

Franziska Kinskofer
Universität Salzburg

David Zezula
Universität Salzburg

Freya Steinacher
Universität Salzburg

Lena von Kotzebue
Universität Salzburg

Barbara Mackinger
Universität Salzburg

Boukje Habets
Universität Salzburg

Weniger ist mehr!

Aktiv Pause für die Zukunft machen

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i2.a687>

Ein zunehmend komplexer und dynamischer Schulalltag erfordert grundlegende Reformen in der Sekundarbildung. Lehrpersonen und damit Schulleitungen stehen vor der Herausforderung, dass Schüler*innen zwar von Informationen, Fakten und Meinungen aus den Sozialen Medien überflutet werden – basale lernbezogene Prozesse aber nicht mehr selbstverständlich im Alltag der Schüler*innen Platz finden. Projektbasiertes Lernen ist ein Weg der Zukunft. Die Umsetzung in dafür nicht ausgelegte Strukturen erfordert Mut und die Bereitschaft Führung abzugeben und systemisch neu zu gestalten. In diesem Beitrag geben wir einige Einblicke in das Konzept der Active Breaks als zuarbeitendes Element zum FREI DAY und teilen erste Erfahrungen dieser institutionenübergreifenden Zusammenarbeit. Unser gemeinsames Anliegen ist es, Schüler*innen in ihrer eigenverantwortlichen Projektumsetzung zu unterstützen.

*Naturerleben, Sensorisches Lernen, Institutionelle Zusammenarbeit, Lehrer*innenbildung, Resilienz*

„Ich bin ein Schmetterling, trunken von Leben.“
Janusz Korczak

Die Idee der *Active Breaks*

„Heute hatten wir zum ersten Mal Zeit, um uns wirklich zu unterhalten“, meinen die beiden Lehrer*innen am Ende des ersten *Active Breaks*. Eine Pause, die sich gelohnt hat! Andere haben die Führung der Klasse übernommen, im besten Fall die Schüler*innen selbst. Und so entspannten sich die Lehrpersonen, was jede Schulleitung gerne sieht. Wir verstehen Führung dabei als eine zielgerichtete systemische Verantwortungsteilung im Zuge von institutionenübergreifender Zusammenarbeit sowie Selbstführung als ein Ziel von Resilienzprozessen.

Die Idee der *Active Breaks* für Schüler*innen entstand im Projekt Bausteine der Resilienz, das Resilienzprozesse an Übergängen der Bildungslaufbahn erforscht. Ziel der *Active Breaks* ist es, Schüler*innen zu ermöglichen gesunde Formen von Pause zu erleben und deren Auswirkungen zu reflektieren – auch als Alternative zum endlosen Feed nach der Schule. Die Nutzungshäufigkeit sozialer Medien durch Jugendliche im Alter von elf bis siebzehn Jahren in Österreich hat zwar im Vergleich zu den letzten Jahren abgenommen, dennoch nutzen knapp zwei Drittel jeweils täglich Instagram, Snapchat und TikTok (saferinternet.at, 2026). Der Rückgang wird mit einem Anstieg der Nutzung von KI erklärt. Knapp ein Drittel der Jugendlichen besprechen mit Chatbots gelegentlich bis häufig ihre Probleme und knapp ein Viertel baut so Frust ab. Außerdem nimmt der soziale Aspekt von TikTok und Co. ab, während der passive Konsum von Videos zunimmt. Ein Alltag, der pädagogisch-didaktische Antworten braucht, zum Beispiel indem Lehrformate gezielt auf eigenverantwortliche, aktive soziale Interaktion und eine kritische und vertiefte Auseinandersetzung ausgerichtet werden.

Die inhaltliche Schwerpunktsetzung wird mit den teilnehmenden FREI DAY -Klassen aus dem „*Schule im Aufbruch Österreich*“ Bildungsnetzwerk besprochen. Beim FREI DAY geht es darum, dass Schüler*innen eigene Projekte durchführen, zum Beispiel Besuchsdienste im Senior*innenheim übernehmen, eine gesunde Jause im Kindergarten ermöglichen, das Klassenklima anhand der SDGs verändern und viele weitere Themen (vgl. gemeinwohlorientiertes Lernen; für eine Übersicht siehe auch Filges et al., 2022). Sowohl die Inhalte als auch der Kontext der *Active Breaks* unterstützen die Projektarbeit.

