022). *COVID: 19 Scale of education loss 'nearly insurmountable', warns UNICEF*; <https://www.unicef.org/press-releases/covid19-scale-education-loss-nearly-insurmountable-warns-unicef>
- Vbw – Vereinigung der bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.). (2014). *Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal. Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung* (Gutachten des Aktionsrats Bildung). Waxmann.
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen. (2011). *Hauptgutachten: Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. WBGU.
- Wintermann, O. (2022). *Multiple Krisen in 2022 und neuer Schwung für 2023*; <https://www.zukunftdernachhaltigkeit.de/2022/12/21/multiple-krisen-in-2022-und-neuer-schwung-fuer-2023/>
- Wintersteiner, W. (2021). *Die Welt neu denken lernen. Plädoyer für eine planetare Politik. Lehren aus Corona und anderen existentiellen Krisen*. transcript.
- Zick, A. (2021). Hinführung zur Mitte-Studie 2021/22. In A. Zick & B. Küpper (Hrsg.), *Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21* (hrsg. für die Friedrich-Ebert-Stiftung von F. Schröter, S. 17–31). Dietz.
- Zick, A. (2023). Die distanzierte Mitte – eine Annäherung an das Verhältnis der Mitte zur Demokratie in Krisenzeiten. In A. Zick, B. Küpper & N. Mokros (Hrsg.), *Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23*. (hrsg. f. d. Friedrich-Ebert-Stiftung von F. Schröter, S. 19–33). Dietz.
- Zick, A. & Küpper, B. (Hrsg.). (2021). *Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21* (hrsg. f. d. Friedrich-Ebert-Stiftung von F. Schröter). Dietz.
- Zick, A., Küpper, B. & Mokros, N. (Hrsg.). (2023). *Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und dekomratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23* (hrsg. für die Friedrich-Ebert-Stiftung von F. Schröter). Dietz.
- Zick, A. & Mokros, N. (2023). Rechtsextreme Einstellungen in der Mitte. In A. Zick, B. Küpper & N. Mokros (Hrsg.), *Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23*. (hrsg. f. d. Friedrich-Ebert-Stiftung von F. Schröter, S. 53–89). Dietz.

Integrating Migrated Teachers into the German Educational System: The Paradox of Standardized Equity and Systemic Disparities

Katja Kansteiner & Claudia Bergmüller-Hauptmann

Free University of Bozen-Bolzano & University of Education Weingarten

1 Introduction

The longstanding political, conceptual, and empirical debate concerning the inclusion of pupils with a migration history (Gogolin, 2019) has been subsequently extended to address the situation of teachers with a migration background, who underwent professional socialization and career advancement within the German school system (Bressler & Rotter, 2017). In recent years, a new and crucial subject has emerged within this discourse: the effective structural integration of international teachers (short: iTs)—defined here as migrated teachers who obtained their professional qualification in their home country (Wojciechowicz, et al., 2022). Especially due to the migration flows resulting from the war in Syria and Russia's attack on Ukraine, Germany, like other countries, has since faced the multifaceted challenge of integrating displaced people into society and the job market. As the educational system has become more and more attuned to the needs of students with a migration background, there is meanwhile also a growing recognition that integrating academically qualified refugee teachers could positively respond to challenges. Their contribution to the school system can be of help for a) coping with the diversity of pupils, b) reducing the lack of teachers, and c) executing in concrete the joint responsibility for the work force integration.

Building on this recognition, we will move beyond a purely affirmative narrative by critically examining the experiences of iTs. This analysis aligns with the broader discourse on 'Psychosocial Challenges in a Crisis-Ridden World—Educationally Relevant Options'. From this perspective, we will apply a critical-analytical lens to integration settings, specifically through the conceptual framework of discrimination. Thereby, we will specially focus on project settings that particularly aim to complement formal recognition procedures and support the integration of these teachers into the education system. Such a project is the IGEL project—*"Integration and Equality for International Teachers"*¹ at the University of Education Weingarten (short: PHW) in South Germany. With this project, we have achieved a demonstrable success (a.o., Bergmüller-Hauptmann et al., 2025; Kansteiner et al., 2022). In this article, however, it serves us as a case example to reveal areas of tension and forms of structurally embedded unequal treatment.

¹ <https://www.ph-weingarten.de/de/kurse/igel>

Such dynamics risk exacerbating professional insecurity, thus presenting significant psychosocial challenges. We will illustrate this by a) outlining the situation of academic recognition for teaching qualifications in Germany, b) explaining the IGEL approach, c) providing insights into the everyday lives of iTs, based on selected findings and experiences as well as d) arguing that even within settings explicitly designed to mitigate existing integration barriers, subtle (or 'latent/implicit') patterns of discrimination are embedded. Finally, we advocate for a reflective approach to diversity orientation within the educational system and its corresponding research.

2 Professional Recognition in Germany and Concomitant Challenges

The re-entry into the teaching profession for iTs qualified abroad is unusually arduous. The employment requirements in the German school system are highly regulated, and the German teacher education system is considered one of the most demanding, elaborate, and time-consuming in the world (Terhart, 2019; Wojciechowicz et al., 2022).

In general, the recognition of teaching qualifications obtained abroad is governed by the *Professional Qualifications Assessment Act* and the *EU-EEA Teacher Ordinance* (*EEA = European Economic Area*), with the respective school administration carrying out the concrete recognition process. In about 2/3 of all cases in Germany, iTs must undertake additional studies, frequently to qualify in a second subject which is obligatory in most federal states; this also applies to Baden-Württemberg where the PHW is located (Krieg & Terhart, 2023; Statistical Office of Baden-Württemberg, 2020). This represents a significant obstacle, as university-level education encompassing two subject areas remains uncommon in many countries, both within and outside Europe. Often, individuals in these countries are only required to complete studies up to the bachelor's level. Language proficiency requirements for employment in the German school system are exceptionally high, reaching C2 level in some federal states. This level of proficiency is, notably, not always met by some native German teachers and student teachers themselves. The expectation of a C2 certificate for entry into schools is currently under discussion across the federal states. In contrast, university admission typically requires a C1 level, which already entails the ability to comprehend complex and nuanced texts, including implicit meanings, and to express oneself fluently and spontaneously in both spoken and written communication.²

² <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>

A further significant challenge is the frequently imposed requirement for iTs to complete a one-year unpaid internship. During this period, iTs must attend accompanying pedagogical seminars additionally, that are part of the second phase of teacher education. In certain cases, this is followed by a mandatory teaching assessment.

All these requirements, while regarded as essential for ensuring quality in education, often overlook the substantial professional experience many migrated teachers bring and create unnecessary delays and dropouts in the requalification process.

3 Integration of International Teachers—Funding Initiatives and their Implementation at the University of Education Weingarten

For many years, the PHW has been committed to international students and each year 8% of its capacities in the BA/MA teacher program are reserved for this purpose (§ 22 Abs. 1 Nr. 2 HZVO Baden-Württemberg). In this context, “international” refers to applicants who are not Germans and not citizens of EEA countries (+ Switzerland). Early in the aforementioned refugee situation, the PHW also engaged in the integration of teachers, many of whom completed their university studies in non-EU countries. It soon became evident that refugee and migrated teachers—or international teachers as they are referred to (Wojciechowicz et al., 2022)—encounter a multitude of systemic and structural challenges in their pursuit of a professional integration. As outlined above, legal requirements, language barriers, and expectations by members of the educational systems present considerable impediments (Kansteiner et al., 2022).

This situation constitutes the starting point for the IGEL project, at first “*Integration of Refugee Teachers into Teacher Education*” (Kansteiner et al., 2020). It came to life³, empowered by the funding of the German Academic Exchange Service (DAAD). From the beginning, the IGEL team aimed to provide a supportive environment, which facilitates language learning combined with professional development. Arranged as a comprehensive program with specially designed workshops, peer support by student teachers (‘Buddies’), and lately even internship phases at schools, the IGEL program is brought out in collaboration with all university departments. Program components and participants’ experiences are evaluated concurrently with a multi-strand design (Kansteiner et al., 2022). At present the project with the new title *Integration and Equality for International Teachers*, but still called IGEL, has been opened towards the group of internationally qualified teachers in general.

³ <https://www.ph-weingarten.de/de/kurse/igel>

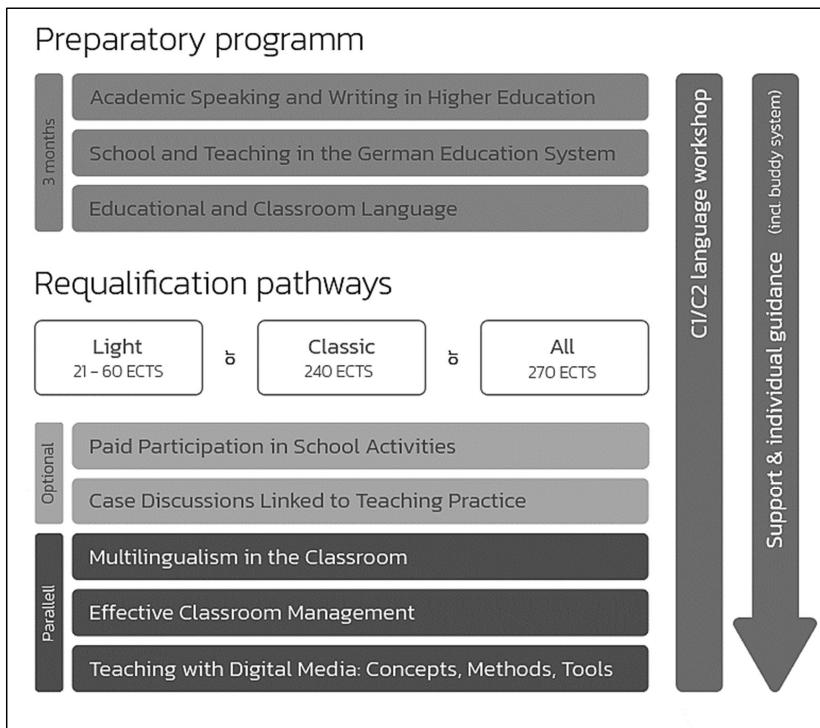


Fig. 1. Structure of the current IGEL program.

Our research results show that many of the migrated teachers hardly considered it possible to work in a German school but gained hope when they learned about the program (Kansteiner et al., 2022). Similar findings are reported in reports about comparable third-party funded projects in Germany (Wojciechowicz et al., 2022). Hence, to date, over 80 participants have successfully completed the program, approximately 40 individuals are currently engaged and progressing steadily. Around 20 participants are involved in various versions of pedagogical responsibility in schools, and a small number have already transitioned into permanent teaching positions. Some have been helped to continue their studies at other universities where they can manage the dual demands of study and familial obligations better. The IGEL network also plays a pivotal role by facilitating access to essential institutional support structures, including the BAföG office for student financial assistance, regional employment agencies, and the credential recognition unit within the school administration.

However, participants frequently report that the actual integration path proves significantly more demanding than initially anticipated, despite their prior professional qualifications. This hardship stems largely from the stringent linguistic and organizational requirements imposed by supplementary academic mandates. Additionally, it is exacerbated by the need to simultaneously manage familial responsibilities and secure financial stability, often under already precarious life circumstances (Kansteiner et al., 2022).

This situation highlights a core paradox: While many iTs perceive the requirement to re-enter formal academic study as a devaluation of their existing professional competencies (a finding also documented in evaluation reports from comparable Austrian programs; Kremsner et al., 2020), they are nevertheless highly motivated to return to school settings and consequently undertake these university studies. From our analytical perspective, two primary tensions emerge from this context: *Professional Expertise vs. Academic Re-qualification*: As already qualified teachers, iTs seek further practical, in-service training. Yet, as academically educated individuals, they also inherently respect formal academic studies.

Experienced Professionals vs. ‘Student’ Status: While highly experienced in their daily and professional lives, they prefer not to be treated as novices. Paradoxically, as a group deemed “unexperienced” by the system, they simultaneously express gratitude for the support typically afforded to undergraduates.

The specific challenges iTs must navigate are as multifaceted, as the strategies are they employ to assert their professional competence. In the following, we will present selected insights drawn from our evaluation data.

4 Navigating German Academia: Multifaceted Challenges and Support for International Teachers

Our IGEL data show that iTs face a variety of challenges when adapting to typical German university teaching methods and academic expectations and develop manifold aligned coping strategies:

Academic Learning Challenges. Many iTs, while accustomed to long lectures and rote memorization from their home countries, cannot rely on this routine in German university classes. As one participant describes: “All lectures at first were so difficult, I couldn’t concentrate, first five, then ten, later thirty minutes, I had to get used to it.” (interview GN) While audio recordings would aid post-processing, they are only occasionally provided by lecturers. Likewise, understanding scientific texts in German presents great difficulties, too. Consequently, the often substantially deeper subject knowledge many iTs possess from their concentrated studies in a single discipline frequently remains obscured by these linguistic limitations. Participants report that only when academic staff explicitly acknowledge this disciplinary competence does it become a vital source of affirmation and motivation.

Online Learning and Digital Hurdles. Like many of their German student peers residing off-campus, several iTs cannot relocate because of a part-time job or the concurrent efforts to integrate their own children in school. In such cases, digital learning offers flexibility and accessibility. However, challenges emerge during synchronous online exchanges. Rapid written interaction in German, for instance, can be problematic: discussions often progress while iTs are still formulating their responses. Laboriously typed contributions or questions are not added because sending out with delay could be seen as incompetence (cf. interview ProB). Online-supported examinations also pose difficulties due to limited familiarity with German keyboards, and the additional cognitive effort during test-taking is only partially mitigated by formal disadvantage compensation.

Engaging with Academic Discourse and Expectations. Participation in seminars appears easier when the level of abstraction is moderate. Theory-based argumentation, however, is considered more challenging and receives less appreciation—a phenomenon we also observe among German students. When writing term papers or theses, some iTs recognize the need for a different approach than in their initial studies. Many find the discursive logic demanding, not only for linguistic reasons, but also due to the necessity of reading diverse and even contradictory content, distinguishing viewpoints, and critically discussing a particular question. Some find it irritating that authors holding different views can coexist in academic discourse, a practice not universally common in some home countries (in our case cf. interview ProB; in addition, Bouchara, 2019). Notably, German students also share this difficulty.

Furthermore, depending on their prior experience, some iTs find it challenging to acknowledge newly presented theoretical viewpoints and pedagogical concepts. They feel questioned and do not open up easily, despite needing to do so to ensure study success and professional recognition. A conflict also arises from the perception that intensive work on theories and empirical findings represents a wrong prioritization, given their expectation to learn time-efficiently and directly for practice (Kansteiner et al., 2022)—an attitude again found among some German students.

Challenges in Public Presentation. Presenting in plenary sessions presents another significant hurdle, not solely for linguistic reasons, but because it triggers worry about appearing incompetent despite being an experienced teacher. This observation has also been corroborated in other project evaluations (Brandhorst et al., 2023). Coping strategies include reading aloud or writing and then translating their entire text into their first language, followed by memorization—a process that is, by no means, time-efficient. Understandably, some iTs seek help to identify the ‘right’ pieces of text and look for summaries.

Crucial University Support. Despite these challenges, the university community makes concerted efforts to provide strong support. Lecturers recognize iTs' experienced status, offering valuable consultation and feedback on assignments. Peers openly include iTs in group work, even when collaboration is less smooth due to language limitations. Furthermore, iTs consistently describe the IGEL Buddies program as a highly valuable source of peer support.

5 Conclusion about Internationally Educated Teachers

Our findings reveal a gradual acclimatization of iTs to the unfamiliar university procedures. While a minority adapts with relative ease—comparable to German undergraduates—the majority reports considerable challenges. This group's ability to meet academic requirements varies significantly:

Some iTs approach compulsory coursework pragmatically, focusing on fulfilling degree requirements as efficiently as possible (pragmatic engagement). Others engage with the additional academic offerings out of intellectual curiosity, perceiving them as enriching opportunities for their professional development (intellectual enrichment). Despite the overall demands, some iTs even contribute to extracurricular projects or support incoming students, finding in these activities a crucial counterbalance to the struggles encountered in academic life. These empirical insights unveil that iTs are not a homogeneous group, but instead their individual circumstances and responses to challenges differ considerably. In rare instances where participants discontinue their studies, the primary reason appears to be an overburden in sustaining the multifaceted demands of their situation, regardless of gender. They see their prospects dwindling—a dropout scenario also discovered in the Austrian education system, where a comparable program was conducted (Kremsner et al., 2020).

6 Discovering Potential Discrimination

6.1 Governance of and Research in Third-Party Funded Projects

Due to the high number of migrants and the increase of educational integration efforts, as well as the expansion of integration initiatives such as those carried out by projects like IGEL, iTs have increasingly become a focus of empirical research. This shift is partly driven by the mandatory evaluation components typically included in development-oriented projects. Furthermore, project team members are frequently recruited from Master's degree candidates, whose academic work then aligns with the project's objectives, leading to further data collection. Given that such projects are funded to support specific social groups, their evaluation designs logically concentrate on the development, needs, and trajectories of these target populations. Consequently, (inter)national funding calls often address a specific goal inherently focusing on a particular group, and successful applications must

align congruently. Thus, evaluation studies are traditionally designed to gain knowledge about the group's experiences, serving as basis for recommendations or subsequent programs. From a strategic perspective, referencing a collective group—despite its internal heterogeneity—legitimizes calls for structural improvement. However, this discursive framing implicitly constructs a notion of homogeneity, thereby subordinating substantial knowledge about the group's inherent diversity.

Against this background, a theoretical dilemma emerges—one critically examined since the late 20th century, particularly in relation to gender discourses (Kansteiner, 2015): In the broader struggle for equity, the feminist movement often relied on a binary distinction between men and women as analytically separate categories. This approach aimed to identify structural inequity and advocated for the advancement of the disadvantaged group, often by subordinating intra-group differences and foregrounding 'otherness' to justify resources and measures. A comparable theoretical dilemma can be found in the context of resource allocation for inclusive education. Here children are categorized as 'those with special needs' to justify additional teaching hours for their support (Kehrer & Kansteiner, 2023). While the overarching objective is to promote inclusion into mainstream educational environments, this strategy simultaneously reinforces 'otherness'. Thus, a fundamental contradiction arises when inclusive intentions are pursued through the very act of 'doing difference' (Kansteiner, 2022).

In the light of the preceding discussion, the evaluation focus of integration projects for iTs can be seen as unintentionally contributing to a homogenizing 'closure' despite the explicit goal of fostering integration. This methodological tendency predetermines the range of possible findings leading to a predominant focus on *differences* rather than on the *process of 'doing difference'* itself. Following extensive research on gender in higher education (Reisz et al., 2012), a new oppositional grouping is emerging: iTs, positioned in contrast to the perceived normative category of domestically educated student teachers. Despite our efforts to nuance this categorization through qualifiers like 'some, many, occasionally' and to illuminate the group's internal diversity, we cannot satisfactorily avoid reproducing otherness. In doing so, we inadvertently construct a contrast even if we seek to promote recognition and participation as professional equals. This paradox holds true even when we ask iTs to participate in evaluation studies, emphasizing the epistemic value of their perspective for analytical clarification. When asked to contribute as the 'specific group we need to learn from', they tend to self-position as 'others' which implicitly invites references to origin, nationality, and cultural background when narrating personal experiences. This structural tension is paradoxical and disadvantageous, especially considering iTs' strong desire to be recognized as fellow professionals.

The second methodological constraint emerges from the common practice of inquiring about support needs in project evaluations. As the project was set up to facilitate iTs' successful entry into the German school system, resources are provided and can be adjusted based on the feedback. Participants, grateful for the advocacy, dutifully enumerate everything they find helpful: support for language learning, didactic and methodological advice, assistance with classroom management, etc. In doing so, however, they unwittingly construct themselves as not yet professionally self-sufficient for school practice. This contradicts their aspiration to be recognized as competent peers from the outset. While such statements, when presented in research publications, may facilitate the acquisition of further support resources, they also perpetuate the underlying narrative that migrated teachers lack adequate qualification for prompt integration into schools. Consequently, it becomes even more difficult to advocate for a more job-bound concept of professional integration.

6.2 Barriers in the School System

Formal barriers to the professional involvement of fully qualified iTs are not unique to Germany; a European study reveals similar challenges in other European countries including Belgium, Slovenia and Poland (Schüssler et al., 2023). However, restricting iTs' participation within the education system cannot be justified solely by appeals to safeguarding teaching quality. This becomes particularly evident in the following aspects:

Reassessing language proficiency requirements. While a high level of language competence is undoubtedly essential for pedagogical practice, the mandatory C2 level for iTs *before* joining the teaching staff warrants critical re-evaluation. Not all school activities necessitate such an exceptionally high language proficiency. For instance, Haber and Ransberger (2018) demonstrate in their framework for language measures within the IQ support program that tasks like asking and answering questions or describing a subject-specific issue in detail can be accomplished effectively with B2 level proficiency. Similarly, informal interactions with pupils can be managed well at this language level. Moreover, offering differentiated language training alongside professional practice would allow iTs to be trained adaptively and engage with colleagues within the school environment. Research consistently points to the positive effects of learning integrated with professional practice (Lipowsky & Rzejak, 2021), suggesting that this more in-service like approach could lead to greater success.

The detrimental impact of two-step qualification programs. The current two-step acknowledgement process (complementary studies and unpaid internship) often results in an extended period during which many iTs are not employed in school-related contexts. Instead, they frequently find themselves in job situations that can negatively impact their motivation. This phenomenon is widely perceived as an

obstacle within the German education system and considered a significant disadvantage. It is also highly questioned in international comparisons (Schüssler et al., 2023) and should prompt the development of a more integrated re-qualification concept.

Reconsidering Single-Subject Teaching Restrictions. The justification for not permitting iTs to teach with expertise in only one subject is often rooted in concerns about formal equality within German schools. In parallel, because of severe staff shortages less-than-equally qualified people are employed. Moreover, varying performance outcomes and diverse internal school qualities and cultures are otherwise tolerated. Thus, adhering strictly to this formal recognition seems overly rigid and impractical. This rigidity is particularly striking when other professionals are immediately accepted for teaching roles and receive in-service training concurrently with their initial teaching assignments.

Pragmatic solutions at school level. Interestingly, at the single school level, a more pragmatic approach to iTs' integration is already being demonstrated: School principals have achieved encouraging success in integrating iTs into their staff, with many already employing iTs in preparatory classes and even regular classes. It is due to the dedicated efforts of these principals and their teams that most situations yield positive outcomes.

6.3 Challenges in the Higher Education System

Turning to the higher education system, we positively view the innovative potential attributed to third-party funded projects like the IGEL project for university development (DAAD, 2018). Nevertheless, inherent challenges also arise. The iTs are subject to stringent legal requirements for recognition and to the exploratory design of the development program, which includes research, all under the paradigm of the 'ideal' teacher. They are subsequently evaluated based on the full scope of academic and examination obligations of teacher education. However, as previously discussed, some individuals employ strategies to streamline tasks and expedite certification. This pragmatic attitude is also observed among German undergraduates. While such approaches, when tolerated, may inadvertently 'flatten' academic quality, expecting a higher adherence to this 'ideal' from the group already facing greater burdens can be considered particularly disadvantaging. University conditions, such as the principle of the standard period of study (measured by ECTS, to which the maximum duration of the student loan system is aligned), inherently prioritize time over actual achievement. This often reduces the concept of efficiency to merely 'what is necessary to pass'—a criticism not new in the university discourse (Quindel, 2015; Winter, 2015). In our context it becomes particularly complex: Our findings indicate that within peer-facilitation the IGEL Buddies often advise pragmatic approaches that directly cater to the needs of iTs.

Thus, a tension emerges where formal standardization dominates institutional decision-making, while pragmatism subtly guides everyday actions and support within the project.

Lastly, we must acknowledge that placing iTs under ‘protective services’ and formally designating them as “IGEL students” for the purpose of recognition and assistance inevitably leads to structural stigmatization. This phenomenon can be perceived simultaneously as ‘positive discrimination’ and ‘negative categorization’ of this specific student group (Bouchara, 2019). The structural misalignment arises from the inherent exposure of perceived ‘lacks’ in prerequisites or absence of prior educational socialization in Germany—conditions upon which the standard study and support programs are implicitly predicated.

7 Conclusion from the Framework of Diversity Management

We have highlighted critical aspects and identified areas of tension alongside the successes of university bridging programs for the inclusion of migrated teachers. They are designed and implemented at universities to ultimately support the school system. For many years, the concept of diversity management has been widely promoted within universities (Auferkorte-Michaelis & Linde, 2016; Siegfried, 2019). This approach aims to recognize, foster, and leverage the diversity of employees and relevant stakeholder groups—including students, cooperation partners, and employment institutions—for organizational and personnel benefits (Bendl & Hanappi-Egger, 2012). Its top-down model is fundamentally oriented towards achieving social justice (Quaiser-Pohl et al., 2013).

Existing measures and emerging dilemmas. In its initial phases, PHW has implemented tasks aligned within this framework, such as offering online teaching to balance study and family life and providing a parent room as a retreat for university members with children. Additional structural and didactic options proposed for universities include part-time study or individualized learning environments (Di Nardo et al., 2018). These measures are initially conceivable for iTs under current conditions and could be practically implemented. Yet, when examining the psychosocial challenges faced by iTs, we advocate for greater equality through two final considerations.

By addressing the needs of iTs and incorporating internship activities, the university project team establishes a connection with the school system beyond traditional methods. The strong desire of iTs to be placed in schools and receive collegial support through practical participation presents a renewed opportunity to revisit diversity management in schools (Kansteiner, 2018) and to approach it more assertively on the adult level. It has already been recognized that school principals partially consider the heterogeneity of their teaching team (diverse family constellations, health restrictions or different levels of professionalization) in their leadership actions (Kansteiner & Klose, 2017).

Towards an advanced, reflexive diversity orientation. Advancing the discourse on diversity management for schools and universities necessitates an awareness for the potential dysfunctions arising from grouping. It is crucial to recognize that special treatment for specific groups, while effectively addressing only the needs of some individuals, may fail to meet those of others within the same group. Therefore, diversity management must be implemented in a more nuanced and differentiated manner (Kansteiner, 2018).

The endeavor to equitably integrate iTs into the German education system presents an opportunity to advance the concept towards a more sophisticated diversity orientation, incorporating a multi-layered critical perspective. Reflective diversity research, as exemplified by Bührmann (2020), serves as a pertinent model. This approach entails intersectional perspectives and involves reflecting the interplay of various categories of difference in an individual's professional life, while maintaining a critical stance regarding the relevance and recognition of specific characteristics within diversity. Methodologically, this necessitates more complex research designs, including triangulation and multimethod approaches, to enhance the depth and rigor of project evaluations.

