

schule verantworten
führungskultur_innovation_autonomie

ausgabe 2023_2

Schul- demokratie

The illustration features a central blue hand holding a lit torch. To the right, another blue hand holds a purple flag. Below the torch is a checklist with three items, the first of which is checked. In the bottom left corner, there is a purple folder, a pie chart, and a percentage symbol. In the bottom center, there is a blue circle containing a white checkmark. In the bottom right corner, there are three blue stars. The background is a dark blue dotted pattern with scattered white 'x' and 'v' marks.

Inhaltsverzeichnis

#schuleverantworten 2023_2

Editorial

Erwin Rauscher

Editorial	5
------------------------	---

Führungskultur

Juliana Gras, Hilke Rapp

Demokratische Werte als Fundament demokratiepädagogischer Formate in einer Schuldemokratie

Oder: Der Klassenrat allein reicht (längst) nicht aus!	6
--	---

Irene Lampert

Schulführung im Kontext der deliberativen Demokratie und Bildung für nachhaltige

Entwicklung	17
--------------------------	----

Thomas Nárosy

Österreich ist eine demokratische Republik. Auch ihr Schulrecht geht vom Volk aus.

Ein essayistischer Denkanstoß	25
-------------------------------------	----

Oswald Meyer

Bildungsreise in die Komplexität

Wie Effectuation zu Eigeninitiative und Mitbestimmung anregt	34
--	----

Franziska Kamm, Reto Wegmüller

Partizipation an Berufsfachschulen

Politische Bildung und die Einbindung in Entscheidungsprozesse von Lernenden und Mitarbeitenden	43
---	----

Heinke Röbbken, Ines Oldenburg, Marcel Schütz

Externe Evaluation als Reformroutine

Ein deutsches Fallbeispiel	52
----------------------------------	----

<i>Tamara Rachbauer, Manfred Rachbauer</i> Förderung der E-Partizipation durch die E-Portfolio-Methode	61
<i>Stephan Gerhard Huber, Larissa Lusnig</i> Personalmangel an Schulen Systematischer umfangreicher Maßnahmenkatalog in der Gesamtschau und Einschätzung ausgewählter Maßnahmen aus der Praxis	73
Aus der Praxis für die Praxis	
<i>Nikolai Weber, Sevgi Bardakci, Georg Blaha</i> Gelebte Demokratie Potenziale demokratischer Schulentwicklung innerhalb der Schulautonomie	84
<i>Bogdan Shutka</i> Die ruthenische Schule im österreichischen Galizien als Grundstein der ukrainischen Nationalbewegung	90
<i>Mirjam Staub, Nadia Pettannice</i> Die Weiterbildungsschule Zug Ein Experiment basisdemokratischer Schulkultur	95
Im Gespräch mit	
<i>Ulrike Schleicher</i> Demokratie praxisnah erfahren Im Gespräch mit Karl Wilfing	104
<i>Petra Heißenberger</i> Demokratie als Übungsfeld für Mitmenschlichkeit Im Gespräch mit Leopold Lugmayr	108
<i>Petra Heißenberger</i> Gelebte Schulpartnerschaft an Österreichs Gymnasien: Elemente der Schuldemokratie Im Gespräch mit Isabella Zins und Eva Teimel	112
<i>Edith Huemer</i> Was hat reflexive Geschlechterpädagogik mit Schuldemokratie zu tun? Im Gespräch mit Silvia Kronberger	118
<i>Sabine Höflich</i> Bewährtes schätzen und Neues miteinander gestalten Im Gespräch mit Sabine Bruckmüller	123

Kultur macht Schule

Christina Schweiger

Ich bin da(-gegen)

Für mehr Demokratielernen und Politische Bildung anhand von bildender Kunst..... 127

Carmen Sippl

Natur & Kultur X

Die ganze Welt im Kleinen – Schuldemokratie im Zeichen der SDGs..... 139

Johannes Dammerer

Ein bildungssoziologisches Plädoyer für die Mitarbeit, vielleicht auch eine Antwort auf ChatGPT & Co.

Beteiligung lernen – Demokratie leben..... 145

Lesen lohnt sich

Edith Huemer

Lernen, Politik, Architektur

Demokratisierung von Bildung in den 1960er- und 1970er-Jahren 152

Begriffsbox

Sabine Höflich

Partizipation..... 154

Impressum

Impressum 156

Editorial

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i2.a344>

Schule, ein Lernort für Demokratie, ein Übungsfeld für Mitmenschlichkeit: Wo, wenn nicht hier, gilt es zu vereinbaren statt anzuordnen? Demokratische Schulkultur hat eine schulpädagogische Konsequenz: Reduzieren wir die Gebrauchsanweisungspädagogik, stärken wir die Mitverantwortungspädagogik. Schuldemokratie ist Vereinbarungskultur gleichwertiger Menschen mit ungleichen Aufgaben und gestufter Verantwortung. Wer wir sind, hängt auch davon ab, wem wir begegnen. Auch darum und darin ist an unseren Schulen nachzudenken über Solidarität und Subsidiarität als Herausforderungen des demokratischen, gesellschaftlichen Lebens, über Identität als Prozess der Selbstentwicklung und Selbstgestaltung. Solidarität ist: Helfen statt bloß Erklären. Subsidiarität ist: Vertrauen statt bloß Kontrollieren. Identität ist: Wir alle gemeinsam statt nur Ich und Du und die anderen.