Inhaltlich werden vor allem naturbasiertes Erleben, sensorisches Lernen, Stresserleben, Regulation und Erholung in den Blick genommen. Studierende werden eingebunden, entwickeln eigene didaktische Konzepte und setzen diese im Zuge einer Station um. Hier bauen wir auf der *Grünen Schule* der Universität Salzburg auf und ordnen die Erfahrungen psychologisch und sensorisch ein. Zuletzt werden menschenrechtliche Aspekte von Erholung und Bildung, sowie die Grundlagen von Partizipation besprochen. Nach Möglichkeit nehmen Peer-Referierende des Medienzweigs der HTL teil, die einen gestalterischen und aktiven Zugang zu den (sozialen) Medien vorstellen. In der Summe dauert eine *Active Break* Sequenz drei Stunden.

Haben Schülerinnen einer FREI DAY-Klasse Interesse an einem *Active Break*, wird in Rücksprache mit der Lehrperson ein Termin koordiniert (1). Anschließend werden die Schüler*innen gefragt, welche Themen sie, vor allem hinsichtlich ihrer geplanten oder laufenden Projekte, interessieren (2). Diese greifen wir nach Möglichkeit im Zuge des *Active Break* explizit auf. Nach dem Stationenbetrieb (3) gibt es eine Vorlesung (4). Dabei werden, neben neurobiologischen Grundlagen, die sensorischen Erfahrungen hinsichtlich Stresserleben, Entspannung und Lernen reflektiert. Zuletzt wird der Transfer in den Alltag (5) adressiert (siehe Abbildung 1, vgl. Gottschalk & Borhan, 2023; United Nations Children’s Fund Office of Strategy and Evidence, 2026). Der Transfer kann nach Bedarf auch weiter begleitet werden, zum Beispiel in Form eines Folgeworkshops oder eines Projektcoachings von FREI DAY-Projekten.

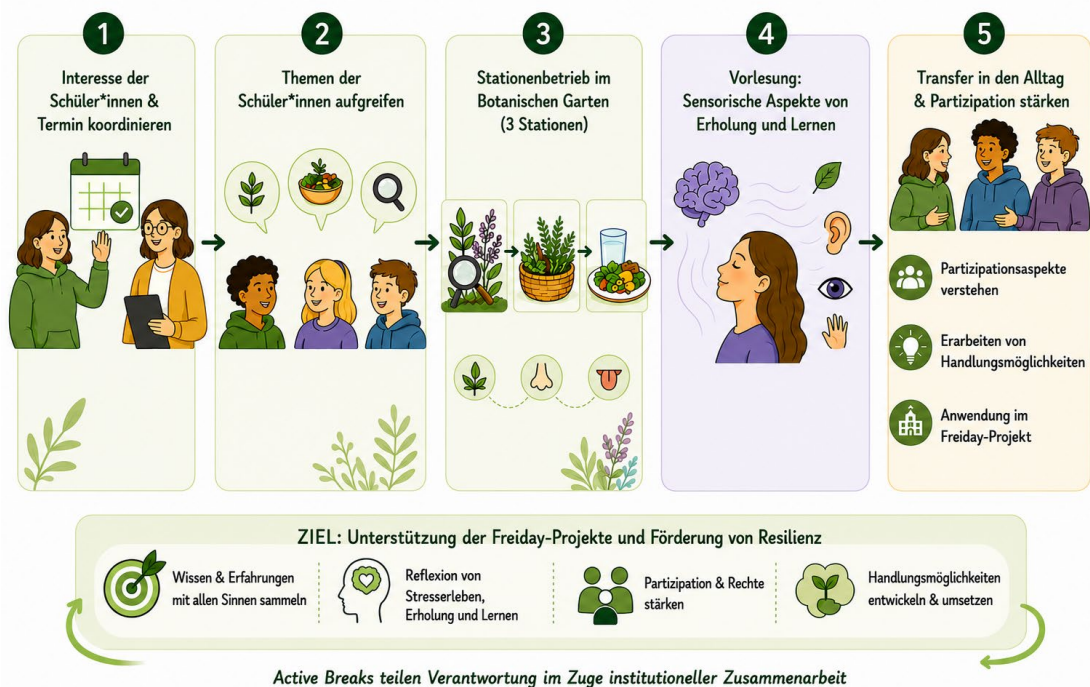


Abbildung 1: Prozess der institutionellen Zusammenarbeit im Rahmen der *Active Breaks* | Eigene Darstellung mit OpenAI, CC-BY-Lizenz