Joint effort to design a true inclusive and internationally connective teacher education. Under the framework of an advanced diversity management, educational policy would recognize the current special treatment of a specific group through project funding—coupled with substantial, often voluntary, engagement at the university, as merely a provisional measure. It would then advocate for a collaborative effort among third-party funders, universities, schools, and ministries to develop a reflexive approach to designing inclusion and internationalization within the educational professional sector.

Many iTs, in response to structural critique of their professional education, assert their self-empowerment by highlighting their unique competencies in addressing the needs of pupils with a similar background (Krieg & Terhart, 2023). They thereby create a possible short-term solution to their psychosocial challenges in their crisis-ridden new world—often, paradoxically, by othering themselves. It is therefore imperative that educational systems adopt a comprehensive perspective and methodology, ensuring the development of solutions that empower through full integration and collaboration, ultimately benefiting all students.

Literature

- Auferkorte-Michaelis N., & Linde F. (2016). Diversity Management an Hochschulen [Diversity management at universities]. In P. Genkova & T. Ringisen (Eds.), *Handbuch Diversity Kompetenz: Perspektiven und Anwendungsfelder* (pp. 1–16). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08003-7_56-2
- Bendl, R., & Hanappi-Egger, E. (Eds.). (2012). *Diversität und Diversitätsmanagement* [Diversity and diversity management]. facultas wuw utb.

- Bergmüller-Hauptmann, C., Kansteiner, K., Grössl, V., Bravo Granström, M., Hitzelberger, M., Garcia Ferreira Fuchs, J., & Kowalik, F. (2025). „Ich möchte doch nur wieder in meinem Beruf arbeiten!“ Potenziale wissenschaftlicher Weiterbildung für die Gleichstellung zugewanderter Lehrkräfte [“I just want to go back to my job!” Potential of academic continuing education for the equality of immigrant teachers]. In Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (Eds.), *Wissenschaftliche Weiterbildung und Inklusion* (Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, 1/25, pp. 57–64). <https://www.hochschule-und-weiterbildung.net/index.php/zhwb/issue/view/506>
- Bouchara, A. (2019). Bildungsbedürfnisse und Hindernisse von Geflüchteten in Deutschland: eine empirische Studie zu sozialen Netzwerken von Geflüchteten an deutschen Hochschulen [Educational Needs and Barriers of Refugees in Germany: An empirical study on the social networks of refugees at German universities]. *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 18(31), 53–72. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-62767-2>
- Brandhorst, A., Schüssler, R., & Hachmeister, S. (2023). Wertgeschätzt und unterstützt!? Welche Faktoren wirken sich positiv auf den beruflichen Wiedereinstieg internationaler Lehrkräfte in Schule aus? – Ergebnisse einer länderübergreifenden quantitativen Studie [Valued and supported!? What factors positively affect the professional reintegration of international teachers in schools? – Results of a cross-country quantitative study]. In R. Schüssler, S. Hachmeister, N. Auner, K. D’Herdt, & O. Holz (Eds.), *Internationale Lehrkräfte für die Schule von morgen. Chancen und Herausforderungen des beruflichen Wiedereinstiegs internationaler Lehrkräfte in ausgewählten europäischen Ländern* (pp. 13–49). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:28121>
- Bressler, C., & Rotter, C. (2017). The relevance of a migration background to the professional identity of teachers. *International Journal of Higher Education*, 6(1), 239–250. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n1p239>
- Bührmann, A. (Ed.). (2020). *Reflexive Diversitätsforschung. Eine Einführung anhand eines Fallbeispiels* [Reflexive diversity research: An introduction based on a case study]. Barbara Budrich.
- DAAD. (2018). *Zukunftswege. Erfolge und Herausforderungen bei der Integration von Geflüchteten in das Studium* [Future paths: Successes and challenges in the integration of refugees into university studies]. DAAD.
- Di Nardo, S., Wagner, C., & Arn, C. (2018). Individualisiertes Lernen an der Hochschule: Konzeption und Durchführung eines Pilotmoduls [Individualized learning at university: Design and implementation of a pilot module]. *Die Hochschullehre*, 4, 419–442. https://hochschullehre.org/wp-content/files/diehochschullehre_2018_DiNardo_Wagner_Arn_Individualisierte_lehre.pdf

- Gogolin, I. (2019). Lernende mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem und ihre Förderung. *Forschungstraditionen und aktuelle Entwicklungen* [Learners with a migration background in the German school system and their support: Research traditions and current developments]. *Journal for Educational Research Online*, 11(1), 74–91. <https://doi.org/10.25656/01:16788>
- Haber, O., & Ransberger, K. (2018). *Rahmenkonzept für Sprachmaßnahmen im IQ Förderprogramm* [Framework concept for language measures in the IQ support program]. Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch im Förderprogramm IQ. https://e-pub.sub.uni-hamburg.de epub/volltexte/2018/85111/pdf/WEB_Rahmenkonzept_Paedagogik_B2_C1_C2.pdf
- Hettiger, A. (2019). DaFFlü – eine spezifische Didaktik für Geflüchtete? Die Verbindung sprachlicher und außersprachlicher Aspekte als Herausforderung für Forschung und Praxis [DaFFlü – a specific didactics for refugees? The connection between linguistic and non-linguistic aspects as a challenge for research and practice]. *Fremdsprachenunterricht und Hochschule*, 94, 9–30.
- Kansteiner, K. (2015). Schule und Geschlecht – aktuelle Ansätze zum geschlechtergerechten Umgang mit Heterogenität [School and gender – current approaches to dealing with heterogeneity in a gender-equitable way]. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup, & R. Buschmann (Eds.), *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (pp. 231–249). Waxmann.
- Kansteiner, K. (2018). Spannungsfelder, Widersprüche und Herausforderungen der Inklusion als Diversity Pädagogik [Areas of tension, contradictions and challenges of inclusion as diversity pedagogy]. In G. Lang-Wojtasik & S. König (Eds.), *Inklusion als gesellschaftlich, pädagogische und hochschulische Herausforderung* (pp. 45–64). Klemm + Oelschläger.
- Kansteiner, K. (2022). Differenzierung und mögliche Nebenwirkungen. Dilemmata im Umgang mit Heterogenität reflexiv überwinden. *Schulmagazin 5–10*(7/8), 12–15.
- Kansteiner, K., Klepser, R., Lukas, S., Rheinwald, K., & Kaiser, T. (2020). Integration geflüchteter Lehrkräfte in die Lehrer*innenausbildung in Baden-Württemberg – das IGEL-Programm [Integration of refugee teachers into teacher training in Baden-Württemberg – the IGEL program]. In G. Kremsner, M. Proyer, & G. Biewer (Eds.), *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg* (227–236). Julius Klinkhardt.
- Kansteiner, K., & Klose, O. (2017). *Schulleitungsbesetzung unter der integrierenden Perspektive von Gender Mainstreaming und Diversity Management* [School management appointments under the integrative perspective of gender mainstreaming and diversity management]. *Abschlussbericht zum Forschungsprojekt*. https://www.gew.de/index.php?eID=download&t=f&f=75954&token=b66454877f7b970695136055bfd5ac50b1dcd47f&download=&n=Kansteiner_Klose_Abschlussbericht_SchulleitungsbesetzungsverfahrenGMDM_FINAL.pdf

- Kansteiner, K., Kumpfert-Moore, B., Schneider, A., & Fröhlich, M. (2022). Perspektiven geflüchteter und migrierter Lehrkräfte auf die eigene Professionalisierung in einem Brückenprogramm zum Quereinstieg in das Lehramtsstudium [Perspectives of refugee and migrant teachers on their own professional development in a bridging program for lateral entry into teacher training]. In A. A. Wojciechowicz, M. Vock, D. Gonzales Olivo, & M. Rüdiger (Eds.), *Lehrkräfte mit ausländischer Qualifikation ins Lehrer*innenzimmer?! – Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe* (pp. 121–134). Beltz.
- Kehrer, A., & Kansteiner, K. (2023). „Eins und Eins kann mehr als Zwei“ – Wie multi-professionelle Teams Heterogenität bewältigen [“One and one can do more than two” – How multi-professional teams manage heterogeneity]. *Die Grundschulzeitschrift, Heft Heterogenität in der Grundschule*, 340, 10–13.
- Kremsner, G., Proyer, M., & Schmözl, A. (2020). Das Forschungsprojekt „Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund“ [The research project “Qualification of teachers with a refugee background”]. In G. Kremsner, M. Proyer, & G. Biewer (Eds.), *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg* (pp. 46–92). Klinkhardt.
- Krieg, S., & Terhart, H. (2023). „I hope that the society I am in would not let gender discrimination be a problem to do my job.“ Frauen in Weiterbildungsprogrammen für international mobile Lehrkräfte [Women in continuing education programs for internationally mobile teachers]. In A. A. Wojciechowicz, M. Vock, D. Gonzalez Olivo, D., & M. Rüdiger (Eds.), *Wie gelingt der berufliche Einstieg als Lehrer*in in Deutschland für zugewanderte Lehrkräfte? – Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe* (pp. 362378). Beltz Juventa.
- Lipowsky, L., & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden* [Effectively designing teacher training: A practice-oriented and research-based guide]. Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/fortbildungen-fuer-lehrpersonen-wirksam-gestalten>
- Quaiser-Pohl, C., Ruthsatz, V., & Endepohls-Ulpe, M. (Eds.). (2013). *Diversity and Diversity Management in Education. A European Perspective*. Waxmann.
- Quindel, R. (2015). Widersprüche im Bologna-Prozess. Positionierungen zum Thema „Gute Lehre“ [Contradictions in the Bologna process. Positions on the topic of “good teaching”]. In B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders, & A. Bohmeyer (Eds.), *Gestaltungsraum Hochschullehre Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (pp. 39–58). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkjxh3>
- Reisz, R. D., Schuster, R., & Stock, M. (2012). Wandel akademischer Bildung und geschlechtsspezifische Bildungsbeteiligung [Change in academic education and gender-specific participation in education]. In R. Becker & H. Solga (Eds.), *Soziologische Bildungsforschung*. (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft, 52, pp. 393–414). Springer.

- Schneider, A. (2021). *back to school! – (Weiter-)Entwicklung eines Programmkonzepts zur (Re)Qualifizierung im Ausland ausgebildeter Lehrer*innen in Baden-Württemberg* [Back to school! – (Further) development of a program concept for the (re)qualification of teachers trained abroad in Baden-Württemberg]. Unveröffentlichte Masterarbeit an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.
- Schüssler, R., Hachmeister, S., Auner, N., D'Herdt, K., & Holz, O. (Eds.). (2023). *Internationale Lehrkräfte für die Schule von morgen. Chancen und Herausforderungen des beruflichen Wiedereinstiegs internationaler Lehrkräfte in ausgewählten europäischen Ländern* [International teachers for the schools of tomorrow: Opportunities and challenges of international teachers' teentry into the professions in selected European countries]. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:28121>
- Siegfried M. (2019). Perspektiven auf Diversität – Strategien und Diskurse im Kontext Hochschulbildung [Perspectives on diversity–strategies and discourses in the context of higher education]. In D. Kergel & B. Heidkamp (Eds.), *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre. Prekarisierung und soziale Entkopplung – transdisziplinäre Studien* (pp. 23–43). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22400-4_2
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg. (2020). Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen in Baden-Württemberg 2019. *Datenquelle: Anerkennungsstatistik nach Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz bzw. Landesanerkennungsgesetz BW* [Recognition of foreign professional qualifications in Baden-Württemberg 2019. Data source: Recognition statistics according to the vocational qualifications assessment act or the state recognition act BW]. <https://www.statistik-bw.de/BildungKultur/AusWeiterb/BQFG.jsp>
- Terhart, E. (2019). Die Lehrerbildung und ihre Reform: Stand, Probleme, Perspektiven [Teacher training and its reform: status, problems, perspectives]. In S. Doff (Ed.), *Spannungsfelder der Lehrerbildung. Beiträge zu einer Reformdebatte* (pp. 29–41). Klinkhardt.
- Winter, M. (2015). Bologna – die ungeliebte Reform und ihre Folgen [Bologna–the unpopular reform and its consequences]. *bpb*. <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/204075/bologna-folgen>
- Wojciechowicz, A. A., Vock, M., Gonzalez Olivo, D., & Rüdiger M. (Eds.). (2022). *Lehrkräfte mit ausländischer Qualifikation ins Lehrer*innenzimmer?! – Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe* [Teachers with foreign qualifications in the teachers' room?!–Theoretical and conceptual considerations, experiences and needs for action]. Beltz.

„Bewegungsverhalten: Note 4–“: Beobachtungen, Analysen und Handlungsempfehlungen für Kinder, Jugendliche und Eltern

Stefan König

Pädagogische Hochschule Weingarten

1 Einleitung

Der siebte Band des Weingartner Dialogs über Forschung fokussiert mit der dieser Buchreihe inhärenten interdisziplinären Ausrichtung bildungsrelevante Optionen, die insbesondere Kinder und Jugendliche unserer Gesellschaft unterstützen sollen, Herausforderungen einer krisenbeladenen Welt zu meistern. Damit einher geht die Idee, junge Menschen in die Lage zu versetzen, gegenüber kritischen individuellen Lebensereignissen und schwierigen gesellschaftlichen Situationen Resilienz und Widerstandsfähigkeit zu entwickeln. Geht man an dieser Stelle einen Schritt weiter und konkretisiert, was mit Krisen gemeint ist, finden sich im Verständnis der beiden Herausgeber sowie außerdem in einer Vielzahl von Publikationen und Vorträgen in schöner Regelmäßigkeit die folgenden Schlagworte: Ukraine-Krieg, Corona-Krise, Flüchtlingskrise, Energiekrise, Fachkräftemangel und zunehmende Gewalt in der Gesellschaft, aber auch in vielen Familien.

Trotz allem muss hinsichtlich dieser Aufzählung konstatiert werden, dass bei diesen Herausforderungen, die Kinder und Jugendliche zweifelsohne belasten, eine Thematik in der Regel vergessen wird: Neben den genannten Krisen und Problemen hat unsere Gesellschaft zudem eine Bewegungskrise, welche allerdings gerne totgeschwiegen oder kleingeredet wird. Fakt ist, dass die Mehrzahl der Menschen in Deutschland sich deutlich zu wenig bewegt, was zu vielfältigen Krankheitsbildern biopsychosozialer Art führt. Bewegungsmangel ist bei uns zwischenzeitlich so stark verbreitet, dass sich sogar die Ampel-Regierung alarmiert zeigte und 2022 bzw. 2024 zwei Bewegungsgipfel veranstaltet hat, um die Gesellschaft der Bundesrepublik zu mehr Bewegung zu motivieren. Blickt man an dieser Stelle nochmals auf den zweiten Teil des Titels dieses siebten Bandes des Weingartner Dialogs über Forschung, ist festzuhalten, dass Kinder und Jugendliche, die sich regelmäßig körperlich und sportlich moderat bis intensiv betätigen, einem geringeren Risiko für bewegungsmangelbedingte Krankheiten unterliegen. Darüber hinaus haben sie in der Regel eine bessere Ausdauer und weisen eine positive geistige Fitness auf. Ebenso ist nachhaltig belegt, dass seit Jahren Bewegungsmangel und lange Sitzzeiten den Lebensstil von vielen Kindern und Jugendlichen kennzeichnen (Bucksch & Dreger, 2014; Huber & Köppel, 2017; König et al., 2024).

Insofern erscheint es dringend geboten, die vorliegende Problematik als Teil einer krisenbeladenen Welt aus einer „biopsychosozialen“ Perspektive zu betrachten bzw. wissenschaftlich zu bearbeiten.

Vor diesem Hintergrund verfolgt der vorliegende Beitrag mehrere Ziele. Zunächst wird der State of the Art zum Thema Bewegungsmangel und den positiven Effekten von körperlich-sportlicher Aktivität kompakt aufgearbeitet. Dem folgt eine Analyse der Realität, wobei hier sowohl eine internationale als auch eine nationale Perspektive eingenommen wird, indem über Report Cards bzw. Bewegungszeugnisse berichtet wird. Anschließend wird ein vertiefter Blick auf die Auswirkungen der Pandemie als „Bewegungskiller“ geworfen, bevor verschiedene bildungsrelevante Optionen für die Bewegungskrise unserer Gesellschaft diskutiert werden. Abschließend werden Schlüsselstellen identifiziert und Handlungsempfehlungen ausgesprochen.

2 Folgen von Bewegungsmangel und Effekte körperlich-sportlicher Aktivität – zwei Seiten einer Medaille

Zwischenzeitlich gilt es als empirisch robust abgesichert, dass Bewegungsmangel und hohe Sitzzeiten den Lebensstil einer Vielzahl von Kindern und Jugendlichen kennzeichnen. Dies lässt sich mit den folgenden Beobachtungen belegen (u. a. Bucksch et al., 2024; Hoffmann et al., 2023; Huber & Köppel, 2017; Rütten & Pfeifer, 2016; Schlund et al., 2021):

- In Deutschland erreichen aktuell weniger als 20 % der Kinder und Jugendlichen die internationalen bzw. nationalen Bewegungsempfehlungen von täglich 60 bzw. 90 Minuten körperlich-sportlicher Aktivität mit moderater bis intensiver Intensität. Damit sind sie – nolens volens – Kandidaten für Bewegungsmangelkrankheiten.
- Nach wie vor werden in diesem Kontext große Unterschiede bezüglich der Geschlechter, des Alters sowie des sozio-ökonomischen Status festgestellt. Daher existiert mit Blick auf Bewegungsmangel bzw. körperlich-sportlicher Aktivität eine soziale Kluft.
- Kinder und Jugendliche haben zunehmend hohe Sitzzeiten, die teilweise 10 Stunden täglich überschreiten. Das bedeutet, sie sitzen bis zu 70 % ihrer Wachzeit, was zu großen Teilen von Schule als bewegungsfeindlichem Lernort verursacht wird. Zweifelsohne trägt aber auch eine sich ausweitende Mediennutzung zu diesem schockierenden Wert bei.
- Die Auswirkungen der verschiedenen COVID-19-Lockdowns haben die Situation in Deutschland verschlechtert und gezeigt, dass alternative und effektive Maßnahmen der Bewegungsförderung für alle Altersgruppen dringend angezeigt sind.

Diese durchaus als dramatisch zu bezeichnende Situation ist zumindest in Teilen umso erstaunlicher, als die Sportwissenschaft und verschiedene ihrer Teildisziplinen in den letzten Jahren und Jahrzehnten eine Vielzahl theoretischer und empirischer Belege für positive Wirkungen körperlich-sportlicher Aktivität vorgelegt haben, von denen die wichtigsten Aussagen und Ergebnisse im Folgenden zusammengefasst sind (u. a. Bossmann & Woll, 2023; Dirksen et al., 2015; Joisten et al., 2023; Pahmeier et al., 2023; Schmid & Sudeck, 2023; Weyermann & König, 2021):

- Kinder und Jugendliche, die sich regelmäßig mit moderater bis intensiver Intensität bewegen, erfahren unterschiedliche positive Effekte von diesen Aktivitäten. Exemplarisch sollen an dieser Stelle lediglich ein geringeres Risiko für bewegungsmangelbedingte Krankheiten, eine bessere Ausdauer und damit körperlich-sportliche Leistungsfähigkeit sowie eine positivere geistige Fitness genannt werden (Demetriou et al., 2024).
- Weiterhin abgesichert ist das Wissen um die Effekte spezifischer Trainingsmethoden in unterschiedlichen sportlichen Settings. So sind etwa klassische und neuere Methoden des Ausdauer-, Beweglichkeits- und Krafttrainings vielfach evaluiert, was eine gezielte Ansteuerung spezifischer motorischer Fähigkeiten erlaubt (u. a. zusammenfassend Baschta & Thienes, 2016; König, 2011, 2023).
- Schließlich liegen zahlreiche Erkenntnisse über den Zusammenhang von motorischen und kognitiven Fähigkeiten bzw. Schulleistungen vor – so zum Beispiel über Ausdauer und Aufmerksamkeit oder über Koordination und Schulerfolg (u. a. Dierkes et al., 2015; Weyermann & König, 2021; Windisch et al., 2011).

Das schier aussichtslose Ringen um Lösungen bzw. Verbesserungen der beschriebenen Beobachtungen und Erkenntnisse über den Bewegungsstatus von Kindern und Jugendlichen erscheint vor diesem Hintergrund doch sehr verwunderlich.

An dieser Stelle kann konstatiert werden, dass einerseits die positiven Effekte körperlich-sportlicher Aktivität bekannt und zu ganz großen Teilen robust abgesichert sind, andererseits die Realität die Sprache der körperlich-sportlichen Inaktivität spricht. Darüber hinaus muss uns bewusst sein, dass dieses Problem nicht an der Grenze zu Österreich oder Frankreich endet, sondern dass wir es mit einer globalen Problemlage zu tun haben. Ein Blick über den Zaun ist aus meiner Sicht deshalb angezeigt, um im besten Fall die eigene Situation besser einschätzen und verstehen zu können.

3 Aktuelle Studien zum Bewegungsstatus von Kindern und Jugendlichen

Die von mir ausgewählte internationale Perspektive fokussiert zunächst die Aktivitäten der Active Healthy Kids Global Alliance (vgl. <https://www.active-healthykids.org/>, Zugriff am 30.01.2025). Diese non-profit-Organisation von Forscher:innen, Gesundheitsfachkräften und Interessenvertreter:innen arbeiten seit gut 10 Jahren zusammen, um die körperlich-sportlichen Aktivitäten (ksA) von Kindern und Jugendlichen weltweit voranzubringen. Die Organisation selbst wurde 2014 bei einem ersten Gipfeltreffen in Toronto gegründet und hat seitdem viermal getagt. Führender Kopf ist Marc Tremblay aus Kanada. Ziel dieser Gruppe ist, durch entsprechende Menschenführung, durch Wissenstransfer, durch Hilfe zur Selbsthilfe und vor allem durch politische Interessenvertretung Quantität und Qualität von ksA zu verbessern. Zu diesem Zweck wurden bisher fünf Konferenzen abgehalten, auf denen Vertreter:innen der einzelnen teilnehmenden Länder über die jeweils spezifischen Situationen vor Ort berichtet haben. In anderen Worten: Es ging um eine weltweite Bestandsaufnahme verschiedener Facetten von ksA, wobei diese nach einem einheitlichen methodischen Vorgehen erfolgte bzw. nach wie vor erfolgt.

Besonderes Merkmal dieser länderspezifischen Berichte ist, dass sie sich alle an einem vorgegebenen und relativ rigiden Rating-System orientieren, welches folgendermaßen aufgebaut und strukturiert ist (Aubert et al., 2022; Demetriou et al., 2024; Filion et al., 2021):

- Es gibt für alle Teilnehmenden 10 bzw. 11 eindeutige analytische Indikatoren¹: Körperliche Aktivität, sitzendes Verhalten, nicht-organisierter Sport, aktive Mobilität, organisierter Sport, Fitness, Übergewicht & Adipositas, Familie & Freunde, Schule, Kommune & Umwelt, Regierung.
- Alle Indikatoren werden zudem in einem ersten Schritt durch entsprechende Prozent-Richtwerte von einer länderspezifischen Expert:innengruppe und auf der Basis spezifischer Studien, die bezüglich Alter, Stichprobengröße und Methodik vorgegebene Standards erfüllen müssen, beurteilt. Anhand von Benchmarks werden die Einschätzungen dieser Gruppen anschließend in Schulnoten überführt.
- Die Beurteilung oder Benotung erfolgt ebenfalls durch einheitliche Standards, hier durch das verwendete englische Notensystem abgebildet. Tabelle 1 (vgl. nächste Seite) gibt einen Überblick über die für alle Indikatoren verwendeten Rating-Skalen.

¹ Die unterschiedliche Anzahl an Indikatoren ist der Tatsache geschuldet, dass der Indikator „Übergewicht (overweight)“ nicht in allen Ländern verwendet wird.

Zu ergänzen ist, dass neben den bereits genannten 10 bzw. 11 Einzelindikatoren auch drei zusammengefasste Werte berechnet sowie wenige, relativ simple Variablen mit Informationen über die einzelnen Länder ergänzt wurden. Was die zusammenfassenden Werte anbelangt, so wurden die genannten Einzelindikatoren zu einem Score, der sich auf das Verhalten bezieht, zu einem Score, der die Verhältnisse abbildet, sowie zu einem Gesamtscore gruppiert. Informationen über die Länder wurden über die Variablen HDI², HDI-Klassifikation und geo-kulturelle Region gesammelt. Ihre Funktion bestand darin, Unterschiede zwischen einzelnen Gruppen von Ländern oder Regionen herauszufinden, um auf diese Weise mögliche Moderator-Variablen zu finden.

Tab. 1. Rating-Skalen der Report Cards (modifiziert nach Aubert et al., 2018; Demetriou et al., 2019).

Note	Prävalenz (%)	Interpretation
A+	100–94	Erfolgreich für eine große Mehrheit der Kinder und Jugendlichen
A	93–87	
A-	86–80	
B+	79–74	Erfolgreich für deutlich mehr als die Hälfte der Kinder und Jugendlichen
B	73–67	
B-	66–60	
C+	59–54	Erfolgreich für etwa die Hälfte der Kinder und Jugendlichen
C	53–47	
C-	46–40	
D+	39–34	Erfolgreich für weniger als die Hälfte der Kinder und Jugendlichen
D	33–27	
D-	26–20	
F	< 20	Erfolgreich nur für sehr wenige Kinder und Jugendliche
INC	-----	Unvollständig – unzureichende oder ungenügende Informationen für die Vergabe einer Note

Zum Abschluss dieses Abschnitts sei nur ein einziges Ergebnis berichtet, welches sich auch auf meine Aussage am Ende der Einleitung bezieht: International haben wir mit Blick auf körperliche Aktivität bei Kindern und Jugendlichen ein Zeugnis mit fast ausschließlich Dreieren und Vierern – also vereinfacht gesagt: demnächst latent versetzungsgefährdet. Diese Einschätzung zieht sich mehr oder weniger durch alle Kontinente und Länder – wie die einzelnen Spalten verdeutlichen. Tabelle 2 (vgl. nächste Seite) gibt hierzu einen Überblick.

² HDI = Human Development Index.

Als Zwischenfazit lässt sich an dieser Stelle Folgendes festhalten: Im Jahr 2022 haben insgesamt 57 Länder ein Bewegungs-Zeugnis publiziert und auf der 4. Internationalen Tagung der Global Alliance vorgestellt. In einer gemeinsamen Publikation (Aubert et al., 2022) wurden diese Ergebnisse der breiten Öffentlichkeit präsentiert. Deutlich wird, dass Deutschland sich im internationalen Vergleich auf einem mittleren Niveau befindet und Rang 25 einnimmt.