Schulische Demokratie, die sich Verhaltensvereinbarungen schafft (vgl. § 44 SchUG in Österreich), lebt von Orten, an denen die Beteiligten zusammenkommen, um an gemeinsamen Aufgabenstellungen zu arbeiten, wobei ein Höchstmaß an Konfliktlösungskompetenz und Kommunikation ermöglicht wird. Die Kultur des Vereinbarens geht nämlich davon aus, dass sie Betroffene beteiligt: Demokratie besteht in der Mitwirkung der Betroffenen an der Lösung sie betreffender Fragen und in der Mitverantwortung der Konsequenzen aus den gemeinsam gefundenen Antworten.

Demokratisches Führungshandeln im Kontext der Schulentwicklung stellt das Gewissen über das Recht, die Vision über die Gewöhnung, Freude und Geist über Neigung und Buchstaben, Ermöglichung, Anstiftung, Impulsgebung über Kontrolle und Regelbefolgung, Gelassenheit über Macht und ihre Ausübung, Toleranz über Pflichtbewusstsein, Präzision in der Sache über Formalismen auf Papieren, Freiheitsmut über Obrigkeitsgehorsam und Dialog über Anweisung oder gar Weisung. Denken als Wurzel, Gespräch als Medium, Verantworten als Grund, Entscheiden als Folge und Verbessern als Ziel sind die Aktionsformen gelebter Schuldemokratie in Führungsverantwortung.

Erwin Rauscher (für Herausgeber*innen, Redaktion & Editorial Board)

Juliana Gras

Pädagogische Hochschule Weingarten

Hilke Rapp

Pädagogische Hochschule Weingarten

Demokratische Werte als Fundament demokratiepädagogischer Formate in einer Schuldemokratie

Oder: Der Klassenrat allein reicht (längst) nicht aus!

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i2.a321>

Angesichts einer zunehmend gefährdeten Demokratie wird Demokratiebildung verstärkt forciert. Dabei herrscht Konsens darüber, dass Demokratie gelernt und gelebt werden muss. An Schule als einer Institution, die (fast) alle Kinder und Jugendlichen erreicht, wird diese Aufgabe deutlich herangetragen. Lehrpersonen haben den Auftrag, Demokratiebildung/-pädagogik umzusetzen und so Schule zu einem Lernort für Demokratie werden zu lassen. Eine Vielzahl demokratiepädagogischer Programme und Formate soll hierfür dienlich sein. Insbesondere der Klassenrat erfreut sich großer Beliebtheit. Der Beitrag verfolgt unter Einbezug empirischer Studien die These, dass diese Programme nur bedingt zu einer demokratischen Schulkultur beitragen, wenn – ausgehend von Deweys Verständnis von Demokratie als Herrschafts-, Gesellschaft- und Lebensform (1916) – die grundlegenden demokratischen Werte, wie sie insbesondere im ‚gewöhnlichen‘ Unterricht zu tragen kommen (sollen), nicht gegeben sind.

Demokratiebildung, demokratiepädagogische Formate, Klassenrat, Wertebildung, Schuldemokratie

„Demokraten fallen nicht vom Himmel!“

Theodor Eschenburg

Schulen sind aufgefordert, Schüler*innen zu mündigen Bürger*innen in der Demokratie zu erziehen und Demokratiebildung voranzutreiben. Ausgehend von der Frage nach dem *Warum* der Demokratiebildung stellt sich für Schulen vor allem die Frage nach dem *Wie* der Umsetzung. Inwiefern demokratiepädagogische Formate als *die* Antwort hierauf betrachtet werden können und/oder doch Wertebildung eine zentrale Rolle spielt, darauf wird im Beitrag eingegangen.

Ausgangspunkt demokratiepädagogischer Bemühungen

Zur Notwendigkeit von Demokratiebildung/-pädagogik – Begründungslinien

Vor dem Hintergrund zunehmender Instabilität demokratischer Regierungssysteme sowie gesellschaftspolitischer Tendenzen wie der Zunahme von Antisemitismus oder Rechtsextremismus (Fauser, 2019) wird Demokratiebildung bzw. bezogen auf den schulischen Kontext Demokratiepädagogik bildungspolitisch derzeit verstärkt forciert. Es wird von der Annahme ausgegangen, dass der Fortbestand der Demokratie die Ermöglichung von Partizipation voraussetzt. Schule als Lernort der Demokratie soll in einer auf die Institution bezogenen Begründungslinie vor allem Partizipationsräume schaffen: „Keine Demokratie ohne Partizipation“ (Moldenhauer, 2015, S. 5). Eine andere Begründungslinie richtet sich auf das Subjekt und hält die Förderung demokratischer Kompetenzen für zielführend, um Individuen resilient gegenüber einer von Unübersichtlichkeit und Veränderung gekennzeichneten Welt zu machen (Himmelmann, 2004). Unabhängig von unterschiedlichen Argumentationssträngen und einer Vielzahl an Termini wie Demokratieerziehung, Demokratiebildung oder politische Bildung, die teils synonym verwendet werden (Widmaier, 2018), herrscht Konsens darüber, dass demokratische Bildungsprozesse in der Schule unabdingbar sind. Demokratie muss gelernt und gelebt werden. Diese Annahme spiegelt sich in zahlreichen Dokumenten sowohl auf internationaler als auch nationaler Ebene (z.B. Europarat, 2010; KMK, 2018). Sie fungieren als Leitlinien für Schulen und verweisen auf die Notwendigkeit der Förderung von Demokratiekompetenz und einer damit verbundenen demokratischen Schulkultur. Schulen sind aufgefordert, für Demokratie durch Demokratie zu bilden. Zur Umsetzung gilt es von den Beteiligten mehrere Ebenen in den Blick zu nehmen.