Wissenschaftliche Begleitung

Um die Erfahrungen greifbarer zu machen und die *Active Breaks* weiterzuentwickeln, begleiten wir sie anhand der in Abbildung 2 zusammengefassten Wirkmechanismen wissenschaftlich und fokussieren dabei insbesondere auf die Erfahrungen der Schüler*innen. Wir untersuchen vor allem psychologische Faktoren, die in Zusammenhang mit Resilienz stehen (für eine Übersicht siehe Zolkoski & Bullock, 2012; Smith et al., 2008). Selbstregulative Faktoren spielen dabei eine wesentliche Rolle. Es geht beispielsweise darum eigene Stärken (unter Stress)

wahrzunehmen, und so den Selbstzugang (z.B. über Reflexion und Üben von sensorischer Wahrnehmung) und das Erleben von Selbstbestimmung in Bezug auf die Zielerreichung zu fördern (vgl. Baumann & Kuhl., 2005), und Erfolge erkennen zu können (vgl. Taubitz et al., 2015). Wir bauen dabei auf Forschungsarbeiten zum *Freiday* auf, die zeigen, dass insbesondere Selbstwirksamkeit, Partizipation, Lebensweltbezug und Beziehungsarbeit zentrale Wirkfaktoren darstellen. Inklusion, sowie ein breites Nachhaltigkeitsverständnis (z.B. unter Einbezug sozialer und gerechtigkeitsbezogener Faktoren) können so durch begleitetes, projektbasiertes Lernen gefördert werden (Scheidt, 2025).

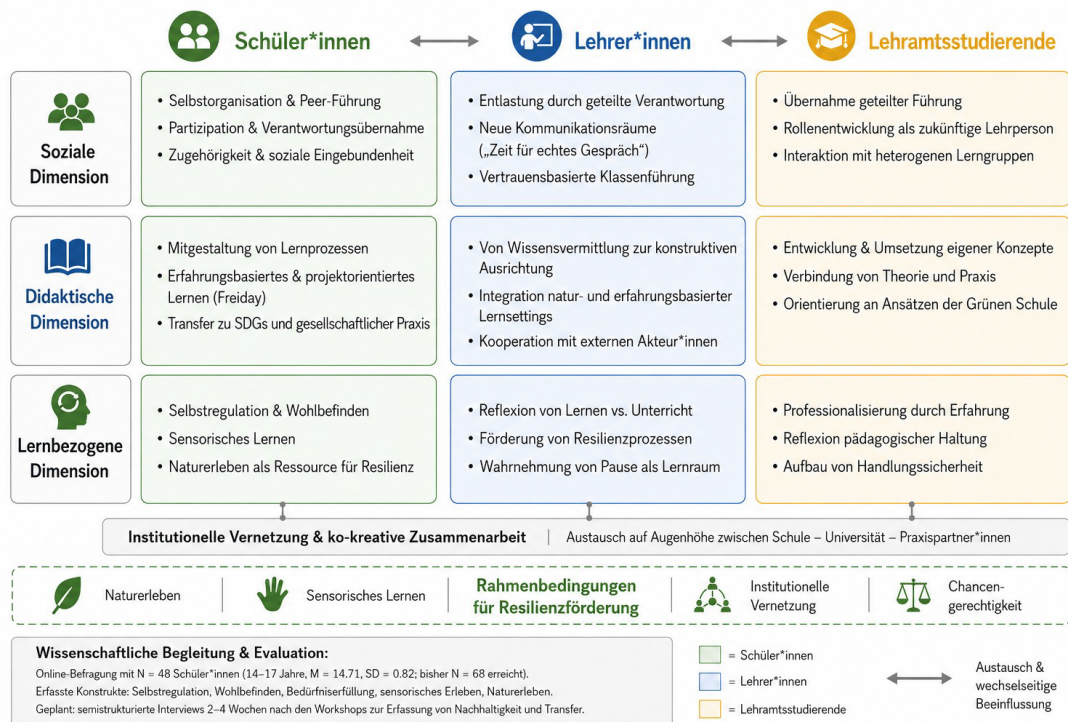


Abbildung 2: Wirkmodell der *Active Breaks*: Soziale, didaktische und lernbezogene Wirkmechanismen nach beteiligten Zielgruppen | Grafik: Eigene Darstellung mit RStudio, CC-BY-Lizenz