In anderen Worten: Kinder und Jugendliche in Deutschland bewegen sich weniger als Gleichaltrige in vielen anderen Ländern. Auch Maßnahmen für die Förderung der körperlichen Aktivität werden in anderen Ländern teils deutlich umfangreicher und effektiver gestaltet: Finnland, Dänemark, Slowenien und Japan sind diesbezüglich die internationalen Spitzenreiter (König et al., 2024).

Tab. 2. Darstellung der Indikatoren für alle Länder, für Europa und für Deutschland (Aubert et al., 2022; König et al., 2024).

Kriterium	Alle Länder	Europa	Deutschland
Körperliche Aktivität	D	D+	D-
Organisierter Sport	C-	C	B-
Nicht-organisierter Sport/Spiel	C-	C	C-
Aktive Mobilität	C-	C	C
Sitzendes Verhalten	D+	D+	C
Fitness	C-	C	D+
Familie & Freunde	C-	C+	C
Schule	C+	B	B-
Kommune & Umwelt	C+	B-	B-
Regierung	C	C	INC
Verhaltensorientierte Indikatoren	D+	C-	C-
Verhältnisorientierte Indikatoren	C	C+	C+
Durchschnitt gesamt	C-	C	C-

4 Die Pandemie als „Bewegungskiller“?

Die Corona-Pandemie wurde am 30. Januar 2020 von der WHO als internationale Gesundheitsnotlage deklariert und im März desselben Jahres offiziell zur Pandemie erklärt. Aufgrund schwerer Krankheitsverläufe und vieler Todesfälle wurde weltweit zu bis dahin unbekannten Einschränkungen gegriffen. In der Bundesrepublik Deutschland führte dies zu zwei Lockdowns, von März bis Mai 2020 und von Januar bis Mai 2021, welche letztendlich zudem für den Sport dramatische

Konsequenzen hatten: So fielen der Sportunterricht und alle außerunterrichtlichen Schulsportangebote den Schulschließungen zum Opfer, Vereinssport durfte nicht stattfinden, und Fitness-Studios waren geschlossen.

Diese politischen Maßnahmen, so wurde angenommen, stellten für Menschen aller Altersgruppen schwere biopsychosoziale Herausforderungen dar, was in der Sportwissenschaft und ihren Nachbardisziplinen eine Menge an Forschungsarbeiten nach sich zog. Es ist nicht möglich, diese auch nur annähernd angemessen hier wiederzugeben; insofern erfolgt eine Einschränkung auf den Bewegungsstatus von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit einem besonderen Fokus auf die an der PH Weingarten generierten Ergebnisse. Tabelle 3 gibt hierzu einen Überblick.

Tab. 3. Ergebnisse im Überblick (ksA = körperlich-sportliche Aktivität).

Zielgruppen	Ergebnisse	
	State of the Art	Studien an PHW
Schüler:innen der Primarstufe	Sinkende ksA bei Kindern und Jugendlichen europaweit, aber z. T. abhängig von soziodemografischen Faktoren, z. B. Wohnsituation und Engagement von Sportlehrkräften.	Rückgang von Sportunterricht führt teilweise zu Erhöhung von ksA in der Familie, abhängig vom Alter, Wohnort und Kapazitäten der Eltern. Rückgang vor allem bei Ausdauer.
Studierende	Organisierter, insbesondere Mannschaftssport geht zurück, nicht-organisierter Sport nimmt zu. Sportstudierende machen mehr Sport.	Bewegungsdauer und -intensität reduziert sich, ebenso die Motivation, sportlich aktiv zu sein. Aber: „Neue Aktivitäten“ kommen hinzu!
Erwachsene	Signifikanter Rückgang von ksA, bezogen auf Bewegungsempfehlungen der WHO; dies trifft im Besonderen für sportaffine Personen und für berufstätige Mütter zu.	Junge Erwachsene versuchen, Sportgewohnheiten aufrechtzuerhalten und zu diversifizieren bzw. neue Aktivitäten zu starten.
Berufstätige im Homeoffice	Zeitliche Flexibilität führt zu einem Mehr an ksA, aber Sitzzeiten erhöhen sich.	
Sportlehrkräfte	Zunahme von Theoriephasen mit anderen Schwerpunkten und Rückgang von ksA.	

Somit kann zusammenfassend festgehalten werden, dass insbesondere Kinder und Jugendliche sowie ältere Erwachsene während der Corona-Pandemie (massive) Einschränkungen für körperlich-sportliche Aktivitäten erfuhrten. Dies ist deshalb dramatisch, als ksA für diese Altersgruppen eine zentrale Bedeutung hat, denn neben den empirisch robust belegten entwicklungsfördernden Impulsen von ksA bildet sich in Kindheit und Jugend – entsprechende körperlich-sportliche Aktivität vorausgesetzt – ein aktiver Lebensstil heraus (Lenze et al., 2023). Mit Blick auf ältere Erwachsene ist zu konstatieren, dass degenerative Alterungsprozesse – wie z. B. Sarkopenie (Lenk et al., 2010) oder Zellalterung (Werner et al., 2019) – nur durch körperlich-sportliche Aktivität verzögert werden können. Aus diesem Grund ist ein Umdenken bezüglich der Angebote dringend angezeigt.

5 Bildungsrelevante Optionen und Schlussfolgerungen

Bereits in der Einleitung zu diesem Kapitel wurde die übergeordnete Zielsetzung dieses Bandes der Reihe Weingartner Dialog über Forschung betont: Diese liegt auf bildungsrelevanten Optionen, die vor allem Kinder und Jugendliche unserer Gesellschaft unterstützen sollen, besondere Herausforderungen einer zunehmend krisenbeladenen Welt zu meistern. Aufgrund der zwischenzeitlich empirisch robusten Befundlage über die Effekte von körperlich-sportlicher Aktivität, insbesondere auch im mittleren und höheren Erwachsenenalter, werden die bildungswissenschaftlichen Schlussfolgerungen auf diese Bevölkerungsgruppe erweitert. Wie für die Buchreihe typisch, wird grundsätzlich eine interdisziplinäre Perspektive eingenommen.

Vor diesem Hintergrund erscheinen die folgenden bildungsrelevanten Optionen sinnvoll: Übergeordnetes Ziel für die Bewegungskrise muss ein aktiver Lebensstil für alle Altersgruppen sein. Allerdings zeigt eine latente Profilanalyse mit retrospektiven Lebensverlaufsdaten (Lenze et al., 2023), dass eine bewegte Kindheit und Jugend eine wichtige Grundlage für ein lebenslanges Aktivsein darstellen. Darauf sind vor allem die Theoriebausteine der Sozialisationsprozesse (Hurrelmann, 2006) sowie der (motorischen) Entwicklung (Meinel & Schnabel, 2018) in den Blick zu nehmen. Dieser Ansatz erlaubt uns, eine institutionelle Perspektive zu integrieren, zumal hinsichtlich ausreichend körperlich-sportlicher Aktivität der Schule und dem Schulsport sowie den Vereinen und kommerziellen Sportanbietern eine wichtige Rolle zukommt.

5.1 Familie und Freundeskreis

Der Familie und damit den Eltern kommt vor allem in der Vorschulzeit eine zentrale Aufgabe zu. Sie sind es, die für ein „bewegtes Familienleben“ im Alltag sorgen und zusätzlich ihren Kindern eine Teilnahme an weiteren Programmen oder Maßnahmen, wie z. B. Kindersportschulen oder Vorschulangeboten, ermöglichen können; insofern ist in diesem Lebensabschnitt vor allem Elternarbeit essenziell.

Einen weiteren zentralen Lebensabschnitt für einen aktiven Lebensstil stellt das Schulkindalter dar (Coté et al., 2007), also die Phase zwischen dem 6. und dem 12. Lebensjahr. Auch während dieser Jahre spielt Elternunterstützung nach wie vor eine wichtige Rolle, selbst wenn der Freundeskreis zunehmend wichtiger wird. Diese als „sampling years“ bezeichnete Entwicklungsstufe kann bei entsprechend sportlich-aktiver Gestaltung zu einer hohen Bindung und persönlichen Entwicklung an und durch sportliche Kontexte beitragen. Dazu kommt, dass dieser Abschnitt als trainingsgünstiger Zeitraum gilt, in dem motorische Plastizität und Trainierbarkeit besonders gut sind (Conzelmann & Blank, 2009; Lüder et al., 2018). Das Jugendalter zeichnet sich durch eine sich vergrößernde Selbstständigkeit und viele Aktivitäten bezüglich Peergroup-Beziehungen aus. Diese psychosozialen Entwicklungsprozesse gilt es auf der Ebene sportlich-körperlicher Aktivität zu beachten, was sich in zweierlei Hinsicht zeigen kann: Zum einen spezialisiert sich ein Teil der Jugendlichen verstärkt auf eine oder zwei Sportarten, was häufig mit dem Fokus auf Leistung und Wettkampf einhergeht; ein anderer Teil betrachtet die Jahre vor dem Erwachsenenalter als Freizeitjahre, was völlig andere Konsequenzen für körperlich-sportliche Aktivität mit sich bringt. Im Erwachsenenalter hat sich das körperliche Aktivsein dann entweder habitualisiert, oder es sind Angebote für Gleichaltrige zu schaffen.

5.2 Erziehungs- und Bildungssystem

Eine entscheidende Rolle für bildungsrelevante Optionen spielen die beiden zentralen Institutionen für Sporttreiben, der Schul- und Vereinssport, denen insbesondere in bestimmten Altersstufen eine große Bedeutung zukommt. In diesem Abschnitt soll allerdings, unabhängig von der jeweiligen Zielgruppe, über institutionsspezifische Potenziale für Bewegungsförderung nachgedacht werden.

Der Schulsport, verstanden als Sportunterricht und außerunterrichtliche Aktivitäten in der Schule, ist deshalb zentral, weil er allen Kindern und Jugendlichen zugutekommt. Dennoch ist die verpflichtende Säule, der Sportunterricht, durch Kontingentstundentafeln begrenzt, sodass er niemals die notwendige Menge an Bewegungszeit bereitstellen kann. Die Konsequenz daraus ist, dass Schulen im Kontext von Schulprogrammarbeit Schulsportkonzepte entwickeln sollten, deren Akzeptanz daraufhin auf breitere Füße gestellt wird, wenn sie partizipativ entwickelt werden (Briemle et al., 2024). Letzteres Argument erhöht die körperlich-sportliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen.

Die zweite Säule im sportspezifischen Erziehungs- und Bildungssystem Sport ist der Verein. Er zeichnet sich seit Jahrzehnten vor allem als eine Institution aus, in der Wettkampfsport in unterschiedlichen Sportarten betrieben wird. Diese doch eher einseitige Sinngebung führt dazu, dass insbesondere Jugendliche Vereine verlassen, was zu teilweise dramatischen Einbrüchen in der Mitgliederentwicklung führt. Insofern ist es als bildungsrelevante Option zu betrachten, wenn zukünftig

über Zielsetzungen und inhaltliche Ausrichtungen von Vereinssport für Jugendliche zudem über Alternativen nachgedacht wird. Mit einem solchen Paradigmenwechsel waren Vereine bezüglich ihrer Angebote für Erwachsene schon erfolgreich, indem u. a. neben dem klassischen Wettkampfsport ebenso Kursangebote für gesundheitssportliche Aktivitäten entwickelt wurden.

5.3 Didaktisch-methodische Implikationen

Neben den bisher beschriebenen bildungsrelevanten Optionen entlang verschiedener Sozialisationsinstanzen (Hurrelmann, 2006) sind zwischenzeitlich auch Theorieansätze belegt, aus denen mehr oder weniger konkrete didaktisch-methodische Implikationen abgeleitet werden können. Zwei sollen im Folgenden etwas näher beschrieben werden.

Aus einer gesundheitswissenschaftlichen Perspektive haben Sudeck und Pfeifer (2016) das PAHCO-Modell entwickelt³. Auf der Basis robuster empirischer Befunde erlaubt dieses Modell, im Kontext bildungsrelevanter Optionen für ein Mehr an körperlich-sportlicher Bewegung folgende Implikationen abzuleiten (u. a. Carl et al., 2024; Haible et al., 2020):

- Die Erhöhung von gesundheitsfördernder körperlich-sportlicher Aktivität erfordert vor allem drei Teilkompetenzen, deren Förderung im Kontext von Erziehung und Bildungsprozessen zu leisten ist. Im Einzelnen handelt es sich hierbei um Bewegungskompetenz, trainingsmethodischer Kontrollkompetenz und motivational-volitionaler Selbstregulationskompetenz (Sudeck & Pfeifer, 2016).
- Diese drei Teilkompetenzen fußen auf konkreten motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, auf Wissen sowie Dispositionen, die im Kontext von Sportunterricht, von Vereinstraining oder Sportkursen angesteuert werden können. Exemplarisch ist dies in Tabelle 4 dargestellt.

Tab. 4. *Teilkompetenzen einer bewegungsbezogenen Gesundheitskompetenz.*

Teilkompetenz	Fertigkeit/Fähigkeit
Bewegungskompetenz	Motorische Fähigkeiten, wie z. B. Ausdauer oder Kraft
Kontrollkompetenz	Wissen über Trainingseffekte und Gestaltung von Belastung
Selbstregulationskompetenz	Aufgaben- und verhaltensspezifische Selbstwirksamkeit und kognitive Rationales

³ PAHCO = Physical Activity Health Competence Model.

Da es sich hier um völlig unterschiedliche Dimensionen der übergeordneten bewegungsbezogenen Gesundheitskompetenz handelt, sind die im Fokus stehenden Fertigkeiten und Fähigkeiten mit unterschiedlichen Methoden und innerhalb verschiedener Zeithorizonte anzusteuern.

6 Fazit und Schlussfolgerungen

Ziel dieses Beitrags war, deutlich zu machen, dass die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland seit einigen Jahren sich mit einer krisenbeladenen Welt arrangieren muss. In diesem Kontext fokussiert das Kapitel zum Bewegungsverhalten eine Krise, die häufig nicht im Bewusstsein der Beteiligten steht, gleichwohl sie zu dramatischen gesundheitlichen Folgen führt – und das mittlerweile nicht mehr nur bei Erwachsenen. Vor diesem Hintergrund wurde zunächst der State of the Art zum Thema Bewegungsmangel und den theoretisch-empirisch abgesicherten (positiven) Effekten von körperlich-sportlicher Aktivität kompakt aufgearbeitet. In einem zweiten Schritt wurde eine Analyse der Realität vorgenommen, wobei hier sowohl eine internationale als auch eine nationale Perspektive mittels Report Cards bzw. Bewegungszeugnissen eingenommen wurde. Anschließend standen die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie, die gerne als „Bewegungskiller“ bezeichnet wird, im Fokus. Entsprechend des gesamten Ductus des vorliegenden siebten Bandes des Weingartner Dialogs über Forschung wurden dann alle angestellten Überlegungen gebündelt und verschiedene bildungsrelevante Optionen für die Bewegungskrise unserer Gesellschaft diskutiert.

Auf der Basis dieser Analysen sollen nun abschließend noch einige Schlüsselstellen identifiziert und Handlungsempfehlungen ausgesprochen werden. Einleitend werden hierfür die wichtigsten Aussagen zusammengefasst: Kinder und Jugendliche in Deutschland haben definitiv zu wenig körperlich-sportlicher Aktivität sowie eine unterdurchschnittliche körperliche Fitness. Demgegenüber werden die Rahmenbedingungen (Settings), wie Schule und Verein, im internationalen Kontext als relativ gut bewertet. Hieraus kann gefolgert werden, dass es vor allem darum geht, Verhaltensänderungen zu fokussieren. Folgende allgemeine Empfehlungen können hierfür ausgesprochen werden (vgl. u. a. Heckel, 2021; König, 2022; Lenze et al., 2023; Reimers & Demetriou, 2024; Schoser et al., 2023; Sudeck & Pfeifer, 2016; Sudeck & Wagner, 2023; Tittlbach & Wagner, 2023):

- Entscheidend ist, dass Kinder frühzeitig an einen aktiven Lebensstil gewöhnt werden, denn sportlich-körperlich inaktive Kinder werden bewegungsaule Erwachsene. Damit rückt automatisch die Familie und elterliche Erziehung in den Fokus; aber auch vorschulische Bildung hat damit einen klaren Auftrag.
- Kinder und Jugendliche sind im Kontext von Bewegungsförderung in ihren Lebenswelten zu erreichen. Das könnte zum Beispiel heißen, dass der Weg zur

Schule als ein Teil der Lebenswelt aktiv gestaltet wird. Ähnliche Überlegungen sind für die Freizeitgestaltung mit Freunden anzustellen, womit wiederum Elternarbeit in den Mittelpunkt rückt.

- Eine wichtige Handlungsempfehlung ist auch, körperlich-sportliche Aktivität im Team zu organisieren, weil dadurch deutlich höhere Anreize sich darstellen, Motivation und Volition für einen aktiven Lebensstil zu ändern.
- Verhalten lässt sich vor allem dann ändern, wenn regelmäßig und zielorientiert vorgegangen wird. Einzelne „Events“ – ein Markenzeichen unserer Welt – bringen nichts. Es gilt, Automatismen anzustreben, um körperliches Aktivsein „normal“ werden zu lassen.
- Spezifische Kompetenzen sollten vermittelt werden, denn Kinder, Jugendliche und Erwachsene müssen wissen, wie körperlich-sportliche Aktivität „geht“. Hierzu bietet das Modell der bewegungsorientierten Gesundheitskompetenz (Sudeck & Pfeifer, 2016) einen theoretisch fundierten und praxeologisch verwendbaren Ansatz für verschiedene Settings.

Insofern gilt es, neben vielen im Fokus der Gesellschaft stehenden Krisen, die Bewegungskrise ernster zu nehmen, ihr mehr Öffentlichkeit zukommen zu lassen und sie vor allem in verschiedensten Ausbildungsgängen prominenter zu verankern.

Literatur

- Active Healthy Kids Global Alliance. (2025). <https://www.activehealthykids.org/>
- Aubert, S., Barnes, J. D., Aguilar-Farias, N., Cardon, G., Chang, C.-K., Nyström, C. D., Demetriou, Y., Edwards, L., Emeljanovas, A., Gába, A., Huang, W.Y., Ibrahim, I. A. E., Jürimäe, J., Katzmarzyk, P. T., Korcz, A., Kim, Y. S., Lee, E. Y., Löf, M., Loney, T., ... Tremblay, M. S. (2018). Report card grades on the physical activity of children and youth comparing 30 very high human development index countries. *Journal of Physical Activity and Health*, 15(2), 298–314. <https://doi.org/10.1123/jpah.2018-0431>
- Aubert, S., Barnes, J. D., Demchenko, I., Hawthorne, M., Abdeta, C., Abi Nader, P., Adsuar-Sala, J. C., Aguilar-Farias, N., Aznar, S., Bakalár, P., Bhawra, J., Brazo-Sayavera, J., Bringas, M., Cagas, J. Y., Carlin, A., Chang, Ch.-K., Chen, B., Christiansen, L. B., Christie, C. J.-A., ... Tremblay, M. (2022). Global Matrix 4.0 physical activity report card grades for children and adolescents: Results and analyses from 57 countries. *Journal of Physical Activity and Health*, 19(11), 700–728 <https://doi.org/10.1123/jpah.2022-0456>
- Baschta, M. & Thienes, G. (2016). *Training im Schulsport*. Hofmann.
- Bossmann, T. & Woll, A. (2023). HIIT im Schulsport – die Fitness optimal entwickeln! *SportPraxis*, 64(1). 54–56.

- Briemle, L., Uhl, E. & König, S. (2024). Partizipative Entwicklung von Schulsportkonzepten – eine Pilotstudie aus Schüler:innenperspektive. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 12(2), 171–193. <https://doi.org/10.5771/2196-5218-2024-2-171>
- Bucksch, J. & Dreger, S. (2014). Sitzendes Verhalten als Risikofaktor im Kindes- und Jugendalter Vorstellung eines verhaltensepidemiologischen Rahmenkonzepts. *Prävention & Gesundheitsförderung*, 9, 39–46.
- Bucksch, J., Möckel, J., Kaman, A. & Sudeck, G. (2024). Bewegungsverhalten von älteren Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse der HBSC-Studie 2022 und Zeitverläufe seit 2009/10. *Journal of Health Monitoring*, 9(1), 68–84.
- Carl, J., Domanska, O. M., Buchmann, M., Jordan, S., Pfeifer, K. & Sudeck, G. (2024). Toward a representative assessment of competencies for a healthy, physically active lifestyle in the German population: Development and validation of a short version of the physical activity-related health competence questionnaire (PAHCO_12). *German Journal of Exercise and Sport Research*, 54, 179–191. <https://doi.org/10.1007/s12662-024-00943-9>
- Conzelmann, A. & Blank, M. (2009). Entwicklung der Ausdauer. In J. Baur, K. Bös, A. Conzelmann & R. Singer (Hrsg.), *Handbuch motorische Entwicklung* (2., vollst. überarb. Aufl., S. 167–186). Hofmann.
- Côté, J., Baker, J. & Abernethy, B. (2007). Practice and play in the development of sport expertise. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Hrsg.), *Handbook of Sport Psychology* (3. Aufl., S. 184–202). John Wiley & Sons, Inc.
- Demetriou, Y., Beck, F., Sturm, D., Abu-Omar, K., Forberger, S., Hebestreit, A., Hohmann, A., Hülse, H., Kläber, M., Korbel, S., Köhler, K., König, S., Krug, S., Manz, K., Messing, S., Mutz, M., Niermann, C., Niessner, C., Schienkiewitz, A., ... Reimers, A. K. (2024). Germany's 2022 report card on physical activity for children and adolescents. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 54(1), 260–275. <https://doi.org/10.1007/s12662-024-00946-6>
- Demetriou, Y., Bucksch, J., Hebestreit, A., Schlund, A., Niessner, C., Schmidt, S. C. E., Finger, J. D., Mutz, M., Völker, K., Vogt, L., Woll, A. & Reimers, A. K. (2019). Germany's 2018 report card on physical activity for children and youth. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 49(2), 113–126.
- Dirksen, T., Zentgraf, K. & Wagner, H. (2015). Bewegungskoordination und Schulerfolg? Feldstudie zum Einfluss einer Bewegungsintervention auf koordinative und schulische Leistungen in der Sekundarstufe I. *Sportwissenschaft*, 45(1), 73–82.
- Filion, A., Genin, P., Larras, B., Vanhelst, J., Luiggi, M., Aubert, S., Verdote, C., Rey, O., Lhuisset, L., Bois, J., Fearnbach, N., Duclus, M. & Thivel, D. (2021). France's 2020 report card on physical activity and sedentary behaviors in children and youth: Results and progression. *Journal of Physical Activity and Health, Human Kinetics*, 18(7) 811–817. <https://doi.org/10.1123/jpah.2021-0025>

- Haible, S., Volk, C., Demetriou, Y., Höner, O., Thiel, A. & Sudeck, G. (2020). Physical activity-related health competence, physical activity, and physical fitness: Analysis of control competence for the self-directed exercise of adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 39. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010039>
- Heckel, A. (2021). *High Intensity Interval Training. Effekte, Durchführbarkeit und motivationale Aspekte von Ausdauertraining in verschiedenen Settings*. Logos.
- Hoffmann, S. W., Niessner, C., Woll, A. & Tittlbach, S. (2023). Prävalenzen von Bewegung und Sedentarität bei ausgewählten Subpopulationen. In A. Thiel, S. Tittlbach, G. Sudeck, P. Wagner & A. Woll (Hrsg.), *Handbuch bewegungsbezogene Gesundheitsförderung* (S. 220–242). Hofmann.
- Huber, G. & Klöppel, M. (2017). Analyse der Sitzzeiten von Kindern und Jugendlichen zwischen 4 und 20 Jahren. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 68(4), 101–106.
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (9., unveränderte Aufl.). Beltz.
- Joisten, C., Pfeifer, K. & Vogt, L. (2023). Wirkungen auf physische Gesundheit und Wohlbefinden. In A. Thiel, S. Tittlbach, G. Sudeck, P. Wagner & A. Woll (Hrsg.), *Handbuch bewegungsbezogene Gesundheitsförderung* (S. 156–173). Hofmann.
- König, S. (2011). *Körperliche Förderung im Schulsport. Theoretische Ansätze, empirische Studien und praktische Konzepte zur Unterrichtsentwicklung*. Logos.
- König, S. (2022). Zukünftige Aufgaben des Schulsports. In S. König & M. Krüger (Hrsg.), *Geschichte und Zukunft des Schulsports in Lehre und Praxis* (S. 148–158). Limpert.
- König, S. (2023). Training im Schulsport. Pädagogische Legitimationen, disziplinäre Perspektiven und empirische Befunde. In N. Gissel & D. Wiesche (Hrsg.), *Leistung aus sportpädagogischer Perspektive* (S. 377–400). Springer VS.
- König, S., Demetriou, Y. & Reimers, A. (2024). Das Bewegungs-Zeugnis 2022 für Kinder und Jugendliche in Deutschland. *SportPraxis*, 65(3), 55–58.
- Lenk, K., Schuler, G. & Adams, V. (2010). Skeletal muscle wasting in cachexia and sarcopenia: Molecular pathophysiology and impact of exercise training. *Journal of Cachexia, Sarcopenia and Muscle*, 1(1), 9–21.
- Lenze, L., Klostermann, C., Schmid, J., Lamprecht, J. & Nagel, S. (2023). The role of leisure-time physical activity in youth for lifelong activity—a latent profile analysis with retrospective life course data. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 54, 192–200. <https://doi.org/10.1007/s12662-023-00884-9>
- Lüder, B., Golle, K., Hummel, A. & Granacher, U. (2018). Training im Schulsport. *sportunterricht*, 67(2), 52–57.
- Meinel, K. & Schnabel, G. (Hrsg.). (2018). *Bewegungslehre – Sportmotorik. Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt* (12., überarb. Aufl.). Meyer & Meyer.