Ebenen der Demokratiebildung bzw. Demokratiepädagogik in der Schule

In Orientierung am 16. Kinder- und Jugendbericht (2020) des deutschen Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend kann Demokratiebildung in dreierlei Hinsicht erfolgen: Demokratie kann bzw. soll in Schule als Bildungsgegenstand, als Bildungsstruktur und als Erfahrung aufgegriffen werden (siehe Abb. 1). Eine demokratische Schulkultur manifestiert sich darin, dass politisch-demokratische Inhalte und Kompetenzen im Unterricht zum Bildungsgegenstand gemacht werden. Zugleich müssen auf struktureller Ebene demokratische Verfahren zur Verfügung gestellt werden, wie z.B. Beschwerdeverfahren oder Schüler*innenparlamente. Schließlich gilt es, Schüler*innen als Subjekte ihres eigenen Lern- und Bildungsprozesses zu betrachten. Dies impliziert eine partizipative, auf demokratischen Werten basierende Haltung, um den Schüler*innen zu ermöglichen, sich erfahrungsbezogen selbst (politisch) bilden zu können. Schulische Bemühungen zur Etablierung einer demokratischen Schulkultur beziehen sich möglichst auf alle Ebenen von Demokratiebildung und zielen auf die Partizipation aller Beteiligten ab; sprich von den Schulleitenden bis hin zu den Schüler*innen. Bevor jedoch Demokratiebildungsprozesse initiiert werden, gilt es, sich darüber im Klaren zu sein, von welchem Verständnis von ‚Demokratie‘ ausgegangen wird.

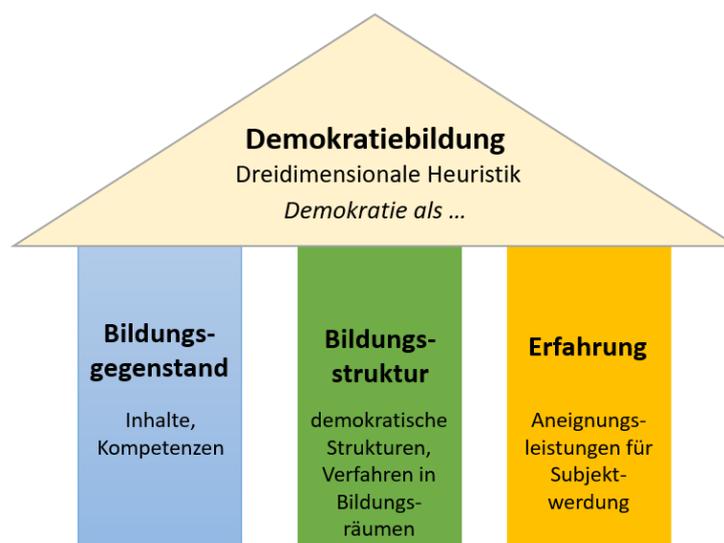


Abbildung 1: Dreidimensionale Heuristik von Demokratiebildung | Gras, 2023, S. 25; in Orientierung an BMFSF, 2020, S. 129 ff.

Dewey's Ansatz einer Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform

Im demokratiepädagogischen Diskurs wird, in Anknüpfung an Dewey's Demokratieverständnis, Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform verstanden, die sich in einer Schule im Kleinen als einer „embryonic society“ (Dewey, 1916), sprich einer gesellschaftlichen Keimzelle spiegelt. Die Anerkennung von Demokratie als Herrschaftsform, so konkretisiert Himmelmann (2001), besteht darin, dass Schüler*innen Wissen über politische Entscheidungsprozesse, Regierungssysteme etc. erwerben. Im Hinblick auf Demokratie als Gesellschaftsform geht es um die Entwicklung sozialer Kompetenzen, während die individuellen Selbst-Kompetenzen sozialen Miteinanders bei der Vorstellung von Demokratie als Lebensform im alltäglichen Umgang im Mittelpunkt stehen. Demokratie manifestiert sich folglich nicht nur in Form von Mehrheitsentscheidungen oder politischen Prozessen, sondern im alltäglichen Handeln aller Individuen einer Schulgemeinschaft (ebd.). Für Dewey steht die soziale Idee gesellschaftlichen Zusammenlebens im Vordergrund, die sich durch einen freien und gleichwürdigen Austausch aller Beteiligten auszeichnet (Biedermann & Oser, 2010, S. 3). Entlang eines solchen Verständnisses besteht der Auftrag von Schule darin, Kinder und Jugendliche zur aktiven, kompetenten, kritischen und selbstbestimmten Partizipation an der Gesellschaft zu ermutigen und zu befähigen (Garrison et al., 2016, S. 31). Für eine so verstandene Schuldemokratie ist es folglich unumgänglich, an den Interessen und dem Potenzial der Schüler*innen anzusetzen und entsprechende Lernräume für eine demokratische Partizipation zu schaffen. Diese Partizipationsräume mit demokratieförderlichem Potenzial werden vielfach in demokratiepädagogischen Formaten als realisierbar betrachtet.