Wirkmechanismen der *Active Breaks*

Dass sozial-emotionale Lernformate sich positiv auf die Gesundheit, das Lernen und die Klassengemeinschaft auswirken ist bereits gut erforscht (Cipriano et al., 2023). Doch diese Lernformate brauchen Mut und entsprechende systemische Bedingungen. Zur Erforschung braucht es partizipative Herangehensweisen. Das heißt, wir richten uns weniger nach einem Programm, das anhand dieser Wirkfaktoren fertig konzeptualisiert und standardmäßig durchgeführt wird, sondern orientieren uns vorrangig an den jeweiligen Zielen der Schüler*innen selbst, wie oben gezeigt wurde. Das erhöht die ökologische Validität und ermöglicht so Freiheitsgrade, die sowohl der didaktischen Planung und dem Lernzuwachs der Lehramtsstudie-

renden zugutekommt als auch die praktische Passung mit den Projekten der Schüler*innen erhöht. Insbesondere die beiden Kernaspekte, das sensorische Lernen und das Naturerleben möchten wir dabei kurz beschreiben.

Sensorisches Lernen

Unsere Sensorik, das was wir fühlen, hören, sehen, spüren, schmecken, ist unsere Verbindung zur Umwelt. Über die Sensorik sammeln wir Eindrücke aus unserer direkten Umgebung, und nutzen diese, um handlungsfähig zu sein. Sinneseindrücke hängen also eng mit unserer Motivation zusammen. Hat man Durst, ist es gut zu wissen, wo man Wasser findet. Das findet man heraus, indem man seine Sinne nutzt. Beim Wandern sieht, riecht, und hört man vielleicht, wo es eine Quelle gibt. Im besten Fall kann man nach diesem Bedürfnis handeln (z.B. ein Glas Wasser greifen) und sensorische Wahrnehmungen in motorische Befehle übersetzen. Die Sensorik macht uns also auf basaler Ebene überlebensfähig. Sie ist einer der ersten Bausteine unserer Entwicklung. Unser größtes Sinnesorgan, die Haut, sammelt bereits ab der 3. Schwangerschaftswoche erste Informationen der Umwelt (Elliott, 1999). Darüber hinaus spielt die Sensorik auch eine Rolle bei der Wahrnehmung von Schmerzen und bei der Körperhaltung (interozeptive Sensorik). Die Sensorik erlaubt uns eine Verbindung nach außen in die Umwelt und eine nach innen in unsere Körperwahrnehmung (Elliott, 1999). Wir spüren, schmecken, hören und sehen, und lernen dabei uns selbst und die Welt kennen (Elliott, 1999; Blakemore & Frith; 2005).

Auch im weiteren Verlauf der Entwicklung bilden diese sensorischen Erfahrungen die Grundlage, um mit der Welt in Verbindung zu bleiben. Anfangs auf basaler Ebene für das unmittelbare Überleben und später für komplexere, kognitive Aufgaben und Wahrnehmungen. Zu viele, aber auch zu wenige, repetitive sensorische Reize (z.B. in den sozialen Medien) können einen negativen Einfluss auf emotionale Zustände und die Stressregulation haben (vgl. Priporas et al., 2024). Angenehme sensorische Erfahrungen haben hingegen einen positiven Einfluss und können zur psychischen sowie körperlichen Regeneration beitragen.

Bildung für Nachhaltige Entwicklung: Lernen mit allen Sinnen

Ein gutes Beispiel dafür ist Naturerleben. Die dabei gesammelten Sinneserfahrungen sind in vielerlei Hinsicht wertvoll – sowohl für das psychologische Wohlbefinden als auch für eine zukunftsfähige Gestaltung unseres Lebensraums. Im Botanischen Garten der Universität Salzburg wird dieser Brückenschlag durch interaktive Workshops der *Grünen Schule* praktisch umgesetzt. Schüler*innen wird hier der bewusste Umgang mit der Umwelt durch alltagsnahe Interaktionen nähergebracht: Vom Bau von Igelbehausungen bis hin zum Sammeln und Verarbeiten von Wildkräutern zu einer gesunden Jause. Anstatt rein faktisches Wissen zu vermitteln, steht hier die Naturbegegnung mit allen Sinnen im Fokus. Umfassende Übersichtsarbeiten (z. B. Mygind et al., 2019; Tillmann et al., 2018) zeigen, dass naturbasierte Formate die psychische Gesundheit und emotionale Stabilität von Kindern signifikant stärken können. Insbesondere hinsichtlich des Selbstwirksamkeitserlebens, der Resilienz und lernbezogener Vari-