- Pahmeier, I., Kleinert, J., Sudeck, G. & Wunsch, K. (2023). Wirkungen auf psychische Gesundheit und Wohlbefinden. In A. Thiel, S. Tittlbach, G. Sudeck, P. Wagner & A. Woll (Hrsg.), *Handbuch bewegungsbezogene Gesundheitsförderung* (S. 174–192). Hofmann.
- Reimers, A. & Demetriou, Y. (2024) Active mobility—(also) a topic for sport science? *German Journal of Exercise and Sport Research*, 54(1), 116–120. <https://doi.org/10.1007/s12662-023-00936-0>
- Rütten, A. & Pfeifer K. (Hrsg.). (2016). *Nationale Empfehlungen für Bewegung und Bewegungsförderung*. FAU Erlangen-Nürnberg.
- Schlund, A., Reimers, A. K., Bucksch, J., Linder, S. & Demetriou, Y. (2021). Sex/gender considerations in school-based interventions to promote children's and adolescents' physical activity. A systematic review. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 51(3), 257–268. <https://doi.org/10.1007/s12662-021-00724-8>
- Schmid, J. & Sudeck, G. (2023). Wirkungen auf soziales Wohlbefinden. In A. Thiel, S. Tittlbach, G. Sudeck, P. Wagner & A. Woll (Hrsg.), *Handbuch bewegungsbezogene Gesundheitsförderung* (S. 193–202). Hofmann.
- Schoser, D. S., Melcher, A., Froböse, I. & Wilke, C. (2023). Bewegungsförderung an weiterführenden Schulen in Deutschland – Ein Scoping Review. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 19(2), 1–7. <https://doi.org/10.1007/s11553-023-01041-8>
- Sudeck, G. & Pfeifer, K. (2016). Physical activity-related health competence as an integrative objective in exercise therapy and health sports – conception and validation of a short questionnaire. *Sportwissenschaft*, 46(1), 74–87.
- Sudeck, G. & Wagner, P. (2023). Zusammenfassung. In A. Thiel, S. Tittlbach, G. Sudeck, P. Wagner & A. Woll (Hrsg.), *Handbuch bewegungsbezogene Gesundheitsförderung* (S. 288). Hofmann.
- Tittlbach, S. & Wagner, P. (2023). Zusammenfassung. In A. Thiel, S. Tittlbach, G. Sudeck, P. Wagner & A. Woll (Hrsg.), *Handbuch bewegungsbezogene Gesundheitsförderung* (S. 354). Hofmann.
- Werner, C. M., Hecksteden, A., Morsch, A., Zundler, J., Wegmann, M., Kratzsch, J., Thiery, J., Hohl, T., Bittenbring, J. T., Neumann, F., Böhm, M., Meyer, T. & Laufs, U. (2019). Differential effects of endurance, interval, and resistance training on telomerase activity and telomere length in a randomized, controlled study. *European Heart Journal*, 40(1), 34–46. <https://doi.org/10.1093/eurheartj/ehy585>
- Weyermann, E. & König, S. (2021). Fit & Clever – Evaluation eines Schulsportprogramms. *SportPraxis*, 62(7), 9–12.
- Windisch, C., Voelcker-Rehage, C. & Budde, H. (2011). Förderung der geistigen Fitness bei Schülerinnen und Schülern durch koordinative Übungen. *sportunterricht*, 60(10), 307–311.

Kinder mit Förderbedarf im Spannungsfeld schulischer Demokratiebildung

Juliana Gras

Pädagogische Hochschule Weingarten

1 Einleitung – Zur Krise der Demokratie

Unsere Welt kann derzeit in vielerlei Hinsicht als eine krisenbeladene Welt bezeichnet werden; denken wir nur an Umweltkatastrophen, psychische Belastungen Jugendlicher während der Corona-Zeit oder den Klimawandel. Auch mit Blick auf demokratische und politische Entwicklungen kann von einer Krise der Demokratie gesprochen werden, bzw. es werden die Entwicklungen im gesellschaftlichen Diskurs vielfach als eine solche gedeutet (Hentges, 2020). Dafür sprechen zahlreiche theoretische Auseinandersetzungen und Studien: Edelstein spricht bereits 2016 von der „gefährdeten Demokratie“; die Leipziger Autoritarismus-Studie belegt einen deutlichen Anteil der Bevölkerung mit Tendenzen zu autoritärer Aggression (Decker et al., 2022), und wenngleich die aktuelle Shell Jugendstudie 2024 nicht von einem Rechtsruck spricht, so verweist sie doch auf einen seit 2019 anhaltenden Anstieg des Anteils männlicher Jugendlicher, die sich als eher rechts bezeichnen (Albert et al., 2024). Es kann folglich von einem deutlichen Zuspruch für rechte und ademokratische Positionen gesprochen werden.

Dewey (1976/1899, S. 12) geht in seiner Erziehungstheorie davon aus, dass sich in Schule eine „embryonic society“, das heißt, die Gesellschaft im Kleinen abbildet. Ausgehend von dieser Annahme rückt die Forderung nach Demokratiebildung bzw. -pädagogik (wieder) verstärkt in den Blick. Dies lässt sich entlang bildungspolitischer Dokumente nachzeichnen, die als eine Art Leitlinien fungieren: So wird die Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz vom Juli 2024 zu „Demokratiebildung als Auftrag der Schule“ breit diskutiert; Bayern führte zum Schuljahr 2024/2025 eine Verfassungsviertelstunde ein, und in zunehmend mehr Bundesländern wird (mitunter) der Klassenrat als eine Art ‚Antwort auf die Krise der Demokratie‘ verpflichtend ins Schulgesetz aufgenommen (Berlin, Thüringen, Niedersachsen). So sehr diese bildungspolitischen Maßnahmen kritisch diskutiert werden können, so machen sie doch deutlich, wie der Auftrag an Lehrpersonen herangetragen wird, Demokratiebildung in Schule und Unterricht voranzutreiben und umzusetzen.

Parallel dazu kann auch im Zusammenhang mit den aktuellen Entwicklungen einer inklusiven schulischen Bildung von einer Krise der Demokratie gesprochen werden. Das Deutsche Schulbarometer der Robert Bosch Stiftung vom April 2024 zeigt insofern bedenkenswerte Ergebnisse, dass die Mehrheit (über 50 %) der

Lehrpersonen einer inklusiven Beschulung eher kritisch gegenübersteht, und bezogen auf die Unterrichtspraxis, eine Mehrheit der Lehrpersonen (77 %) glaubt, dass Schüler:innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in einer inklusiven Beschulung nicht die spezielle Unterstützung erhalten (Robert Bosch Stiftung, 2024). Die GEW (2023) spricht mit Blick auf die UN-Staatenprüfung Deutschlands zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention von einer „Rolle rückwärts bei der Inklusion in Schule“, und der Fachausschuss zeigt sich in seinen abschließenden Bemerkungen besorgt über das konsequente Vorantreiben der Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems in Deutschland (UN, 2023). Dies spiegelt sich mitunter darin, dass sich die Exklusionsquote in den vergangenen zwölf Jahren in Deutschland nur geringfügig verändert hat (Klemm, 2022). Nichtsdestotrotz besteht für Schulen und Lehrpersonen nach wie vor der gesetzlich verpflichtende Auftrag, Inklusion in Schulen voranzubringen und umzusetzen.

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass Inklusion nicht ohne Demokratie zu denken und beides unmittelbar verbunden ist (Gras, 2024; Hinz, 2023), können die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen als eine ‚Krise der Demokratie‘ gedeutet werden. Lehrpersonen haben mit dieser (zugeschriebenen) Krise umzugehen. An sie wird der Auftrag zur Demokratiebildung sowie zur Umsetzung von Inklusion in Schule und Unterricht herangetragen. Dabei stellt sich die Frage, wie Lehrpersonen mit beiden Aufträgen in ihrer alltäglichen schulischen Praxis umgehen.

2 Demokratiebildung im schulischen Kontext

Schule soll qua Gesetz zur Demokratie erziehen (z. B. für Baden-Württemberg: § 1 Abs. 2 SchG BW). Jedoch ist nach wie vor unklar, was dies konkret bedeutet. Es finden sich eine Vielzahl an Begrifflichkeiten: Demokratiebildung, Demokratiepädagogik, Demokratieerziehung, demokratisches Lernen etc. Wird im vorliegenden Beitrag von Demokratiebildung gesprochen, so wird auf die im 16. Kinder- und Jugendbericht dargelegte Heuristik von Demokratie(bildung) rekurriert: Demokratie als Bildungsgegenstand, als Bildungsstruktur und als Erfahrung (BMFSFJ, 2020, S. 129 ff.). Bezogen auf schulische Demokratiebildung müsste reflektiert werden, inwiefern Demokratie in Form politisch-historischer Inhalte thematisiert wird, inwiefern demokratische Strukturen vorhanden sind (z. B. schulgesetzliche Grundlagen, Klassensprecher:innen) und inwiefern die Schüler:innen als (kollektive) Subjekte des eigenen Lern- und Bildungsprozesses wahrgenommen werden und mitgestalten können. Im vorliegenden Beitrag liegt der Fokus auf der letztgenannten Dimension von Demokratie als Erfahrung, die unmittelbar mit dem Aspekt der Partizipation verbunden ist. Gerade im Zusammenhang dieser Dimension findet im Schulischen häufig auch der Begriff der Demokratiepädagogik Verwendung, der mit einer stark schulpädagogischen Perspektive verbunden ist. Entsprechend wird der Begriff im vorliegenden Beitrag verwendet.

Unabhängig von den verwendeten Begrifflichkeiten erweist sich Deweys Erziehungs- und Demokratietheorie als grundlegend für den Diskurs um schulische Demokratiebildung. Er betrachtet Demokratie als „more than a form of government“ (Dewey, 1976, S. 101). Für ihn stellt Demokratie vor allem eine soziale Idee dar, die sich durch freien und wechselseitigen Austausch aller Beteiligten auszeichnet und sich in der Lebensform spiegelt. Basierend hierauf konzeptualisiert Himmelman (2001) Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform. Das Moment der Partizipation stellt dabei einen zentralen Teilespekt dar. Demokratiebildung impliziert, Partizipationsräume zu eröffnen und auf diese Weise Demokratie erfahrbar zu machen. Vor dem Hintergrund einer Vielzahl an Definitionen zum Begriff „Partizipation“ mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen (Oser & Biedermann, 2006) orientieren sich die Ausführungen hier insbesondere an der Definition von Fatke und Schneider (2008), die Partizipation als Mitsprache, Mitbestimmung und Mitgestaltung von Schüler:innen an Planungen und Angelegenheiten, die sie und ihre unmittelbare Umgebung betreffen, verstehen. Die Beteiligten partizipieren dann, wenn sie (aktiv) an diskursiven Aushandlungsprozessen teilnehmen und sich einbringen können. Hier eröffnet sich mit Blick auf eine demokratische Lebensform und die damit verbundene gleichberechtigte Teilhabe und -gabe aller eine Verbindungsleitung zur Pädagogik der Vielfalt und der Idee einer Schule für alle (Prengel, 1995) – und alle meint hier alle, das heißt, Kinder mit und aus unterschiedlichen sprachlichen, sozio-kulturellen, bildungsbezogenen, psychosozialen und familialen Kontexten – und damit auch in einer Dimension Schüler:innen mit zugeschriebenem Förderbedarf¹.

3 Kinder mit Förderbedarf im Zusammenhang schulischer Demokratiebildung

In einer bildungspolitischen Perspektive wird der Auftrag schulischer Inklusion vor allem damit verbunden, dass Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht (mehr) an einer Förderschule bzw. in Baden-Württemberg an einem Sonderpädagogischen Beratungs- und Bildungszentrum (SBBZ), sondern an einer allgemeinen Schule unterrichtet werden. Hierzu zählen in Baden-Württemberg Schüler:innen mit den Förderschwerpunkten Lernen, geistige Entwicklung, Hören, körperliche und motorische Entwicklung, Sehen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung. Die durch die ‚Sonderbeschulung‘ lange Zeit marginalisierten Gruppen bewegten und bewegen sich im Zusammenhang schulischer Demokratiebildung weitgehend unterhalb des Radars pädagogisch-wissenschaftlicher Bemühungen. Bittlingmayer et al. (2020) bezeichnet im Rahmen einer Expertise für das Deutsche Jugendinstitut im Zusammenhang von Demokratiebildung in

¹ Aus Platzgründen sowie dem Lesefluss geschuldet, wird im Weiteren auf die vorausgestellte Beschreibung „zugeschrieben“ zum Begriff „Förderbedarf“ verzichtet, wenngleich dieser stets mitzudenken ist.

Förderschulen deren Schüler:innen als „vergessene Kinder“. Zwar spielt Demokratiebildung in einer konzeptionellen Perspektive eine Rolle, allerdings zeigt sich ein eklatanter Mangel an empirischer Forschung im Bereich der Demokratiebildung an Förderschulen sowie im Bereich inklusiv beschulter Schüler:innen (ebd.). Vielfach wird Schüler:innen mit einem zugewiesenen Förderbedarf die Kompetenz abgesprochen, im Zusammenhang politisch-historischer Themen und Inhalte partizipieren zu können – allein dem Umstand geschuldet, ein körperliches, sprachliches oder kognitives Handicap aufzuweisen. Weitergehend gedacht erhöht dies die Wahrscheinlichkeit, dass sie auch (zukünftig) im beruflich-gesellschaftlichen Leben von politischen Prozessen weitgehend ausgeschlossen sind und ihre Wünsche und Belange kaum repräsentiert werden, was wiederum zur Aufrechterhaltung der Marginalisierung der ohnehin vulnerablen Gruppen beitragen kann. Kinder mit Förderbedarf daher verstärkt in den Blick zu nehmen, erweist sich vor dem Hintergrund der Entwicklung einer inklusiv-demokratischen Schule und Gesellschaft als wesentlich. Auf die Frage nach dem *Wie* der Förderung einer solchen Entwicklung in Schule finden sich im Demokratiepädagogikdiskurs unterschiedliche Formate, auf die zurückgegriffen werden kann. Hierzu gehören zum Beispiel Bausteine wie das Schüler:innenparlament, die Streitschlichtung oder Service Learning. Ein beliebtes Format zur Umsetzung gelebter Demokratie und Inklusion stellt dabei das Format des Klassenrats dar. Laut einer Studie von Schneider und Gerold (2018, S. 22) wurde/wird der Klassenrat von jeder zweiten Lehrperson praktiziert.

4 Der Klassenrat – ein Format gelebter Demokratie und Inklusion?

4.1 Normativ-konzeptionelle Ausgangssituation

Dem Klassenrat wird in einer normativ-konzeptionellen Perspektive zugeschrieben, ein Erfahrungsraum für Demokratie zu sein (Blank, 2016). Er stellt einen basisdemokratischen Ansatz zur Umsetzung von Partizipation in Schule dar, verbunden mit dem Ziel, alle Schüler:innen in Planungs- und Entscheidungsprozesse einzubeziehen. Im Zentrum stehen kollektive Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse. Charakteristisch ist, dass unterschiedliche Rollen vergeben werden (z. B. Moderation, Protokollierende:r) und die Lehrperson als gleichberechtigtes Mitglied fungiert, was mit einer möglichst selbstbestimmten Selbstregulation der Gruppe einhergeht (Blum & Blum, 2023; DeGeDe, 2015). Daran schließt programmatisch der mit dem Klassenrat verbundene partizipativ-demokratiepädagogische Anspruch an. Parallel wird dem Klassenrat im Inklusionsdiskurs eine bedeutsame Rolle zugeschrieben: Er wird in sonder-, integrations-, respektive inklusionspädagogischen und -didaktischen Konzeptionen sowie praxisorientierten Handreichungen aufgegriffen und vor allem im Kontext Sozialen Lernens sowie der kooperativen Konfliktlösung thematisiert (z. B. Moosecker, 2008; Textor, 2015) und als Baustein einer inklusiven Pädagogik betrachtet (z. B. Reich, 2014).

Dem Klassenrat wird zugeschrieben, gelebte Inklusion zu ermöglichen oder ihr zumindest zuträglich zu sein (Wocken, 2017). Mit dem Klassenrat sind folglich sowohl seitens des demokratie- als auch des inklusionspädagogischen Diskurses hehre (normative) Erwartungen verbunden, was unmittelbar die Frage nach empirischer Evidenz aufwirft.

4.2 Zum Forschungsstand

Ein Blick in den Forschungsstand zeigt, dass bis dato keine umfassenden quantitativen Analysen zum Klassenrat vorliegen, jedoch finden sich mehrere qualitative Studien, die ambivalente Forschungsergebnisse spiegeln (u. a. Bauer, 2013; Budde, 2010; Budde & Weuster, 2017; Kiper, 1997): Es zeigt sich, dass im Klassenrat einerseits Partizipation und Demokratie aktiv gelebt und erfahren werden können, während gleichzeitig Sozialkompetenzen gefördert und das soziale Klima in der Klasse oder sogar in der gesamten Schule verbessert wird. Andererseits wird deutlich, dass die Lehrer:innen-Schüler:innen-Asymmetrie im Klassenrat weithin bestehen bleibt, die Diskursmacht vielfach bei der Lehrperson verbleibt, zum Teil Mitbestimmung inszeniert wird oder es gar zu einer Depolitisierung kommt. Es liegen damit zwar einerseits einzelne ambivalente Forschungsergebnisse vor, andererseits nimmt keine der Studien den Klassenrat im Kontext einer inklusiven Beschulung in den Blick. Der Kontext Inklusion und die Verbindung beider Felder, Demokratiebildung und Inklusion – hier am Beispiel des Klassenrats – ist bis dato weitgehend unerforscht. Hieraus resultiert die Frage, wie Lehrpersonen Demokratiebildung bzw. -pädagogik im Kontext von Inklusion in ihrer schulischen Praxis gestalten, beispielsweise dann, wenn sich Schüler:innen im Klassenrat befinden, die sich sprachlich kaum bzw. nicht ausdrücken können. An dieses Forschungsdesiderat schließt die Studie „Demokratiepädagogik im Kontext von Inklusion“ (Gras, 2023) an, aus der heraus Teilergebnisse im Folgenden vorgestellt werden.

4.3 Studie zum Klassenrat in inklusiven Settings

In methodologischer Orientierung an der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2005) wird in der Studie danach gefragt, inwiefern Lehrpersonen Schüler:innen-partizipation im Klassenrat in inklusiven Settings gestalten. Hierzu wurden mittels theoretischem Sampling acht Beobachtungen, 17 problemzentrierte Lehrpersonen-interviews, drei Interviews mit Expert:innen sowie drei Gruppengespräche mit Schüler:innengruppen durchgeführt. Die Datenauswertung erfolgte mittels des dreistufigen Kodierprozesses nach Strauss und Corbin (1996). Auf diese Weise wurde entlang des Kodierparadigmas sukzessive ein multikomponentielles Modell der Schüler:innenpartizipation im Klassenrat in inklusiven Settings herausgearbeitet, in dem intervenierende Bedingungen, Handlungsstrategien der Lehrpersonen zur Gestaltung von Partizipation, Grenzen und Reibungsmomente sowie daraus

erwirkte Partizipationsgestaltungsformen integriert sind. Ausgehend von dieser Einordnung wird der Blick im Beitrag explizit auf Schüler:innen mit Förderbedarf und das damit verbundene Spannungsfeld schulischer Demokratiepädagogik gerichtet.

5 Ergebnisse – oder „ich bin dann mal raus“

Das in der Studie entwickelte Modell zeigt im Kern, dass sich Lehrpersonen im Klassenrat in inklusiven Settings bei der Gestaltung von Schüler:innenpartizipation in einem Spannungsfeld zwischen Partizipationsermöglichung und -begrenzung bewegen und dabei ein Partizipationsermöglichtungsproblem auszuhalten haben (Gras, 2023, S. 337 ff.). Sie sind auf der Handlungsebene hin- und hergerissen zwischen einerseits dem Anspruch, Demokratieerleben zu begleiten (als gleichberechtigtes Mitglied) und andererseits Demokratieerleben anzuleiten, indem sie versuchen, jene Schüler:innen, denen die (vermeintlich) sprachlich-kognitiven Fähigkeiten zur Partizipation (noch) nicht zugeschrieben werden, zu unterstützen. Im Umgang mit diesem Spannungsfeld setzen die Lehrpersonen, zeitlich dimensionaliert, vor, während und nach dem Klassenrat unterschiedliche Strategien ein (Anbahnungs-, Steuerungs-, Zurücknahme- und Ergänzungsstrategien). Sie verweisen teils wiederum zurück auf das Spannungsfeld, indem sie an (reziproke) Reibungsmomente und Grenzen stoßen (z. B. mangelnde zeitliche Ressourcen, normativ-konzeptionelle Vorgaben). Daraus resultieren unterschiedliche Partizipationsgestaltungsformen, die von einer Form der Partizipation als Teilhabe und -gabe und bis hin zu temporärer Exklusion und Partizipation als partizipativem Unterrichtsgespräch reichen. Ohne das Modell in Gänze ausführen zu wollen, wird im vorliegenden Beitrag der Blick explizit auf einzelne Aspekte im Zusammenhang von Schüler:innen mit Förderbedarf gerichtet.

5.1 Sprachlich-kognitive Fähigkeiten als Voraussetzung – Schüler:innen mit Förderbedarf als Legitimation eines Nicht-Praktizierens

Deutlich wird anhand der Daten, dass der Klassenrat beziehungsweise die Umsetzung demokratiepädagogischer Formate von Lehrpersonen insbesondere dann als herausfordernd empfunden werden, wenn die sprachlich-kognitiven Fähigkeiten, die für die Umsetzung als Voraussetzung wahrgenommen werden, nicht gegeben scheinen. Lehrpersonen fokussieren hierbei vor allem Schüler:innen mit dem Förderbedarf Sprache und/oder geistige Entwicklung und vereinzelt sozial-emotionale Entwicklung. Sie markieren in diesem Fall eine Sprach-, Kognitions- und Komplexitätsgrenze seitens der Schüler:innen, die dazu führt, dass jenen Schüler:innen die Partizipation im Sinne einer aktiven Mitsprache, Mitbestimmung und Mitgestaltung abgesprochen wird. Bei einem Teil der Lehrpersonen folgt daraus, dass sie den Klassenrat, so wie er konzeptionell angedacht ist (Lehrperson als gleichberechtigtes Mitglied etc.), nicht praktizieren und auf alternative Formate (z. B.

Soziale Stunde) zurückgreifen. Die (Un-)Fähigkeiten (von Schüler:innen mit Förderbedarf) werden auf diese Weise zur Legitimation des Nicht-Praktizierens des Klassenratsformats herangezogen, wie dies anhand folgender Aussage einer Lehrperson illustriert wird:

„Wir haben aber dann ganz schnell gemerkt, dass wir die Klasse total damit überfordern. Das war einfach/ [...] und haben dann gemerkt, okay das ist für ne Werkrealschulklasse mit Inklusion zu viel, das ist Realschulniveau vielleicht. [...]“

Ausgehend von einem Moment der Überforderung seitens der Lehrpersonen im Umgang mit großen sprachlich-kognitiven Differenzen in gemeinsamen Aushandlungssettings, der vor allem in den (scheinbar) nicht vorhandenen Fähigkeiten der Schüler:innen mit Förderbedarf festgemacht wird, wird den Schüler:innen ein basisdemokratisches Erleben nicht möglich.

5.2 ‚Partizipation in Grenzen‘ – Umdeutung von Partizipation und Exklusion für Schüler:innen mit Förderbedarf

Entlang der Daten konnten ferner verschiedene Partizipationsgestaltungsformen herausgearbeitet werden, die von einer Form der Teilhabe und -gabe über ‚Partizipation in Grenzen‘ bis hin zur temporären Exklusion reicht.

Mit Blick auf die Form ‚Partizipation in Grenzen‘ wird deutlich, dass wenn die Strategien der Lehrpersonen nicht ausreichen, um ein ihrem Partizipationsverständnis adäquates Partizipieren zu ermöglichen, sie dann für einzelne Schüler:innen Partizipation als physisches Dabeisein umdeutnen. Dies erfolgt entlang der vorliegenden Daten vor allem im Zusammenhang von Schüler:innen mit Förderbedarf. Kennzeichnend hierfür ist, dass ihnen ein aktives Einbringen kaum bzw. nicht möglich ist. Dies äußert sich in den Beobachtungsdaten darin, dass die betreffenden Schüler:innen, teils angeleitet durch die Lehrpersonen, anderen Beschäftigungen nachgehen (z. B. Mandala malen), abwesend wirken und ein tendenziell passives Verhalten zeigen. Es kristallisieren sich zwei Modi bzgl. des Zeitpunkts der Umdeutung heraus: Ein Teil der Lehrpersonen bemüht sich zunächst durch den Einsatz bestimmter Strategien, Partizipation zu sichern. Sie greifen z. B. auf handlungsorientierte Elemente zurück oder elementarisieren inhaltlich. Scheinen die Strategien nicht auszureichen, wird während der Klassenratsdurchführung Partizipation unter Bezug auf die Rahmenbedingungen oder Unfähigkeiten für Einzelne als Dabeisein umgedeutet, wie folgende Aussage einer Lehrperson im Zusammenhang einer Schülerin mit Förderbedarf geistige Entwicklung illustriert:

„Das muss sie absitzen. [...] Ich fordere trotzdem die soziale Anpassung und lege ihr manchmal dann was ganz anderes hin, dass sie wenigstens was zu tun hat. Das hat dann aber mit dem großen Thema wenig zu tun.“

Es werden die gruppenbezogenen Interessen und die Umsetzung der konzeptionellen Vorgaben des Klassenrats gegenüber der Partizipation Einzelner als prioritär betrachtet und so Partizipation für diese als ein physisches Dabeisein umgedeutet.

Ein anderer Teil der Lehrpersonen deutet Partizipation für einzelne Schüler:innen von vornherein um, ohne den Einbezug anderweitiger Unterstützungsangebote in Erwägung zu ziehen. Sie begründen ihr Handeln als Lebensweltvorbereitung („gute Übung für das restliche Leben“) und/oder legitimieren dieses anhand vermeintlich bestehender gesellschaftspolitischer Verhältnisse bzw. im O-Ton einer Lehrperson: „Er hat nicht verstanden, warum das kein Witzchen gewesen sein soll. Aber das ist die Konfrontation mit der normalen Welt“. Die in ihrer Perspektive wahrgenommene gesellschaftspolitische Wirklichkeit wird zur Legitimation von „Dabeisein“ für Schüler:innen mit Förderbedarf herangezogen. Bei der letztgenannten Form der ‚temporären Exklusion‘ ist ein zeitliches und räumliches Dabeisein nicht gegeben. Zur Sicherstellung der Durchführbarkeit des Klassenrats werden einzelne Schüler:innen angewiesen, den Raum zu verlassen. Dies wird teils legitimiert seitens der Lehrpersonen mit dem Verweis auf die „Sicherung des Inklusiven“ und dem (vermeintlichen) Schutz vor einer negativen Wahrnehmung durch die Mitschüler:innen. Im Unterschied zur Form des Dabeiseins, was auch eine Form psychischer Exklusion darstellen kann, handelt es sich hier um physische Exklusion. Zum Teil wird dies mit Aufträgen wie z. B. dem Rennen ums Schulgebäude verbunden. Einen betreffenden Schüler mit Förderbedarf im Nachgang zum Klassenrat auf dem Flur danach gefragt, wie es sich für ihn anfühle, meinte dieser: „Ich bin dann halt raus“. Im Klassenrat kommt es folglich zu diskriminierenden und exkludierenden Momenten und damit zur Reproduktion von in Gesellschaft bestehenden diskriminierenden Ungleichheitsverhältnissen – vor allem für Schüler:innen mit Förderbedarf, die damit entgegen der positiven Erwartungen eher mit psycho-sozialen Herausforderungen konfrontiert sind.