Etablieren demokratiepädagogische Formate zuverlässig eine demokratische Schulkultur?

Beispiel Klassenrat – Instrument einer demokratischen Schulkultur?

Bei der Frage, wie eine demokratische Kultur respektive Schuldemokratie geschaffen werden kann, wird häufig auf demokratiepädagogische Formate bzw. Bausteine wie das Schüler*innenparlament, das Deliberationsforum oder Service Learning verwiesen (Edelstein et al., 2009; Eikel, 2007). Dabei fällt aus einer empirischen Perspektive auf, dass unterrichtsnahe oder -immanente Umsetzungen, mittels derer ebenso demokratische Kompetenzen gefördert werden können, weniger in den Blick genommen werden. Offene, individualisierende, autonomiefördernde, kooperative und gemeinsame Lernformen, die unmittelbar in Fragen der Unterrichtsplanung, Unterrichtsinhalte oder die Leistungsbewertung münden, werden von Lehrpersonen nur in geringem Ausmaß im Zusammenhang mit der Entwicklung demokratischer Kompetenzen gesehen (Schütze & Hildebrandt, 2006). Es sind eher die außerunterrichtlichen Formate, die von Lehrkräften benannt werden, wenn es um die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur geht.

Im vorliegenden Beitrag wird der Klassenrat exemplarisch und zugleich als ausgewiesenes demokratiepädagogisches Format in den Blick genommen, da er sich im deutschsprachigen Raum besonderer Beliebtheit erfreut. Er gilt als *das* Instrument zur Förderung demokratischer und sozialer Kompetenzen und wird als ein zentrales Element einer demokratischen Schulkultur verhandelt (Blank, 2013, S. 281). Die Bedeutsamkeit zeigt sich nicht zuletzt daran, dass der Klassenrat in Berlin jüngst ins Schulgesetz aufgenommen wurde und alle Berliner Schulen seit dem Schuljahr 2022/2023 verpflichtet sind, den Klassenrat ein- und regelmäßig durchzuführen (SchG Berlin, § 84a). Schneider und Gerold (2018) weisen in ihrer Studie nach, dass der Klassenrat von jeder zweiten Lehrperson praktiziert wird (ebd., S. 22). Ihm kommt folglich eine exponierte Stellung innerhalb der Partizipationsformate zu. Mit und durch ihn sollen entlang detaillierter Handlungsanleitungen basisdemokratische Mitbestimmung, Selbstbestimmung und Verantwortungsübernahme ermöglicht werden, es sollen fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen erworben sowie Beiträge zur demokratischen Wertebildung geleistet werden (DeGeDe, 2015; Rademacher, 2022). Ziel des Klassenrats ist es, dass die Schüler*innen selbstbestimmt und eigenverantwortlich gemeinsam Probleme und Anliegen ihrer sie betreffenden Lebenswelt aushandeln und lösen. Konzeptionell tritt die Lehrperson von ihrer traditionellen Lehrer*innenrolle zugunsten einer gleichberechtigten Mitgliedsrolle zu. Auf der kleinsten Ebene der Klasse soll so in einer Art Mikrogesellschaft (Schul-)Demokratie gelebt und erfahrbar werden. Inwiefern diese Erwartungen empirisch bestätigt werden können, zeigt ein Blick in den aktuellen Forschungsstand.

Forschungsstand und Brechungsmomente im Format des Klassenrats

Während programmatische Beiträge und praxisorientierte Handreichungen häufig positiv auf den Klassenrat als demokratische Lebensform blicken (z.B. Blum & Blum, 2012; Edelstein, 2010; Wolf 2016), entwerfen empirische Studien ein durchaus ambivalentes Bild (Bauer, 2013; Boer, 2006; Budde, 2010; Budde & Weuster, 2017; Friedrichs, 2004; Gras, 2023; Kiper, 1997; Lötscher, 2012, 2015; Wyss & Lötscher, 2012). In der Zusammenschau der Ergebnisse dieser Studien zeigt sich mit Blick auf die positiven Effekte einerseits, dass im Klassenrat erweiterte Partizipationsräume gegeben sind, Sozialkompetenzen gefördert und soziale Klimamerkmale innerhalb der Klasse oder Schule verbessert werden können. Andererseits wird deutlich, dass die Lehrer*innen-Schüler*innen-Asymmetrie im Klassenrat vielfach bestehen bleibt, die Diskursmacht größtenteils bei der Lehrperson verbleibt, Mitbestimmung zum Teil inszeniert wird und es gar zu einer Depolitisierung kommen kann. Ferner zeigen sich exkludierende Praktiken seitens der Lehrpersonen bei Umsetzung des Klassenrats. Zurückzuführen sind diese unerfüllten Ansprüche oder auch Brechungsmomente einerseits auf die systemischen Widersprüche, die sich in der Institution Schule als einem hierarchischen und an Leistung orientierten System bei der Umsetzung von Partizipation eröffnen (Tillmann, 2014). Andererseits spielt die Haltung der Lehrpersonen eine wesentliche Rolle (Rademacher, 2016). Führen Lehrpersonen den Klassenrat konzeptionell rezeptartig durch – möglicherweise weil es „einfach vorgeschrieben ist“ –, zeigen selbst aber eine weniger partizipative Haltung der Offenheit gegenüber den Schüler*innen, so kann dies dazu führen, dass die Entscheidungsmöglichkeiten der Schüler*innen bewusst oder unbewusst im Klassenrat eingeschränkt werden und das Format mehr einer Inszenierung statt einer ernstzunehmenden Partizipation dient (Gras, 2023). Die demokratischen Werte der Beteiligten, die (auch) im „gewöhnlichen“ Unterricht zum Tragen kommen, scheinen demnach von zentraler Bedeutung.