ablen, wie zum Beispiel die kognitive Leistungsfähigkeit in einer Vielzahl von Zielgruppen (z.B. in Bezug auf ADHS, psychischer Belastung, Übergewicht und gesunden Kindern). Außerdem finden sich positive Effekte auf soziale Kompetenzen, insbesondere (und besonders konsistent) in Bezug auf Kooperation, Konfliktlösung und andere Führungskompetenzen (Mygind et al., 2019, Campbell et al., 2026). Ein Mechanismus dabei ist laut der Theorie der Aufmerksamkeitswiederherstellung, dass die sanfte Faszination natürlicher Reize – wie das Rascheln von Blättern – es dem Gehirn ermöglicht, sich von der kognitiven Erschöpfung des Schulalltags zu erholen (Kaplan, 1995). Es geht darum, aus einer über- oder unterreizten Sinneswahrnehmung wieder zur emotionalen Tabula rasa zurückzufinden. Daran gilt es sich im Alltag zu erinnern.

Impulse für die Lehramtsausbildung und Lehrer*innenführung

Ein Kernaspekt der *Active Breaks* ist die Einbindung in die Lehramtsausbildung, aufbauend auf der *Grünen Schule* der Universität Salzburg. Studierende entwickeln und erproben hier eigene didaktische Konzepte. Für die angehenden Lehrkräfte bietet dies die Chance, die Rolle als Lernbegleitung zu reflektieren. Sie erleben unmittelbar, wie die Intensität dieser Naturkontakte, besonders bei Schüler*innen die emotionale Beziehung zur Umwelt festigt wie Braun und Dierkes (2017) zeigen. Die Studierenden erwerben so die Kompetenz, die Natur nicht nur als Lernort für Fakten, sondern als wertvolle Ressource für die mentale Gesundheit ihrer zukünftigen Schüler*innen und sich selbst zu nutzen. Didaktisch durchdachte Maßnahmen, die auf sensorischem Erleben basieren, stärken also das individuelle Wohlbefinden und bilden gleichzeitig das Fundament für ein langfristiges ökologisches Verantwortungsbewusstsein – ein zunehmend wichtiger systemischer Resilienzfaktor für die Zukunft, auch über die Schule hinaus.

(Ver-)lernen von Führung im Zuge aktiver Pausen bei der Zielerreichung

Im Kontext autonomiefördernder, projektorientierter Lernformate stellen sich Fragen nach Selbst- und Fremdführung automatisch und werden gleichzeitig praktisch erlebbar. Dabei geht es, je nach Rolle (begleitende Lehrer*innen, angehende Lehrer*innen, aber auch die Schüler*innen selbst), um ein (Ver-)lernen bestehender Rollenvorstellungen und um das Erproben alternativer Formen von Selbst- und Fremdführung im Lernprozess. Begleitende Lehrer*innen machen die Erfahrung, dass sie die Führung an ihre Schüler*innen abgeben können, während diese Vertrauen erfahren und Kompetenzen anwenden und ausbauen können (vgl. Ryan & Deci, 2000). Lehramtsstudierende übernehmen in der Konzeptualisierung und Durchführung der Workshops Formen geteilter Führung, sowohl in didaktischer als auch in pädagogischer Hinsicht (verschiedene Altersgruppen in der Sekundarstufe, heterogene Gruppen und Projekte). Gleichzeitig entsteht für Schüler*innen ein Raum, in dem sie eigenständig Entscheidungen treffen und Verantwortung übernehmen, sowie institutionelle

Umgebungen als Ressourcen nutzen lernen. Schüler*innen bewegen sich im Kontext der Universität und erhalten Einblicke in einen Bildungsraum, in dem nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch zukünftige gesellschaftliche Gestaltung mitgeprägt wird. Diese Erfahrung kann insbesondere für jene bedeutsam sein, die bislang wenige Berührungspunkte mit dem Hochschulsystem hatten.