5.3 Spannungsfeld schulischer Demokratiebildung – Ein Erklärungsansatz

Die hier skizzierten diskriminierenden und exkludierenden Momente der (Nicht-)Partizipation können seitens der Lehrpersonen als ein Ausdruck ihrer Überforderung im Umgang mit dem Partizipationsermöglichungsproblem gedeutet werden. Die Überforderung kann in einer Perspektive entlang des Spannungsfelds auf didaktischer Ebene hinsichtlich der beiden Aufträge Demokratiepädagogik und Inklusionspädagogik erklärt werden (Gras, 2023, S. 250 ff.): Ausgehend von einer verstärkt erziehungswissenschaftlich-schul-/sonderpädagogisch eingefärbten Perspektive auf Inklusion (Hinz, 2022), die von Lehrpersonen reproduziert wird, eröffnet sich für sie ein Spannungsfeld durch differente Schwerpunktsetzungen im Verständnis von Demokratie- und Inklusionspädagogik, wie sie in Tabelle 1 dargestellt sind:

Tab. 1. *Differente Schwerpunktsetzungen von Demokratie- und Inklusionspädagogik (eigene Darstellung).*

Abgrenzungsmerkmale	Demokratiepädagogik	Inklusionspädagogik
Übergeordnetes Ziel	Erziehung zur Demokratie; Erwerb von Demokratiekompetenz	Teilhabe an gemeinsamen Bildungsprozessen
Voraussetzungshaftigkeit	voraussetzungsvoll	voraussetzungslos
Orientierung an Zielgruppe	Mainstream; imaginäre:r Durchschnittsschüler:in	Vor allem Schüler:innen mit Förderbedarf
Merkmale und Fokusse in Umsetzung	gemeinschaftliche (basis-)demokratische, offene Aushandlungsprozesse als Erfahrung des kollektiven Problemlösen	individuumszentrierte und subjektorientierte Partizipationsmöglichkeiten in gemeinsamen Lehr-Lern-Situationen
	Aushandlung weitgehend im Gleichschritt	(Binnen-)Differenzierung und Individualisierung
	Gemeinschaftsleistung	Individuumleistung
Ziel und (didaktische) Bezugspunkte	Ermöglichung von Selbstbestimmung in gemeinschaftlicher Mitverantwortung	Förderung und Optimierung von Lernprozessen des Einzelnen
	Schüler:innenzentrierung mit offener Vorgehensweise	Lehrer:innenzentrierung mit passgenauen Instruktionen, interaktionaler Strukturierung und individueller Förderung
Rolle der Lehrperson	gleichberechtigte Mitgliedsrolle (Lehrperson als Mitglied)	steuernd-anleitende Rolle (Lehrperson als Fördernde:r/ Anleitende:r)
Konsequenz für Lehrer:innen-handeln	Demokratieerleben begleiten/ Demokratie leben	Didaktisierung/ Demokratie anleiten

Als übergeordnetes Ziel der Demokratiepädagogik steht die Erziehung zur Demokratie und der Erwerb von Demokratiekompetenz. Dabei kommt das Moment der Voraussetzungshaftigkeit und der Mainstream-Orientierung stark zum Tragen. So wird im Diskurs angenommen, dass es zur Entwicklung von Demokratiekompetenz sozial-moralischer Voraussetzungen bedarf (Kohlberg, 1987). Dass es Personengruppen oder Personen gibt, die über diese Voraussetzungen möglicherweise nicht verfügen (können), bleibt weitgehend undiskutiert. Auch die bis dato vorliegenden konzeptionellen Ausführungen zu demokratiepädagogischen Formaten und Bausteinen adressieren überwiegend eine:n fiktive:n und imaginäre:n Durchschnittsschüler:in, die:der zumindest ein gewisses Maß bestimmter grundlegender sprachlich-kognitiver und sozial-emotionaler Voraussetzungen mitbringt.

Vielfach liegt der Schwerpunkt bei der Umsetzung demokratischer Formate und Bausteine auf gemeinschaftlichen, offenen Aushandlungsprozessen als einer Erfahrung des kollektiven Problemlösens, die entlang der Homogenitätsidee weitgehend im Gleichschritt und zielgleich erfolgen und vor allem die Gemeinschaftsleistung fokussieren, sprich die gemeinsame Entscheidungsfindung und/oder Konfliktlösung. Die Gemeinschaftsleistung als Prozess und Ergebnis steht im Vordergrund.

Mit der Inklusionsidee hingegen verbinden Lehrpersonen in einer stark erziehungswissenschaftlich-sonderpädagogischen Perspektive vielfach die Fokussierung des einzelnen Individuums. In der methodischen Umsetzung stellen daher (Binnen-)Differenzierung und Individualisierung Kernelemente der Umsetzung des Inklusionsauftrags dar, bei dem über eine individuelle Förderung der Abbau von Teilhabebarrieren gesichert werden soll. Hier steht folglich das einzelne Individuum und dessen Partizipationsmöglichkeiten als didaktischer Bezugspunkt im Vordergrund. Auf Seiten der Lehrpersonen impliziert dies ein voraussetzungloses, individuelles, hinsichtlich der Lernziele zieldifferentes Eingehen, Optimieren und Fördern der Lernprozesse des Einzelnen (Wischer, 2008, S. 715), und zwar durch stärker lehrer:innenzentrierte passgenaue Instruktionen und eine interaktionale Strukturierung. Der Lehrperson kommt in einem solchen Verständnis eher eine Bildung anleitende und steuernde Rolle, und weniger – wie im demokratiepädagogischen Diskurs eingefordert – gleichberechtigte (Mitglieds-)Rolle zu. Während Lehrpersonen folglich in der Perspektive schulischer Demokratiebildung und -pädagogik stärker aufgefordert sind, von ihrer didaktisierenden Rolle zurückzutreten, Schüler:innen Verantwortung zu übergeben und Demokratieerleben zu begleiten, baut die Inklusionslogik der Lehrpersonen vielfach auf Unterstützung, Förderung und Anleitung von Demokratie(prozessen), was ein Moment der Didaktisierung impliziert, um gemeinsame Bildungsprozesse überhaupt erst zu ermöglichen. Diese Didaktisierung lässt Kinder und Jugendliche stärker zu Schüler:innen werden, was der Demokratiepädagogiklogik und Orientierung am (mündigen) gleichberechtigten Subjekt widerspricht. Die ohnehin aufgrund der institutionellen Einbettung in Schule gegebenen Spannungsfelder und Paradoxien (Coelen, 2010; Tillmann, 2014; Weyers, 2015) werden auf diese Weise durch ein Spannungsfeld auf didaktischer Ebene nochmals verschärft.

Wenngleich die Gegenüberstellung nicht als starr, sondern tendenziell zu lesen ist und Inklusion stets in demokratischen (gemeinschaftlichen) Strukturen, ebenso wie Demokratiepädagogik stets als Dialektik von Gemeinschaft und Individuum zu betrachten ist, so lassen sich auf didaktischer Ebene, bei einem entsprechenden erziehungswissenschaftlich (sonderpädagogisch eingefärbten) Zugang, differente Schwerpunktsetzungen nachzeichnen, die in der Antinomie von Demokratie-Erleben, -Begleiten und -Anleiten zum Ausdruck kommen.

Der bisherige Diskurs hat sich diesen Spannungsfeldern zu stellen, will er sich nicht dem Vorwurf einer programmatischen Verheißungsutopie ausgesetzt sehen.

6 Fazit und Schlussfolgerungen

Schulische Demokratiebildung im Kontext von Inklusion eröffnet für Lehrpersonen ein Spannungsfeld zwischen Partizipationsermöglichung und -begrenzung, das insbesondere – hier im Fokus – im und für Schüler:innen mit Förderbedarf durch diskriminierende und exkludierende Partizipationserfahrungen zum Tragen kommen kann. Im Kontext von Inklusion werden folglich die ohnehin systemisch-institutionellen Spannungsfelder von Demokratiebildung in Schule nochmals potenziert, indem sich – entlang eines Erklärungsansatzes – durch different wahrgenommene Logiken von Demokratie- und Inklusionspädagogik auf didaktischer Handlungsebene für Lehrpersonen ein (weiteres) Spannungsfeld zwischen Demokratie-Erleben, -Begleiten und -Anleiten eröffnet. Es können folglich im Zusammenhang schulischer Demokratiebildung insbesondere im Kontext von Inklusion psycho-soziale Herausforderungen für Schüler:innen mit Förderbedarf erwachsen, die entgegen der (normativen) Erwartungen gegenüber demokratiebildenden und -pädagogischen Formaten und Prozessen als einer Antwort auf die Krise der Demokratie, selbst wieder neue Krisen(situationen) für Schüler:innen und damit langfristig für Gesellschaft implizieren (können). Wenn gleich hier Schüler:innen mit Förderbedarf im Besonderen fokussiert werden, so gilt es – in einem weiten Verständnis von Inklusion – alle Schüler:innen und deren individuelle Bedarfe in den Blick zu nehmen. Sollen Lehrpersonen und Schule einer ‚Krise der Demokratie‘ entgegenwirken, ist es dringlich angezeigt, demokratiebildende und -pädagogische Zugänge und Formate unter einer inklusionssensiblen (möglichst intersektionalen) Perspektive zu beleuchten und Brechungsmomente zu diskutieren und zu reflektieren, um so Wunsch und Wirklichkeit (näher) zusammenzubringen.

Literatur

- Albert, M., Quenzel, G., de Moll F., Leven, I., Mc Donnell, S., Rysina, A., Schneekloth, U. & Wolfert, S. (2024). *Jugend 2024 – 19. Shell Jugendstudie*. Beltz.
- Bauer, A. (2013). *Erzähl doch mal vom Klassenrat! Selbstorganisation im Spannungsfeld von Schule und Peer*. Universitätsverlag Halle-Wittenberg.
- Bittlingmayer, U., Gerdes, J. & Yüksel, G. (2020). *Vergessene Kinder? Demokratiebildung in Förderschulen: Eine Expertise für das Deutsche Jugendinstitut*. Deutsches Jugendinstitut.
- Blank, J. (2016). Der demokratiepädagogische Klassenrat. In Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (Hrsg.), *Hommage an die Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe* (S. 107–113). DeGeDe.

- Blum, E. & Blum, H.-J. (2023). *Der Klassenrat: Ziele – Vorteile – Organisation: Mit Extra-Kapitel für den digitalen Klassenrat*. Verlag an der Ruhr.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (Hrsg.). (2020). *16. Kinder- und Jugendbericht: Förderung demokratischer Bildung im Kinder- und Jugendalter*. <https://www.bmfsfj.de/>
- Budde, J. (2010). Inszenierte Mitbestimmung!? Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(3), 384–402.
- Budde, J. & Weuster, N. (2017). Class council between democracy and character education. *Journal of Social Science Education*, 16(3), 52–61.
- Coelen, T. (2010). Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(1), 37–52.
- Decker, O., Kiess, J., Heller, A. & Brähler, E. (Hrsg.). (2022). *Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten. Neue Herausforderungen – alte Reaktionen?* Psychosozial.
- DeGeDe – Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V. (2015). *WIR SIND KLASSE! Engagement, Anerkennung und Vielfalt im Klassenzimmer: Klassenrat – Herzstück einer demokratischen Schule*. DeGeDe.
- Dewey, J. (1976/1899). The school and society. In J. Dewey (Hrsg.), *The Middle Works* (Band 2, S. 1–109). The University of Chicago Press.
- Edelstein, W. (2016). Gefährdete Demokratie. In Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V. (Hrsg.), *Hommage an die Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe* (S. 7–10). DeGeDe.
- Fatke, R. & Schneider, H. (2008). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Bertelsmann Stiftung.
- GEW. (2023). *Rolle rückwärts bei der Inklusion in Schule*. Abgerufen am 10.10.2024 unter <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/rolle-rueckwaerts-bei-der-inklusion-in-schule>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (2005). *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung* (2. Aufl.). Huber.
- Gras, J. (2023). *Demokratiepädagogik im Kontext von Inklusion: Ein Modell der Schüler*innenpartizipation im Klassenrat in inklusiven Settings*. Springer Fachmedien.
- Gras, J. (2024). Zur Verbindung von Demokratiepädagogik und Inklusion in Theorie und (schulischer) Praxis. *Zeitschrift für Inklusion*, 19(2), 114–31.
- Hentges, G. (Hrsg.). (2020). *Krise der Demokratie – Demokratie in der Krise? Gesellschaftsdiagnosen und Herausforderungen für die politische Bildung*. Wochenschau.
- Himmelmann, G. (2001). *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch*. Wochenschau.
- Hinz, A. (2022). Inklusion – ein Rückblick auf Geschichte und Verortung. In I. Budnik, M. Grummt & S. Sallat (Hrsg.), *Sonderpädagogik – Rehabilitationspädagogik – Inklusionspädagogik: Hallesche Impulse für Disziplin und Profession*. Beiheft 5 der *Zeitschrift Sonderpädagogische Förderung heute* (S. 227–253). Beltz Juventa.

- Hinz, A. (2023). Inklusive und demokratische Bildung: Überlegungen zur intersektionalen Revitalisierung der Inklusionsdebatte. *Zeitschrift für Inklusion*, 3. <https://doi.org/10.25656/01:29163>
- Kiper, H. (1997). *Selbst- und Mitbestimmung in der Schule: Das Beispiel Klassenrat*. Schneider.
- Klemm, K. (2022). *Inklusion in Deutschlands Schulen: Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21*. Bertelsmann Stiftung.
- Kohlberg, L. (1987). Moralische Entwicklung und demokratische Entwicklung. In G. Lind & J. Raschert (Hrsg.), *Moralische Urteilsfähigkeit: Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie* (S. 16–33). Beltz.
- Moosecker, J. (2008). *Der Wochenplan im Unterricht der Förderschule*. Kohlhammer.
- Oser, F. & Biedermann, H. (2006). Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühlen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation* (S. 17–39). Rüegger.
- Prengel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt*. Leske + Budrich.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule*. Beltz.
- Robert Bosch Stiftung. (2024). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte*. Robert Bosch Stiftung.
- Schneider, H. & Gerold, M. (2018). *Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen*. Bertelsmann Stiftung.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Klinkhardt.
- Tillmann, K.-J. (2014). Der alltägliche Umgang mit Widersprüchen. Demokratieerziehung in einem hierarchischen Schulsystem. In W. Beutel, M. Gille, A. Seifert, L. Stecher & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *SCHÜLER 2014. Engagement und Partizipation* (S. 84–88). Friedrich.
- UN – United Nations. (2023). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). Concluding observations on the combined second and third periodic reports of Germany*. <https://digitallibrary.un.org/record/4022530?ln=en&v=pdf>
- Weyers, S. (2015). Grundkonzepte und Spannungsfelder demokratischer Erziehung in der Schule. In S. Hahn, J. Asdonk, D. Pauli & C. T. Zenke (Hrsg.), *Differenz erleben – Gesellschaft gestalten. Demokratiepädagogik in der Schule* (S. 21–43). Wochenschau.
- Wischer, B. (2008). Binnendifferenzierung ist ein Wort für das schlechte Gewissen des Lehrers. *Erziehung und Unterricht*, 158(9–10), 714–722.
- Wocken, H. (2017). Demokratie lernen und leben im Klassenrat. In R. Kruschel (Hrsg.), *Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus* (S. 143–161). Klinkhardt.

Wenn die Hetzjagd sich ins Netz wagt – Cybermobbing in Kindheit und Jugend: Erscheinungsformen, Folgen und Handlungsmöglichkeiten

Markus Hess

DHGS Deutsche Hochschule für Gesundheit & Sport, Hochschulinstitut Schaffhausen HSSH

1 Einleitung

Eine Reihe von Studien im deutschsprachigen Raum zeigt, dass mittlerweile nahezu jede Person im Jugendalter ein Smartphone besitzt oder auf anderem Weg Zugang zum Internet hat und auch häufig mehrere Stunden pro Tag im Netz verbringt (z. B. Bündnis gegen Cybermobbing e. V., 2022; MPFS, 2023). So verfügen laut der neuesten Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest (MPFS, 2023) 96 Prozent der befragten 1.200 Jugendlichen zwischen 12–17 Jahren über ein Smartphone und sind im Durchschnitt insgesamt 4,5 Stunden über verschiedene Medien täglich online. Während weibliche Jugendliche diese Zeit eher mit Kommunikations- (33 % vs. 23 %) und Unterhaltungsangeboten (37 % vs. 32 %) verbringen, sind männliche Jugendliche häufiger mit Online-Spielen beschäftigt (19 % vs. 34 %). Mit Informationssuche beschäftigen sich Jugendliche unabhängig des Geschlechts nur rund ein Zehntel der Zeit (MPFS, 2020). Mit Blick auf Nutzungstrends lässt sich feststellen, dass Kommunikation als Hauptaktivität zugunsten der Unterhaltung sowie der Nutzung von Online-Spielen zwischen 2010 und 2020 abgenommen hat.

Insgesamt werden die Konsequenzen der intensiven Nutzung digitaler Angebote für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen kontrovers diskutiert. Während von einer Reihe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern die Bedeutung und Funktionalität digitaler Umgebungen für die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen hervorgehoben wird (z. B. hinsichtlich der Nutzung digitaler Interventionsangebote oder auch Pflege sozialer Kontakte siehe Lancet Psychiatry Commission, McGorry et al., 2024; Panova & Carbonell, 2022), machen zahlreiche Forschende auf die Entwicklungsrisiken einer ungezügelten Aktivität im Internet aufmerksam, etwa im Hinblick auf Angststörungen, Depression oder abhängiges Internetverhalten (z. B. Haidt, 2024; Huang, 2022; Panova & Carbonell, 2022; Qasem & Fauth-Bühler, 2023; Twenge et al., 2020). Nachfolgendes widmet sich einem weiteren, mittlerweile intensiv beforschten und weit verbreiteten Phänomen digitaler Umwelten mit weitreichenden negativen Folgen für die Entwicklung betroffener Jugendlicher, dem Cybermobbing (Li et al., 2024; Scheithauer et al., 2021; Schultze-Krumbholz & Scheithauer, 2015).

Die nachstehenden Kapitel gliedern sich wie folgt: Nach der Frage, was überhaupt gemeint ist, wenn man von Cybermobbing spricht, folgt im dritten Abschnitt ein Überblick über die Verbreitung von Cybermobbing anhand aktueller empirischer Studien. Im Anschluss wird der Frage nachgegangen, welche Erscheinungsformen von Cybermobbing angesichts der Vielfalt digitaler Informations- und Kommunikationswege nach aktuellem Forschungsstand unterschieden werden können. Die anschließenden beiden Abschnitte befassen sich auf der einen Seite mit Risiko- und Schutzfaktoren für die Beteiligung an Cybermobbing und auf der anderen Seite mit den Folgen von Cybermobbing für Betroffene. Im siebten Teil geht es um die Frage, was man gegen Cybermobbing tun kann, wobei hier präventive Ansätze im Vordergrund stehen. Das letzte Kapitel endet mit einer kurzen Zusammenfassung.

2 Was ist Cybermobbing?

Als Basis zur Kennzeichnung von Cybermobbing wird häufig die Definition von traditionellem Schulmobbing herangezogen. Unter Schulmobbing wird klassisch ein Verhalten verstanden, das mit einer *Schädigungsabsicht* gegenüber einer anderen Person einhergeht, *wiederholt* in mitunter aber unterschiedlichen Ausprägungen stattfindet und mit einem (gefühlten) *Machtungleichgewicht* zwischen Ausführendem und Betroffenem einhergeht (Olweus, 1993; Wachs et al., 2016). Obwohl alle drei Kernmerkmale von Mobbing im Laufe der Jahre kritisch diskutiert und definitorische Feinheiten herausgearbeitet wurden, behalten sie bis heute ihre Gültigkeit (Hellström et al., 2021).

In frühen Ansätzen zur Kennzeichnung von Cybermobbing als eine spezielle Form des traditionellen Schulmobbings wird auf die drei Merkmale der Schädigungsabsicht, der Wiederholung und des Machtungleichgewichts zurückgegriffen und lediglich der Schauplatz des Geschehens in den digitalen Raum verlagert (Smith et al., 2008). Wissenschaftliche Untersuchungen in dieser Tradition sprechen dem Cybermobbing den Status als eigene Form des aggressiven Verhaltens ab. Eine ganze Reihe von Forschungsarbeiten hat aber dazu geführt, dass diese Sichtweise heute als überholt gilt und Cybermobbing eine ganze Reihe von spezifischen Merkmalen aufweist (z. B. Schultze-Krumbholz & Scheithauer, 2015; Zdun, 2022). Zu diesen Merkmalen zählen insbesondere:

- Anonymität
- Enthemmungseffekt (Distanz zum Opfer)
- fehlende direkte Rückmeldung durch Opfer
- virale und unbegrenzte Verbreitung der Inhalte
- 24/7 Eigenschaft des Internets
- fehlende Kontrolle durch Erwachsene

Anonymität bezieht sich auf den besonderen Fall, dass in Online-Kontexten die Betroffenen nicht notwendigerweise wissen, von wem sie attackiert werden, auch wenn sich Online- und Offline-Attacken häufig überschneiden. Mitunter kennen sich die Beteiligten am Cybermobbing gar nicht persönlich, was in analogen Mobbingkontexten kaum vorkommt (Schultze-Krumbholz & Scheithauer, 2015). Zudem kann der Mobbingausführende im Internet leichter verdeckt agieren und riskiert so nicht, für sein Verhalten zur Rechenschaft gezogen zu werden (Patchin & Hinduja, 2012).

Enthemmungseffekte zeigen sich in Online-Kontexten vor allem dadurch, dass die Distanz zwischen Mobbingausführenden und -betroffenen sowohl räumlich als auch in der Wahrnehmung der Effekte der Aktionen sehr groß sein kann und diese Distanz auf Seiten des Ausführenden zu einer größeren Enthemmung hinsichtlich der Aktionen führen kann.

Zur Enthemmung trägt zudem die in Online-Kontexten häufig *fehlende direkte Rückmeldung durch Betroffene* bei; für den Ausführenden wird dadurch der Schweregrad und die Auswirkung seines Handelns häufig nicht unmittelbar sichtbar.

Die *virale und unbegrenzte Verbreitung* und auch die *ständige Verfügbarkeit der Inhalte* sind ebenfalls Merkmale, in denen sich analoge von digitalen Kontexten unterscheiden. Insbesondere hinsichtlich des Merkmals der Wiederholung ergeben sich hier einige Besonderheiten des Cybermobbings gegenüber dem traditionellen Mobbing. Während im traditionellen Mobbing davon ausgegangen werden kann, dass wiederholte Attacken ebenfalls intendiert sind, lässt sich dies für Online-Kontexte so nicht ableiten. Ein unvorsichtiger Post in sozialen Medien kann dazu führen, dass sich Inhalte unkontrolliert verbreiten, und wiederholt an verschiedenen Stellen im Internet aufgegriffen werden, ohne dass der Urheber des Posts selbst mehrfach aktiv geworden sein muss, um den Betroffenen zu attackieren. Ebenso trägt die ständige Verfügbarkeit digitaler Medien und der häufig vorhandene soziale Druck, diese zu nutzen, dazu bei, dass diffamierende Inhalte die Betroffenen auch kontext- und zeitunabhängig erreichen.

Letztlich kann man davon ausgehen, dass der Zugang zu Offline-Settings, wie etwa pädagogischen Umgebungen, Erwachsenen sowohl institutionell als auch hinsichtlich der verfügbaren Kompetenzen leichter fällt als das Agieren in Online-Kontexten. Zwar macht schon Olweus (1993) früh darauf aufmerksam, dass auch in Offline-Umgebungen wie Schulen ein geringes Monitoring (etwa eine unzureichende Pausenaufsicht) Mobbingsituationen begünstigt. Online potenziert sich dieses Risiko angesichts der häufig mangelnden Kontrollmöglichkeiten und Diversität digitaler Kommunikationskanäle.

Außerdem wird das Kriterium des *Machtungleichgewichts* kontextspezifisch diskutiert. Dabei wird darauf aufmerksam gemacht, dass sich Machtquellen zwischen Online- und Offline-Kontexten unterscheiden können. Während in analogen Umgebungen körperliche Überlegenheit eine dominante Machtquelle darstellt, ist dies in digitalen Umgebungen nicht der Fall. Hier gewinnen zum Beispiel technische Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien an Bedeutung, was zu der Annahme führt, dass Online-Kontexte genutzt werden, um sich für analog erfahrene Attacken zu rächen, da sich die die Machtverhältnisse im Wechsel der Kontexte verschoben haben (Gottschalk, 2022).

3 Wie verbreitet ist Cybermobbing?

Vor dem Hintergrund, dass sich bislang noch keine einheitliche Definition des Phänomens Cybermobbing etabliert hat und Cybermobbing auch bislang keine klinische Diagnose darstellt (Schulze-Krumbholz & Scheithauer, 2015), sind Zahlen zur Verbreitung von Cybermobbing stets mit Vorsicht zu genießen. Epidemiologische Zahlen variieren in Abhängigkeit von der Standardisierung des Messinstruments, der zugrunde gelegten Definition, der Anzahl und Formulierung der Fragen des entsprechenden Erhebungsverfahrens, des Erhebungskontexts (z. B. Online vs. Schule) sowie des Referenzzeitraums (Schultze-Krumbholz & Scheithauer, 2015). Die folgenden Zahlen stellen daher nur einen zusammenfassenden Überblick dar.

An dieser Stelle werden sowohl internationale als auch deutsche Zahlen zur Verbreitung von Cybermobbing präsentiert. Dabei beschränken sich die Angaben auf die Häufigkeit von Viktimisierungserfahrungen¹. In einer Zusammenfassung der Studienlage zwischen 2004 und 2014 berichten Brochado et al. (2017) auf Basis von 159 internationalen Studien von den höchsten durchschnittlichen Prävalenzen für Viktimisierungserfahrungen in Kanada (23,8 %) und China (23,0 %) sowie den niedrigsten Raten in Australien (5,0 %), Schweden (5,2 %) und Deutschland (6,3 %). Henares-Montiel et al. (2022) berichten in ihrem Überblick über sieben Studien für den Europäischen Raum (unter anderem auf Basis der großangelegte EU Kids Online IV 2018 Studie [Smahel et al., 2020]) zwischen 2010 und 2018 von den höchsten Prävalenzraten für Viktimisierungserfahrungen in Polen (31,5 %), gefolgt von der Tschechischen Republik (18,6 %), Rumänien (15,4 %), Dänemark und Schweden (13 %) sowie Norwegen und dem Vereinigten Königreich (10,2 %). In Ländern wie Deutschland, Griechenland, den Niederlanden, Finnland und Spanien lagen die Prävalenzraten bei etwa 5 %, während die niedrigsten Raten in Italien und Portugal (2,8 %) zu beobachten waren.