In der Umsetzung demokratiepädagogischer Formate den Schlüssel für die Entwicklung und Etablierung einer demokratischen Schulkultur zu sehen, greift vor dem Hintergrund dieser empirischen Ergebnisse sowie theoretischen Grundlagen folglich zu kurz. Demokratiepädagogische Formate, hier am Beispiel des Klassenrats, reichen allein nicht aus. Es bedarf einer grundlegenden, im alltäglichen Unterricht und Handeln aller Beteiligten wahrzunehmenden und zu reflektierenden Auseinandersetzung mit demokratischen Werten.

Demokratische Werte als schulisch-unterrichtliches Fundament

Begründung einer demokratischen Wertebildung

Demokratische Werte sind anders als Haltungen und Praktiken in einem hohen Ausmaß handlungsleitend, da sie sowohl individualpsychologisch als auch soziologisch betrachtet die Grundlage für Entscheidungen, Urteile und Normen bilden (Frey, 2016; Standop, 2019; Schubarth et al., 2017). Eine offene Auseinandersetzung mit vorliegenden und anzustrebenden

Werten sollte daher Teil der schulischen Demokratiebildung sein. Wertebildung in ihrer besten Form wird kritisches Denken und eine hinterfragende Grundhaltung gegenüber den inhärenten ethischen Prinzipien als immer aufs Neue zu leistenden Vorgang aufweisen (Schubarth, 2016). Sie wird Angebote machen, um Demokratie in ihrem Wesenskern im wahrsten Sinne des Wortes „wertzuschätzen“. Auftrag schulischer Bildung wäre es damit, den Schüler*innen den Zugang zu einer verinnerlichten demokratischen Werthaltung zu ermöglichen, die sich nicht auf die Einübung verordneter Techniken und Wissensbestände beschränkt, sondern jungen Menschen die Chance gibt, sich individuell und persönlich mit demokratischen Mustern des Denkens, Handelns und nicht zuletzt auch des Fühlens zu verbinden (Lange & Himmelmann, 2011). Können diese Bildungsangebote positiv aufgenommen und in die eigene Lebenswelt integriert werden, so erfüllte sich die Forderung, dass eine demokratische Welt von den Schüler*innen aktiv gewünscht und lebendig gehalten werden muss, um diese Form menschlichen Miteinanders zukunftsfähig zu erhalten (Biesta, 2007). Dabei stellt sich die Frage, wie dies in der praktischen Umsetzung in Schule erfolgen kann.

Praktische Umsetzungsformen demokratischer Wertebildung

Im Bereich der Wertebildung wird zwischen indirekten und direkten Formen unterschieden (Hackl, 2011). Ist etwa der Klassenrat Bestandteil der Schulstruktur und ihrer Gremien, in denen Willensbildung und Entscheidungsfindung helfen, das Schulleben zu organisieren und in seinen Abläufen zu steuern, so besitzt er einen indirekten Bildungscharakter. Sieht man aber im Klassenrat ein Lernarrangement, das primär der Einübung von Partizipation, Gesprächskultur, Konsensfindung etc. dienen soll, lässt sich darin eine direkte Form der Wertevermittlung erkennen (Standop, 2019). Die direkte Adressierung der Lernenden durch Lernangebote, die werteorientierte Lernziele aufweisen, wird vor allem in den Religionsfächern und im Fach Ethik gepflegt. Eine fachübergreifende Werteerziehung zum Zweck der Demokratiebildung wird nicht zuletzt von neueren Konzepten der Demokratieförderung in der Schule erwartet (z.B. Leitfragen Demokratiebildung der MKJS BW, 2019). Können Schulen damit Kinder zu guten Demokrat*innen erziehen und so zur Herausbildung einer demokratischen Schulkultur beitragen?

Unter Berücksichtigung empirischer Erkenntnisse zum Aufbau und Erwerb von Wertorientierungen lassen sich Erfolgsfaktoren identifizieren, die sich lerntheoretisch von der herkömmlichen schulischen Wissens- bzw. Kompetenzvermittlung unterscheiden (Frey & Graupmann, 2011). Als Ergebnis eines intensiven und dauerhaften Prozesses der Kommunikation und Interaktion kommen Wirkungsmomente auf Seiten des Vermittelnden wie die Ausstrahlung von Kompetenz, Sympathie, die Bereitschaft zur Berücksichtigung der Perspektive und des Akzeptanzbereichs des Lernenden sowie die Thematisierung von Sinn und Kontrolle der fokussierten Werte in Anschlag (Frey, 2018). Die Anmutungen, darin eine Gebrauchsanweisung zur subtilen Manipulation zu erkennen, zeigt die Brisanz des Feldes und die Notwendigkeit, dass Schule sich in demokratischer Hinsicht kontinuierlich selbst kritisch hinterfragt (Pohl & Will, 2006).