Fazit

In einer (Schul-) Welt, die von Schnellebigkeit und Komplexität geprägt ist (Minciu et al., 2025; UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight, 2025), können Resilienzprozesse von Schüler*innen in der Sekundarstufe durch geeignete Rahmenbedingungen unterstützt werden. Institutionenübergreifende Zusammenarbeit ist hierfür unerlässlich. Der Ausgangspunkt dafür sind Schulleitungen, die darin Sinn sehen und diese Vernetzung als Teil ihrer Führungskultur ermöglichen (siehe auch ähnliche Formate der Universität Wien/Education Lab in Kooperation mit Schule im Aufbruch Österreich). Der Einbezug von Lehramtsstudierenden ist besonders nachhaltig, wenn frühzeitig Erfahrungen gemacht werden, die mehr Lernen und weniger Unterricht ermöglichen und didaktische Lehrkonzepte praktisch angewendet werden können. Zugleich werden Lehrer*innen entlastet und es entstehen für sie Freiräume, die auf Ebene der sozialen Resilienz auch auf Schüler*innen rückwirken können.

Literaturverzeichnis

Baumann, N. & Kuhl, J. (2005). How to Resist Temptation: The Effects of External Control Versus Autonomy Support on Self-Regulatory Dynamics. *Journal Of Personality*, 73(2), 443–470. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00315.x>

Blakemore, S. & Frith, U. (2005). *The learning brain. Lessons for education*. Blackwell Publishing, Oxford, UK.

Braun, T., & Dierkes, P. (2017). Connecting students to nature—how intensity of nature experience and student age influence the success of outdoor education programs. *Environmental Education Research*, 23(7), 937–949. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1214866>

Campbell, R., McGaw, V. & Reupert, A. (2026). Systematic review and meta-analysis investigating nature-based interventions for adolescent mental health: Program characteristics and effectiveness. *Journal Of Environmental Psychology*, 110, 102917. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2026.102917>

ChatGPT. (2026). *Ablauf der Active Breaks* [KI-generiertes Bild]. OpenAI.

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C. & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>

Elliott, L. (1999). *What's going on in there. How the brain and mind develop in the first five years of life*. Bantam Books, NY.

- Filges, T., Dietrichson, J., Viinholt, B. C. A. & Dalgaard, N. T. (2022). Service learning for improving academic success in students in grade K to 12: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 18(1), e1210. <https://doi.org/10.1002/cl2.1210>
- Gottschalk, F. & Borhan, H. (2023). Child participation in decision making. In *OECD Education Working Papers*. <https://doi.org/10.1787/a37eba6c-en>
- Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15(3), 169–182. [https://doi.org/10.1016/0272-4944\(95\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2)
- Minciu, M., Veith, C., Dobrea, R. C. & Ciocoiu, C. N. (2025). The Challenges of the VUCA World and the Education System: The Need for Change to Ensure Sustainable Learning Process. *Sustainability*, 17(14), 6600. <https://doi.org/10.3390/su17146600>
- Montagu, A. (1971). *Touching, the human significance of the skin*. New York: Harper & Row, Publishers.
- Mygind, L., Kjeldsted, E., Hartmeyer, R., Mygind, E., Bølling, M., & Bentsen, P. (2019). Mental, physical and social health benefits of immersive nature-experience for children and adolescents: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(14), Artikel 2544. <https://10.1016/j.healthplace.2019.05.014>
- Priporas, C. V., Hussain, S., Khaneja, S. & Rahman, H. (2024). Technology distraction in Generation Z: The effects on consumer responses, sensory overload, and discomfort. *International Journal Of Information Management*, 75, 102751. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102751>
- Richardson, M., Passmore, H. A., Barbett, L., Lumber, R., Thomas, R., & Hunt, A. (2020). The green care code: How nature connectedness and simple activities help explain pro-nature conservation behaviours. *People and Nature*, 2(3), 821–839. <https://doi.org/10.1002/pan3.10117>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68>
- Saferinternet.at. (2026). *Jugend-Internet-Monitor: Welche sozialen Netzwerke nutzen Österreichs Jugendliche?* <https://www.saferinternet.at/services/jugend-internet-monitor>
- Scheidt, K. (2025). *Pilotstudie „BNE inklusiv am Beispiel des FREI DAY“* [Poster]. Universität Bremen, Fachbereich 12: Inklusive Pädagogik.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *International journal of behavioral medicine*, 15(3), 194–200.
- Taubitz, L. E., Pedersen, W. S. & Larson, C. L. (2015). BAS Reward Responsiveness: A unique predictor of positive psychological functioning. *Personality And Individual Differences*, 80, 107–112. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.029>
- Tillmann, S., Tobin, D., Avison, W., & Gilliland, J. (2018). Mental health benefits of interactions with nature in children and teenagers: A systematic review. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 72(10), 958–966. <https://doi.org/10.1136/jech-2018-210436>
- UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight. (2025). *Innocenti report card 19: Child well-being in an unpredictable world*. UNICEF Innocenti. [zuletzt aufgerufen am 22.04.2026]