¹ Unter Viktimisierungserfahrungen ist an dieser Stelle zu verstehen, dass die betreffenden Personen Opfer von Cybermobbing-Attacken geworden sind. Die berichteten Zahlen basieren in der Regel auf Selbsteinschätzungen der Befragten.

Für Deutschland berichten Fischer und Bilz (2024) auf Basis der Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Studie und den Daten von knapp 6.500 Jugendlichen aus dem Jahr 2022, dass drei Prozent der 11- bis 15-Jährigen eigenen Angaben zufolge von Cybermobbing betroffen waren. Gefragt wurde nach Erfahrungen in den letzten Monaten. Zusätzliche Vergleiche mit Zahlen des Jahres 2017/2018 deuten auf einen Anstieg der Viktimisierungserfahrungen hin (statistisch bedeutsamer Anstieg von 2 auf 3 %). Im Rahmen der Cyberlife IV-Studie (Bündnis gegen Cybermobbing e. V., 2022) wurden 2022 über 3.000 Kinder und Jugendliche zwischen 7 und 20 Jahren dazu befragt, ob sie auf Basis einer vorher dargebotenen Definition schon einmal Opfer einer Cybermobbing-Attacke geworden sind. Insgesamt 16,7 % der befragten Kinder und Jugendlichen bejahten diese Frage, wobei zu beachten ist, dass hier ein wesentlich längerer Zeitraum abgefragt wurde als in der Studie von Fischer und Bilz (2024).

4 Wie spielt sich Cybermobbing ab?

Einen wichtigen Beitrag zu einem gemeinsamen Verständnis des Phänomens stellt die Analyse der vielfältigen Erscheinungsformen von Cybermobbing dar. Dabei lassen sich nach Scheithauer et al. (2021) fünf unterschiedliche Kategorien bilden, nach denen Cybermobbing inhaltlich eingeordnet werden kann:

- Verhalten
- Soziale Rolle
- Kommunikationskanal
- Motiv
- Merkmale der Zielperson(en)

Die wohl bekannteste Kennzeichnung von Cybermobbing anhand unterschiedlicher *Verhaltensweisen* stammt von Willard (2007), die Erfahrungen aus ihrer Beratungspraxis in dieser Typologie bündelte. Sie unterscheidet zwischen (1) Beleidigen (Harassment), (2) Anschwärzen oder Gerüchte verbreiten (Denigration), (3) Auftreten unter falschem Namen (Impersonation), (4) Bloßstellen und Betrügen (Outing and Trickery), (5) Ausschließen (Exclusion), (6) fortwährender Belästigung und Verfolgung (Cyberstalking) und (7) offener Androhung von Gewalt (Cyberthreats). Willard (2007) zählt auch das sogenannte “flaming“ zum Spektrum der charakteristischen Verhaltensweisen. Beim “flaming“ handelt es sich um den hitzigen und oft beleidigenden Austausch von prinzipiell gleichrangigen Interaktionspartnern über digitale Kanäle, wobei mit Blick auf das Kriterium des Machtungleichgewichts angezweifelt werden darf, ob “flaming“ wirklich eine Form des Cybermobbing darstellt. Aufgrund des ständigen Wandels der Verhaltensweisen in Online-Kontexten erweiterten Kowalski und Limber (2007) die Typologie von Willard um das sogenannte “happy slapping“ und das “sexting“. Beim “happy slapping“ werden reale, in der Regel körperliche, Attacken gefilmt und dann im

Internet verbreitet. Beim „sexting“ handelt es sich um die Verbreitung von Bildmaterial mit sexuellen Inhalten, wobei die Verbreitung im Kontext von Cybermobbing ohne die Zustimmung der Betroffenen stattfindet oder der Herabwürdigung der Betroffenen dient.

Viele der weiteren Kategorisierungen auf Basis von *Verhaltensweisen* lassen sich auf die Typologie von Willard zurückführen (Scheithauer et al., 2021). Mit speziellem Fokus auf Cybermobbing in sozialen Medien (hier WhatsApp) unterscheiden Aizenkot und Kashy-Rosenbaum (2019) vier Typen: (1) verbale Gewalt (z. B. Beschimpfungen, Beleidigungen, Bedrohungen, Verspotten etc.), (2) gruppenbezogene Gewalt (z. B. Bilden einer Gruppe, die sich aktiv gegen jemanden richtet, Ablehnung innerhalb der Gruppe etc.), (3) visuelle Gewalt (z. B. Veröffentlichung oder Weitergabe beleidigender Fotos und Videos etc.) und (4) Gruppenselektivität (z. B. Bildung einer Gruppe ohne die Aufnahme einer bestimmten Person, Entfernen einer Person aus einer Online-Gruppe etc.).

Die Frage, wie sich Cybermobbing abspielt, lässt sich anhand der *sozialen Rollen* der verschiedenen unmittelbar beteiligten Akteure im Cybermobbing-Geschehen beschreiben. Schnell wird hier jedoch deutlich, dass eine klare Trennung zwischen Täter- und Opferrolle im digitalen Kontext nicht zu beobachten ist (Scheithauer et al., 2021). Auch im traditionellen Mobbing existiert eine zusätzliche Mischgruppe der Täter-Opfer. Die Rollen der unmittelbar Beteiligten im Cybermobbing überlappen aber viel stärker, Beteiligte sind sehr häufig sowohl als Ausführende als auch als Betroffene in das Geschehen verwickelt (Schultze-Krumbholz et al., 2018).

Ein spezielles Augenmerk wird – wie im traditionellen Mobbing – auch im Cyberkontext auf die Gruppendynamik insgesamt (Salmivalli et al., 1996) sowie insbesondere auf die scheinbar Unbeteiligten und deren Rolle im Mobbinggeschehen gerichtet (Pfetsch, 2016). Schultze-Krumbholz et al. (2018) unterscheiden die „kommunikativen Unbeteiligten“ (berichten anderen von dem Geschehen, werden aber ansonsten nicht aktiv), die „aggressiven Verteidiger“ (tendieren dazu, Mobbinggeschehnisse zu berichten und auf konfrontative Weise einzugreifen), die „Täter-Opfer“ (sind sowohl Angreifende als auch Betroffene), die „prosozialen Verteidiger“ (berichten Erwachsenen und schützen die Betroffenen) und die „Assistierenden“ (steigen in das Mobbing ein).

Einen weiteren hilfreichen Ansatzpunkt zur Kennzeichnung von Cybermobbing stellt die Wahl des *Kommunikationskanals* dar. Parallel zu den rasanten Entwicklungen im Bereich der Online-Kommunikation hat sich der Schwerpunkte der Cybermobbing-Forschung im Laufe der Jahre immer wieder verschoben. Generell kann man im digitalen Kontext zwischen direkten willentlichen Kommunikationsformen (z. B. Chatrooms, E-Mails) und eher indirekten semiwillentlichen Kommunikationsformen (z. B. Video- oder Bildposts in Medien wie Youtube) unterscheiden, in denen Cybermobbing stattfindet (Scheithauer et al., 2021).

Aktuelle Forschungsarbeiten in diesem Bereich beschäftigen sich mit Cybermobbing weniger in privaten Chatrooms, sondern eher in öffentlichen Foren und digitalen sozialen Medien wie z. B. Instagram (Giumetti & Kowalski, 2022; Margolis & Amanbekova, 2023) oder mit entsprechendem Verhalten in interaktiven Gaming-Umgebungen wie etwa League of Legends (sogenannte massive multiplayer online games, MMOGs) (McInroy & Mishna, 2017).

Die Betrachtung zugrundeliegender *Motive* kann dabei helfen, Cybermobbing genauer zu charakterisieren. Dabei wird schnell klar, dass die Motive für Cybermobbing sehr vielfältig sein können. Mit Blick auf die Forschungslage benennen Scheithauer et al. (2021) Wut, Abneigung, Hass, Rache (auch für Offline-Mobbing), Eifersucht, Macht/ Dominanz, Trauer oder relationale Aggression (Zerstören von Beziehungen) als Motive für Cybermobbing-Attacken. Aber auch Motive wie Spaß oder Langeweile werden in Studien berichtet. Eine bekannte, aber nicht empirisch fundierte Motivliste hat Aftab (2012) formuliert. Sie unterscheidet hinsichtlich der Motive für Cybermobbing zwischen “vengeful angel” (nimmt sich selbst nicht als Angreifenden wahr, sondern sorgt für Gerechtigkeit), “power hungry” (will Dominanz über andere und Macht in Gegenwart eines Publikums ausüben), “revenge of the nerds” (will sich für Offline-Mobbing rächen und hierbei anonym Macht durch überlegenes technisches Know-how verschaffen), “mean girls” (meist Mädchen, die andere online nur zur Unterhaltung schikanieren) und dem “inadvertent cyberbully” (will ein harter Typ sein und ist sich oft nicht bewusst, wie verletzend sein Verhalten für Opfer ist).

Anhand der unterschiedlichen *Zielperson(en)* lässt sich das Phänomen Cybermobbing genauer kennzeichnen. Pyżalski (2012) nennt hier als erste Zielgruppe die Gleichaltrigen (Peers) und ist damit nahe an der ursprünglichen Konzeption von traditionellem Mobbing und auch Cybermobbing. Die Gruppe der Zielpersonen ist aber erweiterbar. Nach Pyżalski (2012) und Scheithauer et al. (2021) stellen auch Schulpersonal (oft im Umfeld der ausführenden Personen), verletzliche Gruppen (z. B. Obdachlose, Suchtkranke etc., die sich des Angriffs aber oft gar nicht bewusst sind), vorurteilsbasierte Gruppen (z. B. LGBTQIA+, Ethnie, Religion, Frauen, viele andere denkbar) und Prominente (z. B. Sportstars, Politikerinnen und Politiker, Influencerinnen und Influencer) mögliche Zielgruppen dar. Bisweilen werden ebenso rein zufällig ausgewählte Personen zu Opfern von Cybermobbing-Attacken, wobei dies in der Regel eher die Folge spontaner Impulse darstellt und weniger dem Grundverständnis von Cybermobbing (z. B. hinsichtlich einer strengen Auslegung des Kriteriums der Wiederholung) entspricht.

5 Was sind Risiko- und Schutzfaktoren beim Cybermobbing?

Die Frage, welche Umstände dazu beitragen oder davor schützen, dass man in Cybermobbing-Situationen verwickelt wird, hat eine hohe Relevanz für die Ableitung von Interventions- und Präventionsmaßnahmen. Kowalski et al. (2014) haben

Hauptrisiko- und Schutzfaktoren sowohl für die Beteiligung an als auch die Betroffenheit von Cybermobbing-Attacken herausgearbeitet. Im Ergebnis ihres weltweiten Überblicks über mehr als 100 Einzelstudien zeigte sich hinsichtlich der *Täterschaft*, dass Online-Täterinnen und -täter auch offline aktiv an Mobbing beteiligt sind; zudem werden sie ebenfalls häufiger Opfer von Cybermobbing. Täterschaft geht des Weiteren einher mit moralischer Loslösung (engl. „moral disengagement“), d. h. der Entfernung von allgemeinen moralischen Standards, und in der Folge mit der Auffassung, dass es sich bei Cybermobbing um ein akzeptables Verhalten handelt (z. B. Zhao & Yu, 2021). Nicht verwunderlich ist, dass die Onlinezeit sowie riskantes Onlineverhalten (z. B. Besuch bestimmter Internetseiten, Preisgabe persönlicher Informationen, Hacking etc.) mit der Beteiligung an Cybermobbing zusammenhängen. Als Schutzfaktoren bezüglich der Beteiligung am Cybermobbing können ein hohes Ausmaß an Empathie und elterlicher Aufmerksamkeit für die Belange ihrer Kinder gelten. Nicht zuletzt wirkt ein positives Schulklima (geprägt durch Fairness, Respekt und Herzlichkeit der pädagogischen Fachkräfte) und ein erhöhtes Sicherheitsgefühl im schulischen Kontext protektiv auf die Beteiligung an Cybermobbing.

Hinsichtlich der *Betroffenheit* von Cybermobbing-Attacken lässt sich sagen, dass die Überlappung von Viktimisierung in Online- und Offline-Kontexten recht groß ist. Das Risiko, online gemobbt zu werden, ist außerdem bei sozial ängstlichen Heranwachsenden erhöht, die häufig online sind und auch durch eigenes riskantes Online-Verhalten (z. B. Preisgabe oder unkontrolliertes aktives Posting von persönlichen Informationen) auffallen. Wie bereits hinsichtlich der Täterschaft reduziert eine sichere und positive Schulumgebung zudem die Wahrscheinlichkeit der Viktimisierung in Online-Kontexten.

Für viele andere insbesondere individuelle Merkmale wie Substanzmissbrauch, Ängstlichkeit, Depressivität oder auch das Selbstkonzept konnten Zusammenhänge zur Beteiligung am Cybermobbing gefunden werden. Jedoch ist hier aufgrund der Studienlage nicht mit Gewissheit zu klären, ob es sich bei den genannten Aspekten nun um Risikofaktoren oder Konsequenzen des Cybermobbing handelt (Kowalski et al., 2014).

Eine neuere Überblicksarbeit hat sich ebenfalls mit Risiko- und Schutzfaktoren für die Betroffenheit von Cybermobbing beschäftigt und dazu bereits vorhandene systematische Literaturrecherchen nochmals zusammengefasst (Kasturiratna et al., 2025). Auf Basis der umfassenden Datenlage lässt sich beobachten, dass Mädchen und Personen mit Minderheitenstatus häufiger von Cybermobbing-Attacken betroffen sind. Auf der Ebene der Persönlichkeitsmerkmale gehen Extraversion, Offenheit für neue Erfahrungen sowie Verträglichkeit mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit für Viktimisierung, antisoziale Persönlichkeitszüge, Dominanzstreben, Neurotizismus und sogenannte dunkle Persönlichkeitszüge (Machiavellismus, Narzissmus, Psychopathie und Sadismus) mit einer höheren

Wahrscheinlichkeit für Viktimisierung einher. Des Weiteren werden von Kasturiratna et al. (2025) externalisierende Verhaltenstendenzen wie Ärgerlichkeit und Feindseligkeit sowie Substanzmissbrauch mit Cyberviktimisierung in Verbindung gebracht. Als Schutzfaktoren werden auf Basis der Datenlage hingegen emotionale Intelligenz, Empathie, ein angemessener Umgang mit Emotionen sowie eine hohe Selbstwirksamkeit und ein positiv ausgeprägter Selbstwert genannt. Hinsichtlich der Bedeutung von Umgebungsfaktoren kommen Kasturiratna et al. (2025) zu ähnlichen Ergebnissen wie bereits Kowalski et al. (2014), indem sie die Rolle des familiären Umfeldes sowie der schulischen Umgebung in positiver wie in negativer Richtung hervorheben. Nicht zuletzt stellen Kasturiratna et al. (2025) fest, dass die Teilnahme an Interventionsmaßnahmen zur Prävention von Cybermobbing als Schutzfaktor gegen Viktimisierung wirkt.

6 Welche Folgen hat Cybermobbing für die Beteiligten?

Cybermobbing wird mit erheblichen negativen psychischen und psychosozialen Folgen für Kinder und Jugendliche in Verbindung gebracht. Es stellt damit eine ernsthafte Herausforderung für das öffentliche Gesundheitswesen dar (Schultze-Krumbholz & Scheithauer, 2015). Als häufigste Folgen von Cybermobbing werden in Studien Depression, Suizidalität, Angst, Feindseligkeit/Aggression, Substanz- bzw. Drogenmissbrauch und Selbstverletzungen genannt. Häufig werden auch ein geringes Selbstwertgefühl, Probleme mit Gleichaltrigen, Stress, Einsamkeit und Isolation sowie eine reduzierte Lebenszufriedenheit mit eigenen Erfahrungen von Cybermobbing in Verbindung gebracht (Kwan et al., 2020). Selbstmordgedanken und Selbstmordversuche sind häufiger als bei Betroffenen von traditionellem Mobbing. Ein weiterer Anstieg des Suizid- und Depressionsrisikos ergibt sich für Heranwachsende, die beide Formen der Viktimisierung erlebt haben (Li et al., 2024).

Da die Mehrzahl der Studien auf einmaligen Querschnittserhebungen unter Heranwachsenden beruht, sind Aussagen über klare Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge bislang nur eingeschränkt möglich. Beispielsweise ist sehr gut denkbar, dass es sich beim Zusammenspiel zwischen psychischen Auffälligkeiten und Betroffenheit von Cybermobbing um einen sich wechselseitig verstärkenden Teufelskreis handelt (Kwan et al., 2020). Längsschnittstudien lassen verlässlichere Aussagen zu kausalen Verknüpfungen zu. Die wenigen vorhandenen Erkenntnisse aus Langzeitbeobachtungen legen nahe, dass traditionelles Mobbing im Laufe der Zeit sowohl hinsichtlich Täterschaft als auch Viktimisierung häufig in Cybermobbing übergeht, während die umgekehrte Entwicklung nur selten zu beobachten ist. Zudem stellen (soziale) Ängstlichkeit und Depressivität sowohl Risikofaktoren als auch Folgen von Cybermobbing dar, während Gefühle der Einsamkeit eher im

Ergebnis von Cybermobbing-Attacken zu beobachten sind. Wenige Studien konnten hingegen zeigen, dass Cybermobbing-Erfahrungen dauerhaft das aggressive Verhalten erhöhen (Camerini et al., 2020).

Ferner konnte gezeigt werden, dass Betroffene von Cybermobbing häufig schlechtere schulische Leistungen zeigen, was nicht selten weitere psychische Belastungen und maladaptives Bewältigungsverhalten nach sich zieht (siehe Kasturiratna et al., 2025). Die durch das Cybermobbing ausgelöste emotionale Belastung kann zu sozialen Rückzugstendenzen aus Schule und Freundeskreis führen. Dies wiederum führt zu einer Verschlechterung der schulischen Leistungen, in deren Folge dann abweichende Verhaltensweisen wie Substanzmissbrauch als dysfunktionale Bewältigungsstrategien zum Einsatz kommen können (Kasturiratna et al., 2025).

7 Was kann man gegen Cybermobbing tun?

Wie die Studienlage deutlich macht, ist Cybermobbing sowohl für Angreifende als auch für Betroffene mit zahlreichen negativen Folgen für die Lebensqualität verbunden. Umso wichtiger ist, über effektive und nachhaltige Strategien zu verfügen, um bei Fällen von Cybermobbing eingreifen oder Cybermobbing bereits im Vorfeld verhindern zu können. Mittlerweile existiert international eine Vielzahl an Interventionsprogrammen, deren Wirkfaktoren an dieser Stelle beschrieben werden sollen. Im deutschsprachigen Raum ist die Zahl der wissenschaftlich evaluierten präventiven Interventionsprogramme noch überschaubar. Hier hat sich das Programm Medienhelden als wirksamer Ansatz gegen Cybermobbing bundesweit etabliert (Schultze-Krumbholz et al., 2021). Polanin et al. (2022) konnten, basierend auf der internationalen Studienlage zu Cybermobbing-Interventionen, sieben Grundansätze unterscheiden, wobei angemerkt werden muss, dass in vielen Fällen mehrere dieser Ansätze in (auch präventiven) Interventionsprogrammen realisiert werden: (1) Fertigkeitentraining, (2) Curriculär aufgebaute und manualisierte Materialien, (3) Psychoedukation, (4) Multimediale Inhalte, (5) Training und Übung, (6) Schulatmosphäre und Schulpolitik, (7) Gruppen- oder individuumsbezogene Reaktionen.

Das *Training von Fertigkeiten* soll dazu beitragen, dass Betroffene in Cybermobbing-Situationen angemessen auf Angriffe reagieren können. Zu den hierzu eingesetzten didaktischen Methoden zählen Rollenspiele, medial und live dargestelltes Modellverhalten, Diskussion von Fallbeispielen und Rückmeldeschleifen, oft eingebettet in ein umfangreiches Curriculum. Manche Programme wie NoTrap! (Palladino et al., 2016) trainieren Kommunikationsfertigkeiten zum Konfliktmanagement und zur Konfliktbewältigung sowie zur Bewusstmachung der Belastung durch Cybermobbing.

Die Vorgabe *curriculärer und manualisierter* Inhalte erleichtert die Durchführung und Planung von Interventionen und präventiven Maßnahmen. Dabei richten sich die Programmmaterialien an unterschiedliche Akteure (z. B. pädagogische Fachkräfte, Eltern, Jugendliche) und bedienen sich unterschiedlicher didaktischer Formate (z. B. Quizze, Arbeitsblätter, Hausaufgaben, Hintergrundinformation oder die Einbettung in eine übergreifende „Mission“ [Lee et al., 2013]). Es werden dabei sowohl digitale als auch analoge Kommunikationskanäle verwendet.

Die aus der eher klinisch-therapeutischen Arbeit bekannte *Psychoedukation*, d. h., die Erweiterung des Wissens zum besseren Umgang mit einer psychischen Störung (z. B. AD(H)S in der schulischen Umgebung), kommt zudem bei Interventionen im Bereich des Cybermobbings zum Einsatz. Dabei stehen insbesondere Informationen zu den Kennzeichen und unterschiedlichen Erscheinungsformen sowie den negativen Konsequenzen von Cybermobbing im Vordergrund. Auch soll durch psychoedukative Maßnahmen in diesem Bereich das Wissen über Cybersicherheit und effektive Wege zur Vermeidung und Bekämpfung von Cybermobbing erhöht werden.

Gemäß der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen motivieren *multimediale Inhalte* zur Teilnahme an Interventionsmaßnahmen. Dabei kommen zum Beispiel Videomaterialien und in neueren Programmen ebenfalls virtuelle Realität zum Einsatz (Ingram et al., 2019). Der Einsatz multimedialer Inhalte erhöht nicht nur die Bereitschaft zur Teilnahme an Anti-Cybermobbing-Maßnahmen, sondern sorgt außerdem für eine immersive Lernerfahrung und damit unmittelbarere und lebensnähere Vermittlung der Inhalte. Nicht unerwähnt bleiben soll an dieser Stelle, dass im Bereich der Cybermobbing-Interventionen rein digitale Angebote zunehmen (Chen et al., 2023).

Zahlreiche Interventionsprogramme enthalten eine *Trainings- bzw. Übungskomponente*, wobei sich die zu trainierenden Fertigkeiten und die Adressaten der Übungseinheiten unterscheiden können. Übungseinheiten können sich an pädagogische Fachkräfte, Familienmitglieder und die Kinder und Jugendlichen selbst richten. Sie schulen die Teilnehmenden unter anderem darin, nicht in riskantes Online-Verhalten verwickelt zu werden, oder trainieren eine angemessene soziale Unterstützung.

Auch wenn man auf den ersten Blick beim Cybermobbing nicht daran denken würde, gehört die *Arbeit am Schulklima und der Schulpolitik* zu den Kernelementen von Anti-Cybermobbing-Programmen. Begreift man jedoch die Schule als eine zentrale analoge Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, wird die Forschungslage zur hohen Überlappung zwischen der Beteiligung an traditionellem Schulmobbing und Cybermobbing (z. B. Kowalski et al., 2014) deutlich. Wenn man bedenkt, dass die Schule den Hauptschauplatz von Interventionsmaßnahmen darstellt, wird die Bedeutung des schulischen Umfeldes nachvollziehbar. Auf der Ebene der Schule geht es in erster Linie darum, eine klare Agenda zum Umgang

mit traditionellen Schulmobbing-Vorfällen zu formulieren. Cybermobbing wird hier in der Regel mitgedacht, steht aber aus administrativen Gründen weniger im Vordergrund, da sich Cybermobbing natürlich häufig außerhalb der schulischen Umgebung abspielt. Dennoch kann eine Anti-Mobbingagenda auf Seiten der Schule zum Beispiel klare Regeln zur Verwendung digitaler Geräte auf dem Schulgelände formulieren.

Obwohl die Mehrzahl der etablierten Interventionsprogramme dazu entwickelt wurde, universell zur Vorbeugung von Cybermobbing beizutragen, gibt es einige Maßnahmen, die sich an *bestimmte Zielgruppen oder -individuen* richten. Dabei existieren sowohl Programme für Jugendliche, die ein Risiko aufweisen, zu Cybermobbing-Täterinnen oder -Tätern zu werden als auch solche, von denen aus-gegangen werden kann, dass sie Gefahr laufen, als Betroffene in Cybermobbing-Situationen verwickelt zu werden. Bei der Entwicklung und Umsetzung derartiger Konzepte ist aber die Vermeidung der Stigmatisierung der Teilnehmenden immer im Blick zu behalten.

Vor dem Hintergrund der Gruppendynamik beim traditionellen und auch Cybermobbing sind die sogenannten Außenstehenden auch bei der Frage, wie Cybermobbing effektiv reduziert werden kann, in den letzten Jahren zunehmend ins Blickfeld geraten. Im Zentrum steht hier der Versuch, die Außenstehenden dazu zu motivieren und befähigen, effektiv in Cybermobbing-Situationen einzuschreiten. Dabei zeigt sich, dass Maßnahmen zur Wissensvermittlung und Steigerung des Bewusstseins zu einer größeren Bereitschaft beitragen, in Cybermobbing-Situationen einzugreifen. Ferner ist es hilfreich, als Außenstehender über effektive Handlungsstrategien zu verfügen, um Cybermobbing zu erkennen, richtig einzuschätzen und angemessen eingreifen zu können, sowie den Betroffenen soziale Unterstützung anzubieten (Chen et al., 2023; Midgett & Doumas, 2019). Ebenso gibt es Hinweise darauf, dass Komponenten zur Empathieförderung in präventiven Interventionsprogrammen bei teilnehmenden Außenstehenden zu einem verstärkten Eingreifen in Cybermobbing-Situationen führen kann (Torgal et al., 2023).

8 Zusammenfassung

Angesichts zunehmender Nutzung digitaler Informationskanäle und dem ständigen Wandel der Online-Welten ist anzunehmen, dass sich die Spielarten des Cybermobbing auch in Zukunft nur sehr schwer systematisieren lassen. Es ist davon auszugehen, dass Cybermobbing eine eigene Spielart der Aggression darstellt und keineswegs mit traditionellem Mobbing gleichgesetzt werden kann, wohl aber in der Realität häufig damit einhergeht. Dabei sind die Risiko- und Schutzfaktoren hinsichtlich der Beteiligung an Cybermobbing-Situationen vielfältig und anhand einer Vielzahl von Studien gut erforscht. Zudem sind die Konsequenzen der Beteiligung am Cybermobbing mittlerweile anhand von internationalen Längsschnittstudien eindrücklich nachweisbar.