An dieser Stelle rücken darum die indirekten Formen demokratischer Wertebildung in den Blickpunkt. Denn auch wenn die berechtigte Scheu, das gern auch antidemokratisch missbrauchte Gelände der „Wertevermittlung“ überhaupt zu betreten, groß ist, darf nicht unterschlagen werden, dass Sozialisationstheorien zur Werteentstehung jeglicher Umwelt wertebildende Funktion zuschreiben (Hurrelmann, 2012). Schule sollte sich ihres Einflusses und ihrer Verantwortung hier bewusst sein.

Erwartungen an Wertebildung als Ziel, Gegenstand und Praxis schulischen Lernens

Erleben sich Kinder und Jugendliche in einer Organisation, in der Freiheit, Gleichheit und Solidarität eine konstituierende Rolle spielen und als solche sichtbar sind, so werden sie erst zu der Güte, Überzeugungskraft und Selbstverständlichkeit dieser Werte ein verantwortungsvolles Verhältnis aufbauen können. Erfahren sie sich darüber hinaus als beteiligte Akteure, deren Beiträge erwünscht, notwendig und wirksam sind, erhalten sie die Chance, sich in den Umgang mit Wertorientierungen, Wertpluralismus und Wertekonflikten einzudenken und einzuüben. Die Schulstruktur, das Schul- und Unterrichtsleben mit seinem Sozialklima sowie außerschulische Kooperationen übernehmen hier einen zentralen, demokratische Werte und daraus resultierende Haltungen und Fertigkeiten bildenden Auftrag. Schulleitungen haben die Chance, Schulen als sozial-kommunikative Räume der Wertebildung im Sinne einer gelebten demokratischen Kultur bis in den Unterricht hinein zu gestalten. Als Impulse aus und für die Praxis können z.B. die im Innovationslabor der Deutschen Schulakademie entwickelten neuen Lernformen und Konzepte dienen (Deutsches Schulportal, 2021). So kann innerhalb der Schule beispielsweise mit der Demokratisierungsmatrix gearbeitet werden, mittels derer sowohl im Unterricht als auch bei der Schulentwicklung alle Bereiche des Schullebens auf den Ist-Stand der Partizipation hin analysiert werden können. Dies kann im Format des Klassenrats erfolgen und dann ausstrahlen in alle Bereiche des Schullebens. Auf diese Weise ist ein Rollenwechsel hin zu einer partizipativen Leitung in Co-Kreation möglich. Als zweiter praxisorientierter Impuls, bei dem die Werte Partizipation, Transparenz und Verantwortung im Sinne einer Mitverantwortungspädagogik erfahrbar werden, können Schüler*innenhospitationen benannt werden, bei denen sich Vertreter*innen der Schüler*innenschaft gegenseitig besuchen und die daraus gewonnenen Erkenntnisse in den Schulentwicklungsprozess der eigenen Schule einfließen lassen (Schulverbund Blick über den Zaun, 2023).

Schulen bzw. Lehrpersonen, die darin bestärkt werden, solche Lernräume anzubieten, in denen Wettbewerb, Kontrolle und Abwertung zugunsten von Kooperation, Partizipation und individueller Autonomieförderung aller zurückgedrängt werden, und in denen Wertschätzung, Unterstützung und Selbstbestimmung das Geschehen bestimmen, leisten einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung einer Schuldemokratie. Auch die Erfahrung von Perspektivenwechsel, kritischer Reflexion, Fehlerbewusstsein, Selbstkorrektur und inkludierender Beziehungsgestaltung von Seiten der Lehrpersonen im alltäglichen Unterricht ist ein von schulischer Demokratiebildung nicht abzulösender Teil verantwortungsvollen und wertebewussten Handelns (Lange & Himmelmann, 2010). Solange Schule sich einer Hinterfragung ihrer eigenen Muster, etwa der Ausübung und Abschirmung von Macht, vor dem Maßstab demokrati-

scher Werte nicht stellt und keine eigene wertorientierte, demokratische Kultur entfaltet, werden unabhängig vom Unterrichts- und Alltagsgeschehen eingesetzte demokratiepädagogische Formate schöner Schein und gut gemeinte Versprechen bleiben.

Fazit

Um eine demokratische Schulkultur zu kultivieren, können demokratiepädagogische Formate einen Beitrag leisten. Von ihnen jedoch zu erwarten, dass deren alleiniger rezeptartiger Einsatz in einer Art Automatismus zur Etablierung einer demokratischen Schulkultur führe, greift vor dem Hintergrund der theoretischen Grundlagen als auch empirischen Ergebnisse zu kurz. Es gilt zum einen, die bisherigen Praktiken im Zusammenhang mit dem Einsatz demokratiepädagogischer Formate daraufhin zu durchleuchten, inwiefern Brechungsmomente gegeben sind, die erlauben, diese gemeinsam mit den Schüler*innen transparent zu machen und als Ausgangspunkt der gemeinsamen Reflexion zu verstehen. Damit wird an die Forderung einer Reflexiven Demokratiepädagogik angeknüpft (Gras, 2023). Zum anderen gilt es, sich außerhalb punktueller, formaler Partizipationsformate der Wertebildung im Schulalltag bewusst zu sein, die als Fundament einer demokratischen Schulkultur betrachtet werden kann. Dies bedeutet für Schulen und Lehrpersonen auch, immer wieder einen dekonstruierenden Blick auf die bisherige Praxis einzunehmen und ein gesamtschulisches Konzept einer Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform auf allen Ebenen schulischen Alltags zu etablieren, und zwar in gemeinsamer partizipativer Verantwortung. Gelebte demokratische Werte als Fundament demokratiepädagogischer Formate ermöglichen so die Entwicklung einer „echten“ demokratischen Schulkultur.