United Nations Children's Fund Office of Strategy and Evidence. (2026). *Growing with rights: Understanding and supporting the evolving capacities of the child*. UNICEF Innocenti. [zuletzt aufgerufen am 22.04.2026]

Zolkoski, S. M. & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children And Youth Services Review*, 34(12), 2295–2303. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.08.009>

Autor*innen

Franziska Kinskofer, MSc

Ist seit 2024 Projektmitarbeiterin am Fachbereich Psychologie, davor seit 2018 Mitarbeiterin der Kinder- und Jugendanwaltschaft Salzburg (Land Salzburg) mit den Schwerpunkten Mobbing in der Schule, Flucht und Fremdunterbringung. Mitglied im Steuerungsteam der Plattform für Menschenrechte Salzburg, daneben Bücher, Podcasts und Zeitschriftenpublikationen zu kinder- und menschenrechtlichen Themen, Freiwilligenarbeit, sowie Künstliche Intelligenz.

Kontakt: franziska.kinskofer@plus.ac.at

David Zezula, MSc

Ist seit 2022 als Senior Scientist am Fachbereich Umwelt und Biodiversität tätig und übernahm 2024 die Leitung der „Grünen Schule“ in der Abteilung Didaktik der Biologie und Umweltbildung. Sein Schwerpunkt liegt hierbei in der Entwicklung von Workshops und Lehrkonzepten für außerschulische Lernorte. Darüber hinaus forscht er zur Bedeutung von Naturbeobachtungen im Biologieunterricht für den Erwerb von Artenkenntnis.

Kontakt: david.zezula@plus.ac.at

Freya Steinacher, MEd BEd Univ. BA

Ist seit 2024 als Senior Scientist in der Abteilung Didaktik der Biologie und Umweltbildung am Fachbereich Umwelt und Biodiversität tätig und übernahm die Leitung des Schulbiologischen Lehrgartens. In ihrer Forschung fokussiert sie unter anderem wie bestimmte Einflüsse (Ernährung, Klimawandel) auf Jugendliche wirken.

Kontakt: freya.steinacher@plus.ac.at

Lena von Kotzebue, Univ.-Prof. Dr.

Leitet seit 2019 die Abteilung Didaktik der Biologie und Umweltbildung am Fachbereich Umwelt und Biodiversität an der Universität Salzburg, wo sie als Universitätsprofessorin für Biologiedidaktik tätig ist. Ihre Forschung konzentriert sich auf die empirische Weiterentwicklung naturwissenschaftlicher Bildung, insbesondere auf die Lehrkräftebildung in den Bereichen Klima- und Medienbildung.

Kontakt: lena.vonkotzebue@plus.ac.at

Barbara Mackinger, PhD

Ist seit 2012 Senior Lecturer an der Universität Salzburg und in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden mit Schwerpunkt Fachdidaktik der Psychologie tätig. Weiters erforscht sie Mentoring als Beratungsformat zur Förderung der Potentiale von Kindern. Nebentätigkeit: Klinische- und Gesundheitspsychologin (Brainspotting, Resource Therapy).

Kontakt: barbara.mackinger@plus.ac.at

Boukje Habets, PhD

Ist seit 2022 Senior Scientist an der Universität Salzburg und forscht zu biologischer Entwicklungs- und Bildungspsychologie. In ihrem Kinderlabor „Bhoch3“ untersucht sie, wie Kinder durch Sinneserfahrungen lernen. Im Fokus stehen biologische Grundlagen des Lernens sowie die Übertragung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse in pädagogische Konzepte.

Kontakt: boukje.habets@plus.ac.at