Umso wichtiger ist es, effektive, im besten Fall vorbeugende Interventionsmaßnahmen vor dem Hintergrund aktueller Forschungsergebnisse zu entwickeln, wissenschaftlich zu evaluieren und in der Fläche umzusetzen.

Literatur

- Aftab, P. (2012). *What methods work with the different kinds of cyberbullies?* <http://www.stopcyberbullying.org/educators/howdoyouhandlecyberbully.html>
- Aizenkot, D. & Kashy-Rosenbaum, G. (2019). Cyberbullying victimization in WhatsApp classmate groups among Israeli elementary, middle, and high school students. *Journal of Interpersonal Violence*, (online first) 1–22.
- Brochado, S., Soares, S. & Fraga, S. (2017). A scoping review on studies of cyberbullying prevalence among adolescents. *Trauma, Violence, & Abuse*, 18(5), 523–531.
- Bündnis gegen Cybermobbing e. V. (2022). *Cyberlife IV – Spannungsfeld zwischen Faszination und Gefahr. Cybermobbing bei Schülerinnen und Schülern*. Karlsruhe.
- Camerini, A. L., Marciano, L., Carrara, A. & Schulz, P. J. (2020). Cyberbullying perpetration and victimization among children and adolescents: A systematic review of longitudinal studies. *Telematics and Informatics*, 101362. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101362>
- Chen, Q., Lin, W., Wu, Q. & Chan, K. L. (2024). The effectiveness of interventions on bullying and cyberbullying bystander: A meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 15248380241297362. (Advance online publication).
- Chen, Q., Chan, K. L., Guo, S., Chen, M., Lo, C. K. & Ip, P. (2023). Effectiveness of digital health interventions in reducing bullying and cyberbullying: A meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(3), 1986–2002.
- Fischer, S. M. & Bilz, L. (2024). Mobbing und Cybermobbing an Schulen in Deutschland: Ergebnisse der HBSC-Studie 2022 und Trends von 2009/10 bis 2022. *Journal of Health Monitoring*, 9(1), 46–67.
- Giumetti, G. W. & Kowalski, R. M. (2022). Cyberbullying via social media and well-being. *Current Opinion in Psychology*, 45, 101314.
- Gottschalk, F. (2022). Cyberbullying: An overview of research and policy in OECD countries. *OECD Education Working Paper No. 270*.
- Haidt, J. (2024). *Generation Angst*. Rowohlt.
- Hellström, L., Thornberg, R. & Espelage, D. L. (2021). Definitions of bullying. In P. K. Smith & J. O. Norman (Hrsg.), *The Wiley Blackwell handbook of bullying: A comprehensive and international review of research and intervention* (S. 3–21). Wiley Blackwell.

- Henares-Montiel, J., Benítez-Hidalgo, V., Ruiz-Pérez, I., Pastor-Moreno, G. & Rodríguez-Barranco, M. (2022). Cyberbullying and associated factors in member countries of the European Union: A systematic review and meta-analysis of studies with representative population samples. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12), 7364.
- Huang, C. (2022). Social media addiction and personality: A meta-analysis. *Asian Journal of Social Psychology*, 25(4), 747–761.
- Ingram, K. M., Espelage, D. L., Merrin, G. J., Valido, A., Heinhorst, J. & Joyce, M. (2019). Evaluation of a virtual reality enhanced bullying prevention curriculum pilot trial. *Journal of Adolescence*, 71(4), 72–83.
- Kasturiratna, K. T. A. S., Hartanto, A., Chen, C. H. Y., Tong, E. M. W. & Majeed, N. M. (2025). Umbrella review of meta-analyses on the risk factors, protective factors, consequences and interventions of cyberbullying victimization. *Nature Human Behaviour*, 9(1), 101–132.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137.
- Kowalski, R. M. & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S22–S30.
- Kwan, I., Dickson, K., Richardson, M., MacDowall, W., Burchett, H., Stansfield, C., Brunton, G., Sutcliffe, K. & Thomas, J. (2020). Cyberbullying and children and young people's mental health: A systematic map of systematic reviews. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 23(2), 72–82.
- Lee, M. S., Zi-Pei, W., Svanström, L. & Dalal, K. (2013). Cyber bullying prevention: Intervention in Taiwan. *PLoS one*, 8(5), e64031.
- Li, C., Wang, P., Martin-Moratinos, M., Bella-Fernández, M. & Blasco-Fontecilla, H. (2024). Traditional bullying and cyberbullying in the digital age and its associated mental health problems in children and adolescents: A meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 33(9), 2895–2909.
- Margolis, J. & Amanbekova, D. (2023). Social media and cyberbullying. In A. Spaniardi & J. M. Avari (Hrsg.), *Teens, screens, and social connection* (S. 79–101). Springer.
- McGorry, P. D., Mei, C., Dalal, N., Alvarez-Jimenez, M., Blakemore, S. J., Browne, V., Dooley, B., Hickie, I. B., Jones, P. B., McDaid, D., Mihalopoulos, C., Wood, S. J., El Azzouzi, F. A., Fazio, J., Gow, E., Hanjabam, S., Hayes, A., Morris, A., Pang, E., Paramasivam, K., ... Killackey, E. (2024). The Lancet Psychiatry Commission on youth mental health. *The Lancet Psychiatry*, 11(9), 731–774.
- McInroy, L. & Mishna, F. (2017). Cyberbullying on online gaming platforms for children and youth. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 34(6), 597–607.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). (Hrsg.). (2020). *JIM-Studie 2020: Jugend, Information, Medien*. Stuttgart.

- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). (Hrsg.). (2023). *JIM-Studie 2023: Jugend, Information, Medien*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Midgett, A. & Doumas, D. M. (2019). The impact of a brief bullying bystander intervention on depressive symptoms. *Journal of Counseling & Development*, 97(3), 270–280.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Palladino, B. E., Nocentini, A. & Menesini, E. (2016). Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the NoTrap! Program in two independent trials. *Aggressive Behavior*, 42(2), 194–206.
- Panova, T. & Carbonell, X. (2022). Social media addiction. In H. M. Pontes (Hrsg.), *Behavioral addictions. Studies in neuroscience, psychology and behavioral economics* (S. 69–95). Springer.
- Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2012). Cyberbullying—An update and synthesis of the research. In J. W. Patchin & S. Hinduja (Hrsg.), *Cyberbullying prevention and response—Expert perspectives* (S. 13–35). Routledge.
- Pfetsch, J. (2016). Who is who in cyberbullying? Conceptual and empirical perspectives on bystanders in cyberbullying. In M. F. Wright (Hrsg.), *A social-ecological approach to cyberbullying* (S. 121–149). Nova Publishing.
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., Grotjaper, J. K., Ingram, K., Michaelson, L., Spinney, E., Valido, A., Sheikh, A. E., Torgal, C. & Robinson, L. (2022). A systematic review and meta-analysis of interventions to decrease cyberbullying perpetration and victimization. *Prevention Science: The Official Journal of the Society for Prevention Research*, 23(3), 439–454.
- Pyżalski, J. (2012). From cyberbullying to electronic aggression: Typology of the phenomenon. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 17(3/4), 305–317.
- Qasem, H. & Fauth-Bühler, M. (2023). Erforschung exzessiver Smartphone-Nutzung: Empfehlungen zur Vorgehensweise: Ein Positionspapier. *SUCHT*, 69(2), 86–95.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15.
- Scheithauer, H., Schultze-Krumbholz, A., Pfetsch, J. & Hess, M. (2021). Types of cyberbullying. In P. K. Smith & J. O'Higgins Norman (Hrsg.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Bullying*. Wiley-Blackwell.
- Schultze-Krumbholz, A., Hess, M., Pfetsch, J., & Scheithauer, H. (2018). Who is involved in cyberbullying? Latent class analysis of cyberbullying roles and their associations with aggression, self-esteem, and empathy. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 12(4), article 2.

- Schultze-Krumbholz, A. & Scheithauer, H. (2015). Cyberbullying. In T. Gullotta, R.W. Plant & M. A. Evans (Hrsg.), *The Handbook of adolescent behavioral problems. Evidence-based approaches to prevention and treatment* (2. Aufl., S. 415–428). Springer.
- Schultze-Krumbholz, A., Zagorscak, P., Roosen-Runge, A. & Scheithauer, H. (2021). *Medienvielen: Unterrichtsmanual zur Förderung von Medienkompetenz und Prävention von Cybermobbing* (3. Aufl.). Reinhardt.
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S. & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids online 2020: Survey results from 19 countries*. eukidsonline.net, The London School of Economics and Political Science.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376–385.
- Torgal, C., Espelage, D. L., Polanin, J. R., Ingram, K. M., Robinson, L. E., El Sheikh, A. J. & Valido, A. (2023). A meta-analysis of school-based cyberbullying prevention programs' impact on cyber-bystander behavior. *School Psychology Review*, 52(2), 95–109.
- Twenge, J. M., Haidt, J., Joiner, T. E. & Campbell, W. K. (2020). Underestimating digital media harm. *Nature Human Behaviour*, 4(4), 346–348.
- Wachs, S., Hess, M., Scheithauer, H. & Schubarth, W. (2016). *Mobbing an Schulen: Erkennen – Handeln – Vorbeugen*. Kohlhammer.
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress* (2. Aufl.). Research Publisher LLC.
- Zdun, S. (2022). Begriffliche Eingrenzung von Cybermobbing und subjektive Belastung für Betroffene. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 71(2), 141–159.
- Zhao, L. & Yu, J. (2021). A meta-analytic review of moral disengagement and cyberbullying. *Frontiers in Psychology*, 12, 681299.

Lehramtsstudierende im Einsatz für Perspektiven im Umgang mit psycho-sozialen Herausforderungen an Schulen

Sarah Lukas¹, Kristina Götz², Alina Rueß² & Robert Grassinger²

¹ Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen,

² Pädagogische Hochschule Weingarten

1 Psycho-soziale Herausforderungen an Schulen und ihre Folgen

Als Folge der aktuellen anhaltenden globalen Krisen wie der Klimakrise, der COVID-19-Pandemie, des Ukraine-Kriegs und dem zunehmenden Zulauf antide-mokratischer Vereinigungen etabliert sich eine weitere Krise – die Krise der men-talen Gesundheit, insbesondere bei Kindern und Jugendlichen (Ravens-Sieberer et al., 2023; Reiß et al., 2023; Robert Bosch Stiftung, 2024b; Schmitz et al., 2024). Etwa 21 % der deutschen Kinder und Jugendlichen weisen psychische Auffälligkeiten auf. Am meisten belastet sie die Sorge um Kriege, die Sorge um eigene schulische Leistungen sowie die Klima- und Umweltkrise. Nur etwa 8 % der Kin-der geben an, ein hohes schulisches Wohlbefinden zu haben – 20 % berichten von einem geringen schulischen Wohlbefinden (Robert Bosch Stiftung, 2024b).

Die anhaltende Verschlechterung des psychischen Wohlbefindens bei Kindern und Jugendlichen manifestiert sich in Anzeichen von Depressionen, Angststörungen und psychosomatischen Auffälligkeiten (z. B. Bertram, 2021; Holtmann et al., 2023; Ravens-Sieberer et al., 2022). Umfrageergebnisse der Deutschen Psycho-therapeutenVereinigung (DPtV) zeigen, dass Anfragen bei Kinder- und Jugend-lichenpsychotherapeuten (KJP) von 2020 bis 2021 um 60 % zugenommen haben (DPtV, 2021) und sich die Wartezeiten für eine psychotherapeutische Behandlung von 2021 auf 2022 nochmals erhöht haben (DPtV, 2022). Bedenkenswert ist diese Situation insbesondere, da 66 % der befragten KJP angeben, ihre Behandlungs-stunden leicht bis sehr stark ausgeweitet zu haben (Plötner et al., 2022).

Diese Problematik überträgt sich unmittelbar in den Schulalltag. Psychisches Wohlbefinden stellt eine der Grundbedingungen dar, dass erfolgreiches Lernen stattfinden kann. Aus Sichtweise der Lehrkräfte werden Verhaltensauffälligkeiten von Schüler:innen als größte Herausforderung in ihrem Alltag angesehen (Robert Bosch Stiftung, 2024a), dicht gefolgt von der ausgeprägten Heterogenität ihrer Schüler:innenschaft. Mehr als die Hälfte der Lehrpersonen gibt an, mit der großen Heterogenität überfordert zu sein. Auch die forsa-Umfrage, welche die Sichtweise der Schulleitungen repräsentiert, weist ein ähnliches Bild auf: Die Inklusion und Integration der vielfältigen Schüler:innenschaft wird als eine der größten Herausforderungen gesehen. Die Verhaltensauffälligkeiten der Schüler:innen werden von den Schulleitungen ebenfalls als herausfordernd bezeichnet, dies rangiert aber in

der Reihenfolge eher weiter hinten (forsa, 2024). Um die Situation an den Schulen zu verbessern, wird als dringendste Maßnahme, mehr Personal genannt. Der Personalmangel wird als eines der größten aktuellen Probleme angesehen (forsa, 2024; Robert Bosch Stiftung, 2024a).

Um diesen Herausforderungen an den Schulen zu begegnen, sind vielfältige Maßnahmen erforderlich. Ein Ansatz könnte sein, angehende Lehrkräfte besser auf die Situation an den Schulen vorzubereiten, indem ein Schwerpunkt auf die pädagogische Professionalität gelegt wird. Diese wird jedoch nicht allein im Hörsaal erworben, sondern sollte auch in begleiteter Praxiserfahrung vertieft werden. Lehramtsstudierende berichten beim Übergang vom Studium in den Berufsalltag häufig von einem „Praxisschock“ (Walter & Rothland, 2023). Sie nehmen sich als mit den beruflichen Anforderungen überfordert wahr und glauben, diese mit ihren derzeitigen Kompetenzen nicht bewältigen zu können (Beuchel, 2022). Diese Unsicherheit kann zu negativen Verhaltens- und Einstellungsänderungen führen und langfristig mit Stress und Burnout-Symptomen einhergehen (Klusmann et al., 2012). Komplexität reduzierte Praxiserfahrungen bieten einen Rahmen, in dem Studierende Kompetenzen entwickeln und festigen können. Wir präsentieren in diesem Kapitel einen Ansatz, wie psychologisch-pädagogisches Grundwissen in Praxis-handeln transferiert werden kann. Die Grundidee ist, dass Lehramtsstudierende als Coaches in Schulen eingesetzt werden, um den von Lehrkräften ausgewählten Schüler:innen besondere Unterstützung anzubieten und durch Hochschuldozierende fachlich begleitet zu werden. Daraus entsteht eine „Win-Win-Win“-Situation: Die Lehramtsstudierenden erhalten eine weitere Gelegenheit, Praxiserfahrung zu sammeln und durch die intensive Auseinandersetzung mit einigen wenigen Kindern deren Gesamtsituation besser zu verstehen; die Lehrkräfte bekommen in Zeiten des Personalmangels und einer heterogenen Schüler:innenschaft Unterstützung. Schließlich erhalten die betroffenen Kinder und Jugendliche Aufmerksamkeit, Unterstützung und Anleitung in ihrem Schulalltag.

2 Lehrkonzept „CaBire“

Der Name des hier vorgestellten Ansatzes „*CaBire – Coronabedingte Bildungseinbrüche reduzieren*“ verweist auf seine Entstehungszeit als Reaktion auf die Schulschließungen während der COVID-19-Pandemie und der damit erhöhten Aufmerksamkeit auf das Wohlbefinden der Schüler:innen. Er wurde als Wahlpflichtfach im Masterstudiengang Lehramt Grundschule und Lehramt Sekundarstufe an der Pädagogischen Hochschule Weingarten in ein Pädagogisch-Psychologisches-Modul integriert. Die teilnehmenden Studierenden erhalten kurz vor Beginn des entsprechenden Semesters eine dreitägige Schulung, die sie speziell auf den Einsatz in der Schule vorbereitet. Ein Fokus wird auf die Beziehungsgestaltung und das Coachen von Kindern gelegt, da eine positive und respektvolle Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden die Leistungsmotivation und

Lernergebnisse sowie das Wohlbefinden der Schüler:innen beeinflussen und die Resilienz stärken (Fauth et al., 2019; Hattie & Yates, 2013; Robert Bosch Stiftung, 2024b; Sabol & Pianta, 2012). Ein anderer Fokus liegt auf dem Erkennen von und dem angemessenen Umgang mit psychischen Auffälligkeiten. Kinder und Jugendliche verbringen einen Großteil ihrer Zeit an der Schule. Schulen können und sollten deswegen als Präventions- und Früherkennungssystem fungieren (Schmitz et al., 2024). Dafür ist es notwendig, das pädagogische Personal bezüglich Entwicklungsauffälligkeiten zu sensibilisieren und entsprechend zu schulen (O'Farrell et al., 2022; Whitley et al., 2013) (Genaue Inhalte des Vorbereitungskurses: Tabelle. 1).

Tab. 1. Beispielhafter Lehrplan des dreitägigen Vorbereitungskurses vor dem Einsatz der Studierenden in den Schulen. Eine Zelle entspricht einer Lerneinheit von 90 Minuten. Die Reihenfolge der Inhalte ist variabel, je nach Gruppe und nach Verfügbarkeit der Dozierenden.

Tag 1	Tag 2	Tag 3
Coaching	Erkennen von und Umgang mit sexueller Gewalt	Attributionales Feedback
Lernen zu lernen	Umschriebene Entwicklungsauffälligkeiten schulischer Fertigkeiten	Devianz im Schulalltag
Das erste Treffen planen	Struktur und Erkennen psychischer Auffälligkeiten	Test- und Diagnosesysteme für Lehrkräfte
Beziehungsgestaltung	Umgang mit schwierigen Situationen im Schulalltag	

Mit Beginn des jeweiligen Semesters (Oktober oder Februar) starten die Aktivitäten der Lehramtsstudierenden an den Schulen. Bei Anmeldung zur Masterveranstaltung haben die Studierenden die Möglichkeit, Orts- oder konkrete Schulwünsche anzugeben. Diese können bei der Zuteilung meist berücksichtigt werden. Die Aktivitäten an den Schulen haben einen zeitlichen Umfang von drei Stunden über 12 bis 14 Wochen hinweg. Lehrkräfte an den teilnehmenden Schulen suchen Kinder und passende Klassenstufen aus – in einigen Fällen kann auch eine Passung zu den Studienfächern gefunden werden. Die Einverständniserklärung der Eltern wird über die Schulleitung eingeholt. Zusätzlich zum Praxiseinsatz an der Schule besuchen die Studierenden einmal wöchentlich ein Seminar, das von Psychologiedozierenden geleitet wird. Dieses Seminar dient als Coaching- und Beratungseinheit, begleitend zu den Einheiten an der Schule. In diesem Seminar haben die Studierenden Gelegenheit, ihre Fälle vorzustellen und zu besprechen, mit den anderen Studierenden in den Austausch zu gehen und erweiterten fachlichen Input von den Psychologiedozierenden zu erhalten. Die Coaching-Sessions sind mit einer großen

Offenheit und Flexibilität konzipiert, wodurch sich Studierende mit ihren Ängsten, Wünschen und Ideen aktiv einbringen können. Diese Struktur bietet den Vorteil, dass die Studierenden nicht auf sich allein gestellt sind und bei Rückschlägen die notwendige Unterstützung erhalten. Dadurch verringert sich das Risiko, nach Misserfolgen an den eigenen Kompetenzen und der eigenen Selbstwirksamkeit zu zweifeln. Durch den regelmäßigen Austausch und das Einholen von Feedback können die Studierenden ihre Fähigkeiten zunehmend weiterentwickeln.

3 Begleitende Evaluation

Seit Bestehen des CaBire-Projekts fanden bislang drei begleitende Evaluationsstudien statt, davon zwei auf Ebene der teilnehmenden Lehramtsstudierenden und eine auf der Ebene der am Projekt teilnehmenden Schüler:innen (Lukas et al., 2024).

3.1 Auswirkungen auf Lehramtsstudierende

Anhand qualitativer Interviews mit zehn Lehramtsstudierenden konnten wir zeigen, dass die am Projekt Teilnehmenden ihre professionellen, methodischen, sozialen und persönlichen Kompetenzen erweiterten (Lukas et al., 2024). Im Fokus des hier vorliegenden Beitrags steht die Frage, ob und wie sich die berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden durch die Teilnahme am CaBire-Projekt verändern. Selbstwirksamkeitserwartungen (engl. self-efficacy expectations) beziehen sich auf das Vertrauen einer Person in ihre Fähigkeit, bestimmte Aufgaben oder Handlungen erfolgreich auszuführen, um spezifische Ziele oder Ergebnisse zu erreichen (Bandura, 1997). Entsprechend wird unter Lehrer:innen-Selbstwirksamkeit die persönliche Überzeugung von Lehrkräften verstanden, berufsspezifische Aufgaben aufgrund eigener Kompetenzen erfolgreich bewältigen zu können (Schwarzer & Jerusalem, 2002; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Selbstwirksamkeitserwartungen stellen eine wichtige Komponente in der professionellen Kompetenz von Lehrkräften dar (Baumert & Kunter, 2006). Lehrkräfte mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen weisen eine höhere Unterrichtsbegeisterung sowie eine höhere Motivation im Schulalltag auf, was sich positiv auf die Unterrichtsqualität auswirkt (Holzberger et al., 2013; Künsting et al., 2016). Darüber hinaus tragen ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartungen zu einer Reduktion des allgemeinen Stressempfindens sowie zu einer Erhöhung der Berufszufriedenheit bei (Skaalvik & Skaalvik, 2010; Wang et al., 2015; Zee & Koomen, 2016). Berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen festigen sich mit Berufserfahrung und sind dann nur schwer zu verändern (Tschannen-Moran et al., 1998; Woolfolk Hoy & Burke Spero, 2005), wohingegen die Lehrer:innen-Selbstwirksamkeit bei unerfahrenen Lehrkräften stärker veränderbar zu sein scheint (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Damit rückt die Entwicklung

berufsbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen besonders in der Lehrkräfteausbildung in den Vordergrund. Im Verlauf des Lehramtsstudiums zeigten Schüle et al. (2017) eine U-förmige Entwicklung der Lehrer:innen-Selbstwirksamkeit. Sie argumentieren, dass Lehramtsstudierende ihre Selbstwirksamkeit zu Studienbeginn zu optimistisch einschätzen, was bei einer ersten Konfrontation mit der Realität (erstes Praktikum) zunächst zu einem Abfall führt. Der spätere Anstieg wird von den Autor:innen auf einen veränderten Umgang mit den eigenen Einschätzungen der beruflichen Anforderungen zurückgeführt. Angesichts dieser Ergebnisse liegt die Schlussfolgerung nahe, dass im weiteren Verlauf des Studiums ein kontinuierlicher Anstieg der Lehrer:innen-Selbstwirksamkeit zu finden ist (siehe auch Seethaler, 2017).

Interessant ist, dass in Komplexität reduzierte Praxiserfahrungen die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden stärken können (Weß et al., 2020). Anknüpfend an Studien zu sogenannten Lehr-Lern-Laboren, in denen Lehramtsstudierende die Möglichkeit haben, selbst entwickelte Lernumgebungen in kleinen Klassen zu erproben, während sie durch ein begleitendes Seminar Unterstützung erhalten (Krofta & Nordmeier, 2014; für ein Praxisbeispiel siehe z. B. Rubner & Lukas, 2023; Weiser et al., 2024), zielt das CaBire-Projekt ebenfalls darauf ab, die Lehrer:innen-Selbstwirksamkeit von teilnehmenden Studierenden zu stärken. Die selbstständige Förderung der Schüler:innen bietet den Studierenden die Möglichkeit, eigene Erfolgserfahrungen zu machen (Bandura, 1997) und diese in den wöchentlichen Begleitseminaren hinreichend zu reflektieren und zu besprechen. Die wöchentlichen Coaching-Sessions dienen dazu, positive sowie negative Erfahrungen zu reflektieren, wobei die Möglichkeit besteht, sich über diese Erfahrungen und gegebenenfalls auch über negative Emotionen und Selbstzweifel mit Kommiliton:innen sowie Dozierenden auszutauschen. Durch diesen Austausch erhalten die Studierenden wertvolle Rückmeldungen und lernen alternative Lösungsstrategien kennen. Diese Form der Unterstützung hilft den Studierenden, Bewältigungsstrategien zu entwickeln, die bei zukünftigen Herausforderungen angewendet werden können (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Aufgrund dieser Erfahrungen können die Selbstwirksamkeitserwartungen gestärkt werden, selbst die schwierigsten Situationen aus eigener Kraft bewältigen zu können (Bandura, 1997).

Im Sommersemester 2024 wurden im Rahmen einer kleinen Evaluationsstudie die berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen der Teilnehmenden des CaBire-Projekts ($n = 14$, davon 13 weiblich, 1 männlich, 0 divers) erhoben und mit denen einer Kontrollgruppe ($n = 16$, davon 12 weiblich, 4 männlich, 0 divers) zu Beginn und am Ende des Semesters verglichen. In beiden Gruppen befanden sich Studierende im Schnitt im neunten Fachsemester. Studierende wurden mit dem mehrdimensionalen Fragebogen zur Lehrer:innenselbstwirksamkeit (STSE, Scale for

Teacher Self-Efficacy) von Pfitzner-Eden (2016) befragt. Dieser basiert auf unterschiedlichen Unterrichtstätigkeiten einer Lehrkraft anhand dreier Subskalen: Schüler:innenmotivation (SM), Instruktionsstrategien (IS) und Klassenmanagement (CM), die die Basisdimensionen guten Unterrichts (Klieme et al., 2001) repräsentieren. Im STSE werden die Studienteilnehmenden gefragt, inwiefern sie davon überzeugt sind, bestimmte Unterrichtstätigkeiten erfolgreich bewältigen zu können, wie zum Beispiel den Unterricht auf das Leistungsniveau der Schüler:innen anzupassen (IS), störungsfreie Unterrichtsabläufe auch bei auftretenden Schwierigkeiten zu ermöglichen (CM) und Schüler:innen auch unter schwierigen Umständen zu motivieren (SM).

Die Ergebnisse (in Tabelle 2) zeigen, dass nach der Teilnahme am CaBire-Projekt die Lehrer:innen-Selbstwirksamkeit, insbesondere im Bereich der Instruktionsstrategien, signifikant höher ist, als am Anfang des Semesters. Im Bereich der Schüler:innenmotivierung und des Klassenmanagements gab es hingegen keine signifikanten Veränderungen. In Praxiserfahrungen mit reduzierter Komplexität (kleine Gruppen) und mit Unterstützung (Coaching-Sitzungen) kam es demnach nicht zu einem Absinken der Lehrer:innen-Selbstwirksamkeit, sondern diese konnte in einem Bereich sogar signifikant gestärkt werden (Weß et al., 2020).