Literaturverzeichnis

Bauer, A. (2013). „Erzählt doch mal vom Klassenrat!“ *Selbstorganisation im Spannungsfeld von Schule und Peerkultur*. Universitätsverlag Halle-Wittenberg.

Bertelsmann Stiftung (2016). *Werte lernen und leben. Theorie und Praxis der Wertebildung in Deutschland*. Verlag Bertelsmann Stiftung.

Biedermann, H. & Oser, F. (2010). Politische Mündigkeit durch schulische Partizipation? Zur Notwendigkeit der Entmythologisierung des Wirksamkeitsglaubens von Partizipation. *kursiv – Journal für politische Bildung* (1), 28–44.

Blank, J. (2013). Der demokratiepädagogische Klassenrat. In B. Hartnuß, R. Hugenroth & T. Kegel (Hrsg.), *Schule der Bürgergesellschaft – Bürgerschaftliche Perspektiven für moderne Bildung und gute Schule* (S. 281–289). Wochenschau-Verlag.

Blum, E. & Blum, H.-J. (2012). *Der Klassenrat. Ziele – Vorteile – Organisation*. Verlag an der Ruhr.

Boer, H. de. (2006). *Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege*. VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage.

Budde, J. & Weuster, N. (2017). Class Council Between Democracy and Character Education. *Journal of Social Science Education* (16), 52–61.

Budde, J. (2010). Inszenierte Mitbestimmung!? Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. *Zeitschrift für Pädagogik* (3), 384–402.

Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (Hrsg.). *WIR SIND KLASSE! Engagement, Anerkennung und Vielfalt im Klassenzimmer: Klassenrat – Herzstück einer demokratischen Schule. Eine Einführung für Pädagog_innen*. Berlin/Jena.. <https://degede.de/wp-content/uploads/2018/08/2018-paedagoginnen.pdf>

Deutsche Schulakademie (2021). *Ergebnisse des Innovationslabors Neue Oberstufe der Deutschen Schulakademie*. Deutsches Schulportal. <https://deutsches-schulportal.de/content/uploads/2021/03/Ergebnisse-des-Innovationslabors-Neue-Oberstufe.pdf>, Stand vom 03. 12. 2022.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan.

Edelstein, W. (2010). Ressourcen für die Demokratie. Die Funktionen des Klassenrats in einer demokratischen Schulkultur. In S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Barbara Budrich.

Edelstein, W., Frank, S. & Sliwka, A. (Hrsg.). (2009). *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag*. Beltz.

Eikel, A. (2007). Demokratische Partizipation in der Schule. In A. Eikel & G. De Haan (Hrsg.), *Demokratische Partizipation in der Schule: Ermöglichen, fördern, umsetzen* (S. 7–42). Wochenschau Verlag.

Europarat (2010). *Education for Democratic Citizenship und Human Rights Education (EDC/HRE)*. <https://www.coe.int/en/web/edc/charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education>, Stand vom 07. 12. 2022.

Fausser, P. (2019). Angegriffene Demokratie. In M. Förster, W. Beutel & P. Fausser (Hrsg.), *Angegriffene Demokratie? Zeitdiagnose und Einblicke* (S. 7–45). Wochenschau Verlag.

Friedrichs, B. (2004). *Kinder lösen Konflikte. Klassenrat als pädagogisches Ritual. Eine ethnografische Studie*. Schneider-Verlag.

Garrison, J. W., Neubert, S. & Reich, K. (2016). *Democracy and education reconsidered: Dewey after one hundred years*. Routledge.

Gras, J. (2023). *Demokratiepädagogik im Kontext von Inklusion: Ein Modell der Schüler*innenpartizipation im Klassenrat in inklusiven Settings*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-41074-2>

Hackl, A. (2011). *Konzepte schulischer Werteerziehung*. In A. Hackl, O. Steenbuck, G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung* (S. 19–25). Karg-Stiftung.

Himmelman, G. (2001). *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch*. Wochenschau Verlag.