Tab. 2. Ergebnisse der Evaluation zur Wirkung des CaBire-Seminars auf die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden.

	Zu Beginn des Semesters		Am Ende des Semesters		
Selbstwirksamkeits-erwartungen in Bezug auf...	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Intraindividuelle Veränderung ¹
Experimentalgruppe (<i>N</i> = 14)					
...Instruktionsstrategien	4,04	0,66	4,41	0,65	$z = -2,54, p = 0,011, r = 0,68$
...Klassenmanagement	3,55	0,71	3,86	0,64	$z = -1,82, p = 0,069, r = 0,49$
...Schüler:innenmotivierung	4,09	0,74	4,21	0,57	$z = -0,93, p = 0,354, r = 0,25$
Kontrollgruppe (<i>N</i> = 16)					
...Instruktionsstrategien	4,16	0,58	4,30	0,51	$z = -0,72, p = 0,48, r = 0,18$
...Klassenmanagement	3,73	1,01	4,09	0,79	$z = -1,93, p = 0,054, r = 0,48$
...Schüler:innenmotivierung	4,0	0,56	4,28	0,42	$z = -1,74, p = 0,082, r = 0,44$

Hinweis: *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *N* = Stichprobengröße, *z* = Testwert, *p* = Signifikanzniveau, *r* = Effektstärke; statistische Prüfung erfolgte mit dem Wilcoxon-Test.

¹ Aufgrund der teils fehlenden Normalverteilung wurden die Daten mit Wilcoxon-Tests analysiert.

3.2 Auswirkungen auf Schüler:innen

Ziel des CaBire-Projektes ist die individuelle Förderung von Schüler:innen. Um diese zu planen und kontinuierlich zu evaluieren, verwenden Studierende am Anfang, in der Mitte und am Ende des Semesters Beobachtungsbögen, die Besonderheiten der Schüler:innen in den Bereichen Lern- und Leistungsmotivation und -verhalten, Emotionales Erleben und Sozialverhalten festhalten. Die Analyse von Dokumentationen von 25 Grundschüler:innen zeigte, dass über den Verlauf eines Semesters (ca. 14 Wochen) signifikante Verbesserungen in allen vier Bereichen zu beobachten waren (Lukas et al., 2024). Mit Blick auf die oben genannten Herausforderungen, denen Lehrkräfte gegenüberstehen (Verhaltensauffälligkeiten von Schüler:innen, zunehmende Heterogenität in den Klassen), wurden weitere Beobachtungsdaten der Kohorten des Wintersemesters 2023/2024 und des Sommersemesters 2024 zugefügt (insgesamt $n = 47$) und analysiert. Ergebnisse zeigen, dass Studierende die Schüler:innen am Ende der Förderung im Vergleich zum Beginn als engagierter, selbstbewusster, zielstrebiger und lernfreudiger einschätzten (Z-Werte zwischen -3,12 und -2,82, $p < 0,01$). Sie konnten strukturierter, ausdauernder und konzentrierter arbeiten und ihre Zeit besser einteilen (Z-Werte zwischen -3,6 und -2,8, $p < 0,01$). Bezuglich des Prokrastinierens und der Frustrationstoleranz nahmen Studierende keine Veränderungen bei den Schüler:innen wahr. Zusammengefasst hatte die individuelle Förderung einen Effekt auf sowohl die Lern- und Leistungsmotivation als auch auf das Lern- und Leistungsverhalten. Hinsichtlich der im Beitrag besprochene Thematik von psychischen und Verhaltensauffälligkeiten von Schüler:innen war insbesondere von Interesse, ob die Förderung auch Änderungen im Sozialverhalten und im emotionalen Erleben bewirken konnte. Bezuglich des sozial sicheren Verhaltens und der Offenheit für Zusammenarbeit war eine signifikante positive Entwicklung zu verzeichnen (Tabelle 3). Bezuglich des emotionalen Erlebens zeigten sich signifikante Verbesserungen in den Bereichen der guten Laune und der Begeisterungsfähigkeit. In anderen Bereichen war zumindest, wenn auch nicht signifikant, eine Veränderung in Richtung adaptives emotionales Erleben und sozialverträgliches Verhalten zu verzeichnen.

Tab. 3. Mittelwerte und statistische Kennwerte zu den Beobachtungskategorien des Sozialverhaltens und emotionalen Erlebens zu Beginn und am Ende des Förderungszeitraumes ($N = 47$).

Variable	Mittelwert (<i>SD</i>) Beginn der Förderung	Mittelwert (<i>SD</i>) Ende der Förderung	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Sozialverhalten					
Sozial sicher	3,62 (1,21)	3,96 (1,23)	-2,91	0,004	0,56
Kooperierend	3,79 (1,25)	4,04 (1,32)	-1,35	0,179	0,26
Aggressiv	3,94 (2,07)	3,81 (2,22)	-0,78	0,437	0,15
Zurück- gezogen	3,32 (1,75)	3,49 (1,83)	-1,14	0,253	0,21
Offen für Zu- sammenarbeit	3,91 (1,38)	4,49 (1,44)	-2,82	0,005	0,54
Emotionales Erleben					
Gut gelaunt	3,98 (1,21)	4,45 (1,28)	-2,35	0,019	0,45
Antriebslos	3,68 (1,64)	3,77 (1,58)	-0,85	0,395	0,16
Wird leicht wütend	4,00 (2,11)	3,81 (2,25)	-1,13	0,260	0,22
Begeiste- rungsfähig	3,38 (1,48)	3,74 (1,38)	-2,12	0,034	0,41
Bedrückt	3,45 (1,89)	3,40 (2,0)	-0,15	0,881	0,03

Hinweis: *SD* = Standardabweichung, *N* = Stichprobengröße, *z* = Testwert, *p* = Signifikanzniveau, *r* = Effektstärke

4 Diskussion

In dem hier vorliegenden Beitrag stellt das Autor:innenteam ein Konzept vor, in dem aktuelle und brisante Herausforderungen an Schulen in sinnvoller Weise mit der Lehramtsausbildung verknüpft werden. Bereits in der Lehramtsausbildung ist es wichtig, neben den fachlichen Kompetenzen auch pädagogisch-psychologische Kompetenzen zu stärken, die aktuelle Herausforderungen des Schulalltags adressieren. Lehrkraft zu sein bedeutet nicht nur Wissensvermittlung, sondern auch eine

(psychisch) gesunde Entwicklung von Schüler:innen zu unterstützen (z. B. Kunina-Habenicht et al., 2012).

Verschiedene Forschungsarbeiten konnten zeigen, dass sich Lehrkräfte oft nicht als gut genug auf die realen Begebenheiten in den Schulen vorbereitet einschätzen (z. B. Anderson et al., 2012; O'Farrell et al., 2022; Whitley, et al., 2013). Selbstwirksamkeit von Lehrkräften hinsichtlich ihrer eigenen professionellen Kompetenzen ist jedoch ein Schutzfaktor vor Überforderung und Burnout. Um Selbstwirksamkeit aufzubauen, ist es wichtig, umfassende Erfahrungen zu machen, sich angstfrei in geschütztem Rahmen und Komplexität minimiert auszuprobieren zu können und konstruktives, lösungsorientiertes Feedback über sein Handeln zu erhalten (Anderson et al., 2012; Storey, 2016). Martins et al. (2015) argumentieren zudem, dass der Einfluss der Praxiserfahrung auf die Lehrer:innen-Selbstwirksamkeit davon abhängig ist, ob diese als Erfolg oder Misserfolg bewertet wurden. Die Projektevaluation von Lukas et al. (2024) stützt die Sicht, dass CaBire-Studierende das Projekt insgesamt als erfolgreich und als Gewinn für die Weiterentwicklung ihrer professionellen Kompetenzen beurteilen. Insbesondere die Reflexion und der Austausch über die eigenen Erfahrungen in den Coaching-Sitzungen, häufig verbunden mit der von anderen Bewältigungsstrategien, lassen Erfolgserwartungen entstehen. Interessant wäre nun, den weiteren Verlauf der Entwicklung der Lehrer:innen-Selbstwirksamkeit zu untersuchen, wenn die Kohorte das Referendariat beginnt. Ein Follow-up ist derzeit in Planung. Caruso et al. (2021) konstatieren auf Studien verweisend, dass Studierende in Praxisphasen im Sinne des Modellernens häufig das Verhalten der schulischen Mentor:innen übernehmen, ohne dies (kritisch) zu reflektieren. Dabei greifen Studierende selten auf an der Hochschule erlernte wissenschaftliche Erkenntnisse zum Unterricht und dessen Gestaltung zurück. Unsere Ergebnisse deuten darauf hin, dass eine engmaschigere kontinuierliche Begleitung, die Raum für Austausch, Aneignung von Bewältigungsstrategien und Reflexion gibt, Studierende in Praxisphasen in der Entwicklung von professionellen Kompetenzen im Allgemeinen und deren Selbstwirksamkeitserwartungen im Besonderen unterstützt. Gelegenheiten für diese Lernerfahrungen sollten in den Curricula moderner Lehramtsausbildungen mitgedacht und integriert werden.

Durch die immer heterogener werdende Schüler:innenschaft, u. a. bedingt durch Migration und steigenden psychosozialen Auffälligkeiten, aber auch der erhöhten Aufmerksamkeit dieser Phänomene, wird der Inklusionsgedanke immer bedeutsamer und weitet sich auf alle Schularten aus, nicht nur auf die Förderschule oder Schulen mit Inklusionsschwerpunkt (Blasse et al., 2021). Da dies sehr herausfordernd ist, kommen in Schulen verstärkt multiprofessionelle Teams zum Einsatz, um die Klasse als Ganzes zu unterrichten und gleichzeitig individuelle Unterstützungsbedarfe zu adressieren. Für eine gute Zusammenarbeit ist solchen Teams bewährt sich, die verschiedenen Funktionen und Rollen der Mitglieder zu

klären und transparent zu machen (Kielblock et al., 2020). Pädagogische Fachkräfte wie Schulsozialpädagog:innen können Lehrkräfte in der Präventionsarbeit unterstützen. Schulpsycholog:innen können bei der Diagnostik von Auffälligkeiten hinzugezogen werden. Die Lehrperson wird jedoch immer die Person sein, die mit den betroffenen Kindern den ersten und häufigsten Kontakt hat. Ein Grundlagenwissen und Grundverständnis für die Arbeit der anderen Akteure ist deswegen unerlässlich. Der Schule kommt als Ort für stattfindende Präventions- und Interventionsmaßnahmen eine besondere Bedeutung zu, da Kinder und Jugendliche dort sehr viel Zeit verbringen und Präventionsmaßnahmen frühzeitig ansetzen können (Brandenburg et al., 2023; Schmitz et al., 2024; Schulte-Körne, 2022). Das hier vorliegende Konzept bietet einen Ansatz, wie Lehramtsstudierende hier einen Beitrag leisten können und dabei ihre Professionalität stärken.

Literatur

- Anderson, D., Watt, S., Noble, W. & Shanley, D. (2012). Knowledge of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and attitudes toward teaching children with ADHD: The role of teaching experience. *Psychology in the Schools*, 49(6), 511–525. <https://doi.org/10.1002/pits.21617>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9(4), 469–520.
- Bertram, H. (2021). *Kinder – unsere Zukunft. Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland 2021*. Deutsches Komitee für UNICEF. https://www.unicef.de/_cae/resource/blob/239418/385c886250eb2eecd7fba6e5604c62f/i0052-studie-kinder-unsere-zukunft-data.pdf
- Beuchel, P. (2022). Achtsamkeitstraining im Referendariat. In D. P. Bogner & M. Harant, (Hrsg.), *Bildung und Achtsamkeit: Theorie und Praxis des Kontemplativen im Bildungsprozess*. Springer.
- Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Heinrich, M., Lübeck, A., Rißler, G., Rohrmann, A., Stracker, A. & Urban, M. (2021). Lehrpersonen und Schulbegleitungen als multiprofessionelle Teams in der 'inklusiven' Schule – Zwischen Transformation und Stabilisierung. In K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J. Hinzke, A. Moldenhauer, L. Peukert, C. Reintjes & K. te Poel (Hrsg.) *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum (multi-)professionellen Zusammenwirken pädagogischer Akteur* innen an Schulen*. Julius Klinkhardt.

- Brandenburg, J., Hartmann, D., Visser, L., Schwenck, C., Hasselhorn, M. & Mähler, C. (2023). Möglichkeiten der Schule zur Prävention psychischer Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. In C. Schwenck, C. Mähler, M. Hasselhorn (Hrsg.), *Diagnostik und schulische Interventionsmaßnahmen bei psychischen Auffälligkeiten: Tests und Trends der pädagogisch-psychologischen Diagnostik*. Hogrefe.
- Caruso, C., Harteis, C. & Gröschner, A. (2021). Praxisphasen in der Bildung: Ein Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen durch Theorie und Praxis? In C. Caruso, C. Harteis & A. Gröschner, (Hrsg.) *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32568-8_1
- DPtV – Deutsche PsychotherapeutenVereinigung. (2021). *Patientenanfragen während der Corona-Pandemie*. www.dptv.de/umfrage_patienten_2021. (Stand: 30.04.2024).
- DPtV – Deutsche PsychotherapeutenVereinigung. (2022). *Patientenanfragen während der Corona-Pandemie 2022*. www.dptv.de/umfrage_patienten_2022. (Stand: 30.04.2024)
- Fauth, B., Decristan, J., Decker, A., Büttner, G., Hardy, I., Klieme, E. & Kunter, M. (2019). The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102882. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102882>
- forsa. (2024). *Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter. Ergebnisse einer bundesweit repräsentativen Befragung*. https://deutscher-schulleitungskongress.de/wp-content/uploads/2022/11/Bund_Die-Schule-aus-Sicht-der-Schulleiterinnen-und-Schulleiter_Deutschland_2022-2.pdf
- Hattie, J. & Yates, G. (2013). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.
- Holtmann, M., Lehmkuhl, G., Plener, P. & Kölch, M. (2023). Die COVID-19-Pandemie und seelische Gesundheit bei Minderjährigen: Herausforderungen für die Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 51(1), 1–7. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000918>
- Holzberger, D., Philipp, A. & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774.
- Kielblock, S., Reinert, M. & Gaiser, J. M. (2020). Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagsschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. *Journal für Bildungsforschung Online*, 1(12), 47–66. <https://www.waxmann.com/artikelART103911>
- Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung im internationalen Vergleich. In E. Klieme & J. Baumert (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht* (S. 43–57). BMBF.

- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 275–290.
- Krofta, H. & Nordmeier, V. (2014). Bewirken Praxisseminare im Lehr-Lern-Labor Änderungen der Lehrer:innenselfwirksamkeitserwartung? *Frühjahrstagung Fachdidaktik Physik*. Freie Universität Berlin.
- Kunina-Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H., Kunter, M., Dicke, T., Förster, D., Gößling, J., Schulze-Stocker, F., Schmeck, A., Baumert, J., Leutner, D. & Terhart, E. (2012). Welche Bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrer:innenbildung? Ergebnisse einer Delphi-Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 649–682. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0324-6>
- Künsting, J., Neuber, V. & Lipowsky, F. (2016). Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 299–322.
- Lukas, S., Götz, K., Schmider, J., Diehm, D. & Grassinger, R. (2024). Reducing COVID-19-Induced educational slumps—training preservice teachers to be children coaches: An evaluation of effects in elementary schools. *Psychology Learning & Teaching*, 23(3), 427–436.
- Martins, M., Costa, J. & Onofre, M. (2015). Practicum experiences as sources of pre-service teachers' self-efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 38(2), 263–279.
- O'Farrell, P., Wilson, C. & Shiel, G. (2022). Teachers' perceptions of the barriers to assessment of mental health in schools with implications for educational policy: Systematic review. *British Journal of Educational Psychology*, 93(1), 262–282. <https://doi.org/10.1111/bjep.12553>
- Pfitzner-Eden, F. (2016). *STSE. Scale for Teacher Self-Efficacy* [Verfahrensdokumentation und Fragebogen]. Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID). Open Test Archive. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.6585>
- Plötner, M., Moldt, K., In-Albon, T. & Schmitz, J. (2022). Einfluss der COVID-19-Pandemie auf die ambulante psychotherapeutische Versorgung von Kindern und Jugendlichen. *Die Psychotherapie*, 67(6), 469–477. <https://doi.org/10.1007/s00278-022-00604-y>
- Ravens-Sieberer, U., Devine, J., Napp, A. K., Kaman, A., Saftig, L., Gilbert, M., Reiß, F., Löffler, C., Simon, A. M., Hurrelmann, K., Walper, S., Schlack, R., Hölling, H., Wieler, L. H. & Erhart, M. (2023). Three years into the pandemic: results of the longitudinal German COPSY study on youth mental health and health-related quality of life. *Frontiers in Public Health*, 11, 1129073. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1129073>

- Ravens-Sieberer, U., Ehrhart, M., Devine, J., Gilbert, M., Reiss, F., Barkmann, C., Siegel, N. A., Simon, A. M., Hurrelmann, K., Schlack, R., Hölling, H., Wieler, L. H. & Kaman, A. (2022). Child and adolescent mental health during the COVID-19 pandemic: Results of the three-wave longitudinal COPSY study. *Journal of adolescent health*, 71(5), 570–578. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2022.06.022>
- Reiß, F., Napp, A.-K., Erhart, M., Devine, J., Dadaczynski, K., Kaman, A. & Ravens-Sieberer, U. (2023). Perspektive Prävention: Psychische Gesundheit von Schülerrinnen und Schülern in Deutschland. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 66(4), 391–401. <https://doi.org/10.1007/s00103-023-03674-8>
- Robert Bosch Stiftung. (2024a). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. Robert Bosch Stiftung. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2024-04/Schulbarometer_Lehrkraefte_2024_FORSCHUNGSBERICHT.pdf
- Robert Bosch Stiftung. (2024b). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Schüler:innen. Ergebnisse von 8- bis 17-Jährigen und ihren Erziehungsberechtigten zu Wohlbefinden, Unterrichtsqualität und Hilfesuchverhalten*. Robert Bosch Stiftung https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2024-11/24111_2_rbs_studie_schulbarometer_Q4-2024_V3_0.pdf
- Rubner, I. & Lukas, S. (2023). Experimentelle Escape Games im Lehr-Lern-Labor Ex3-Lab des Fachbereichs Chemie. In M. Meier, G. Greefrath, M. Hammann, R. Wodzinski & K. Ziepprecht, (Hrsg.), *Lehr-Lern-Labore und Digitalisierung. Edition Fachdidaktiken*. Springer VS (S. 185–189). https://doi.org/10.1007/978-3-658-40109-2_18
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Schmitz, J., Wolf, K. & Bauch, J. (2024). Prävention psychischer Störungen von Schüler:innen in Schule und Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 71(2), 96–100. <https://doi.org/10.2378/peu2024.art10d>
- Schüle, C., Besa, K.-S., Schriek, J. & Arnold, K.-H. (2017). Die Veränderung der Lehrer:innenselbstwirksamkeitsüberzeugung in Schulpraktika. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(1), 23–40.
- Schulte-Körne, G. (2022). Prävention psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 6, 530–537.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 28–53.

- Seethaler, E. (2017). Lehrer-/Selbstwirksamkeit und Klassenführung – Eine Längsschnittstudie. Sind lehrer-/selbstwirksame Lehramtsstudierende erfolgreicher in ihrem pädagogischen Handeln? *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10(2), 133–151.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069.
- Storey, E. (2016). *Relationship between teacher characteristics and accuracy in identifying middle school students with symptoms of anxiety and depression*. Doctoral thesis. <https://digitalcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=7600&context=etd>
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956.
- Walter, J. & Rothland, M. (2023). Belastung und Beanspruchung im Referendariat. Ein systematischer Forschungsüberblick. *Zeitschrift SEMINAR*, 30, 97–123.
- Wang, H., Hall, N. C. & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120–130.
- Weiser, D., Lukas, S. & Rubner, I. (2024). Projekt Science4Exit: Professionalisierung von angehenden Lehrkräften durch Videovignetten im Lehr-Lern-Labor. *DiCE-Tagung 2023 – Digitalisation in Chemistry Education*. <https://doi.org/10.22032/dbt.59410>
- Weß, R., Priemer, B., Weusmann, B., Ludwig, T., Sorge, S. & Neumann, I. (2020). Der Verlauf von lehrbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen angehender MINT-Lehrkräfte im Studium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 34(3–4), 221–238. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000272>
- Whitley, J., Smith, J. D. & Vaillancourt, T. (2013). Promoting mental health literacy among educators: critical in school-based prevention and intervention. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 56–70. <https://doi.org/10.1177/0829573512468852>
- Woolfolk Hoy, A. & Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356.
- Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015.

Informationen zu den Autorinnen und Autoren des Bandes

Dr. Claudia Bergmüller-Hauptmann ist Professorin für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Zu ihren aktuellen Arbeitsschwerpunkten gehören u. a. Lehrkräfteprofessionalisierung im Kontext von Polykrisen und Migration, Wirkungsevaluationen zur Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung/Global Citizenship Education in Schulen und Hochschulen sowie Schul- und Unterrichtsentwicklung unter besonderer Berücksichtigung von Inklusionsanforderungen.

Dr. Kristina Götz ist akademische Mitarbeiterin im Fach Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Ihr Forschungs- und Lehrschwerpunkte sind Entwicklungsauffälligkeiten, Erwerb von Lese-Rechtschreibkompetenz sowie Selbstwirksamkeit und Resilienz.

Dr. Juliana Gras ist Akademische Rätin im Fach Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Gerahmt von langjährigen Erfahrungen als Lehrerin der Sekundarstufe I und Fachberaterin für Unterrichtsentwicklung lehrt und forscht sie in den Lehramtsstudiengängen sowie der Kindheitspädagogik vor allem zu den Themen Demokratiebildung, Partizipation, Inklusion, Ganztag, Professionalisierung und Qualitative Methoden(lehre).

Dr. Robert Grassinger ist Professor für Pädagogische Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Seine Forschungsschwerpunkte sind selbstreguliertes Lernen (mit Fokus auf Lernen aus Fehlern), Motivation und individuelle Lernunterstützung.

Dr. Markus Hess ist Professor für Angewandte Entwicklungs- und Sozialpsychologie an der DHGS Deutschen Hochschule für Gesundheit und Sport in Berlin. Seine anwendungsorientierten Forschungsschwerpunkte sind universelle Prävention und Entwicklungsförderung sozial-emotionaler sowie interkultureller Kompetenzen und Vorbeugung von (Cyber-)Mobbing in Kontexten wie Kindergarten, Schule und Sportvereinen.

Dr. Katja Kansteiner ist Professorin für Allgemeine Didaktik an der Freien Universität Bozen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind außerdem Leadership/Personalentwicklung mit Fokus auf Professionelle Lerngemeinschaften, Schule und Unterricht aus der Perspektive von Gender und Diversity sowie Professionalisierung in einer offenen hochschulischen Lernumgebung.

Dr. Stefan König ist Professor für Sportwissenschaft und Direktor des Forschungszentrums für fachbezogene Lehr- und Lernprozesse an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Arbeitsschwerpunkte: Quasi-experimentelle Studien zur Entwicklung motorischer, technischer und taktischer Fertigkeiten und Fähigkeiten, Sportspiele (Vermittlungskonzepte, Theorie der Mannschaftsführung) und Forschungsmethodologie.

Dr. Gregor Lang-Wojtasik ist Professor für Pädagogik der Differenz, Studiendekan der Fakultät I und Direktor des Forschungszentrums für Bildungsinnovation und Professionalisierung an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Arbeitsschwerpunkte: International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Grundbildung und Schultheorie, Wertschätzende/Gewaltfreie Kommunikation und Friedenspädagogik, Qualitativ-interpretative Bildungs- und Unterrichtsforschung, Systemtheoretische Erziehungswissenschaft und Philosophische Anthropologie.

Dr. Sarah Lukas ist Akademiereferentin an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen. Zuvor war sie Juniorprofessorin an der Pädagogischen Hochschule in Weingarten mit den Forschungsschwerpunkten Lernen in innovativen Lernumgebungen und kognitive Prozesse des Lernens.

Alina Rueß ist derzeit Lehramtsanwärterin an einer Grundschule. Zuvor studierte sie Lehramt an Grundschulen an der Pädagogischen Hochschule in Weingarten und befasste sich im Rahmen ihrer Masterarbeit im Fach Pädagogische Psychologie mit den Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden.

Corona und Covid stehen für konkrete Krisenerfahrungen der jüngeren Zeit. Sie sind zugleich Symbol für sich anbahnende Polykrisen des 21. Jahrhunderts, die anders als vor 50 Jahren wahrgenommen werden. Es geht um Zusammenhänge zwischen Kriegen, Klima, Demokratie, Migration, Wohlstandsverteilung, Gesundheit, Bildung usw. Damit verbundene Zukunftsfragen erscheinen zunächst abstrakt, können aber zugleich sehr konkret werden, wenn sich die bekannten Lebenssituationen ändern und zu Einschränkungen des täglichen Lebens führen. Neben psycho-sozialen treten biologische Herausforderungen, die das Gesamt des Menschen und seiner potenziellen Menschlichkeit auf den Prüfstand heben. Eine unübersichtliche und abstrakt erscheinende Welt fordert alle massiv heraus.

Der siebte Band des Weingartner Dialogs über Forschung legt einen Fokus auf bildungswissenschaftliche Fragen, die sich mit der Beschreibung und Bewältigung multipler Krisenlagen beschäftigen. Es geht um ein systematisches Verständnis bio-psycho-sozialer Herausforderungen als Be- und Überlastungen, Krisenszenarien, darauf bezogene Bildungsziele, schulische Bearbeitungsoptionen, Prä- und Interventionsmöglichkeiten sowie Möglichkeiten einer zukunftsorientierten Stärkung kommender Generationen. Damit werden auch die Leitperspektiven der Pädagogischen Hochschule inter- und transdisziplinär gestärkt: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Umgang mit Heterogenität und Diversität sowie kritisch-konstruktiver Umgang mit digitalen Medien im Anschluss an die Pandemie zwischen Chancen und Begrenzungen. Die Publikation richtet sich an alle im Bildungsbereich Aktiven, die aus den gemeinsam geteilten Grenzerfahrungen lernen wollen, um beim nächsten Mal anders vorbereitet zu sein.

Klemm+Oelschläger



ISBN 978-3-86281-194-6

E-Book-ISBN 978-3-86281-195-3