- Himmelmann, G., & Lange, D. (2010). Einleitung: Spurensuche und neue Denkanstöße. In D. Lange & G. Himmelmann (Hrsg.), *Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung* (S. 9–16). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hurrelmann, K. (2012). *Sozialisation. Das Modell der reproduktiven Realitätsverarbeitung*. Beltz.
- Kiper, H. (1997). *Selbst- und Mitbestimmung in der Schule: Das Beispiel Klassenrat*. Schneider.
- Kultusministerkonferenz. (2018). Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. (Beschluss vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf, Stand vom 12. 11. 2018.
- Lind, G. (2009). *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*. Oldenbourg.
- Lötscher, A. (2012). Der Klassenrat – Ritualisierte Demokratie in der öffentlichen Schule. In B. Ziegler (Hrsg.), *Vorstellungen, Konzepte und Kompetenzen von Lehrpersonen der politischen Bildung. Beiträge zur Tagung ‚Politische Bildung empirisch 2012‘* (S. 56–73). Rüegger.
- Lötscher, A. (2015). Der Klassenrat – Tugenderziehung im Spannungsfeld zwischen Freiheit und Bindung. In D. Kübler & O. Dlabac (Hrsg.), *Demokratie in der Gemeinde. Herausforderungen und mögliche Reformen* (S. 217–242). Schultheis.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2019): *Leitfaden Demokratiebildung*. https://km-bw.de/Lde_DE/Startseite/Schule/Demokratiebildung, Stand vom 19. 05. 2023.
- Moldenhauer, A. (2015). *Dialektik der Partizipation – Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Partizipation in Gemeinschaftsschulen*. Budrich.
- Pohl, K., & Will, S. (2016). Der Beutelsbacher Konsens: Wendepunkt in der Politikdidaktik. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 39–67). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Rademacher, H. (2016). Zur Bedeutung der Haltung in der Friedens- und Demokratiepädagogik. In H. Rademacher & W. Wintersteiner (Hrsg.), *Jahrbuch Demokratiepädagogik – Friedenspädagogik und Demokratiepädagogik* (S. 80–91). Wochenschau Verlag.
- Rademacher, H. (2022). Der Klassenrat. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 737–746). Wochenschau Verlag.
- Reinhardt, S. (2004). Demokratie-Kompetenzen. In W. Edelstein & P. Fauser (Hrsg.), *Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms: „Demokratie lernen & leben“* (S. 1–25). Berlin.
- Schubarth, W. (2019). Wertebildung in der Schule. In R. Verwiebe (Hrsg.), *Werte und Wertebildung aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 169–193). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21976-5_4
- Schubarth, W., Gruhne, C. & Zylla, B. (2017). *Werte machen Schule. Lernen für eine offene Gesellschaft*. Kohlhammer.
- Schneider, H. & Gerold, M. (2018). *Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen*. Bertelsmann Stiftung.

Schulverband Blick über den Zaun. (2023). *BüZ-Tagung 2023 „Das ‚andere‘ Lernen – Bildung für die Gestaltung der Zukunft*. Blick über den Zaun. https://www.blickueberdenzaun.de/?page_id=2154, Stand vom 18. 05. 2023

Standop, J. (2016). *Werte in der Schule. Grundlegende Konzepte und Handlungsansätze*. Beltz.

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.

Widmaier, B. (2018). Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiepädagogik, Demokratieerziehung, Demokratiedidaktik, Demokratielernen, Demokratieentwicklung ... wie jetzt? Die neue Unübersichtlichkeit in der politischen Bildung. *Hessische Blätter für Volksbildung – Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland* (3), 258–266.

Wolf, C. (2016). *Der Klassenrat. Konflikte demokratisch lösen*. Carl-Auer-Systeme Verlag.

Wyss, C. & Lötscher, A. (2012). Class councils in Switzerland: Citizenship Education in Classroom Communities? *Journal of Social Science Education* 11(3). 43–63.

Autorinnen

Juliana Gras, Dr.

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

Kontakt: grasj@ph-weingarten.de

Hilke Rapp

ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fach Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Nach langjähriger Erfahrung als Lehrerin an einem Stuttgarter Gymnasium mit dem Interessenschwerpunkt Erinnerungskultur und Demokratiebildung lehrt sie in den Lehramtsstudiengängen und befasst sich seit 2020 im Rahmen des Erasmus+-geförderten Projekts der europäischen Hochschulkooperation ValiDE mit Werten für Demokratie in der Lehrpersonenbildung für die Grundschule.

Kontakt: rapp01@ph-weingarten.de

Irene Lampert
Pädagogische Hochschule Zürich

Schulführung im Kontext der deliberativen Demokratie und Bildung für nachhaltige Entwicklung

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i2.a337>

Was verbindet die Schuldemokratie mit der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)? BNE zielt darauf ab, Schüler*innen zu befähigen, nachhaltiges Denken und Handeln zu entwickeln, wobei die Förderung von Partizipation und Mitbestimmung im Kontext der Schuldemokratie eine massgebliche Rolle spielt. Schuldemokratie kann somit als Teil der BNE-Strategie verstanden werden, da sie eine inklusive und partizipative Lernumgebung fördert. In diesem Kontext spielen Schulleitungen eine wichtige Rolle, indem sie eine Schulkultur, -strategie und -struktur pflegen, welche Demokratie und Nachhaltigkeit fördert. In diesem Artikel soll erörtert werden, wie Schulleitungen die deliberative Demokratie als Teil der BNE-Strategie nutzen können und ob diese dazu beiträgt, die Kompetenzen der Schüler*innen im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu stärken.

Bildung für nachhaltige Entwicklung, deliberative Demokratie, Schulführung

„Kinder machen nicht, was wir ihnen sagen.
Sie machen das, was wir tun.“
Bäckman & Trafford, 2017, S. 11

Die Gesellschaft hat mit ökologischen, sozialen und wirtschaftlichen Herausforderungen zu kämpfen. Die Konsequenzen anthropogener Einflüsse auf die biologischen, geologischen und atmosphärischen Erdprozesse sind so stark, dass diese noch in 300.000 Jahren spürbar sein werden (Certini & Scalenghe, 2015; Hamilton, 2015; Lewis & Maslin, 2015; O'Neill et al., 2018; Steffen et al., 2015). Die Bildung wird als ein zentrales Instrument gesehen, damit es gelingt, diese Herausforderungen zu bewältigen und zu einer nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft beitragen zu können (Ibisch et al., 2018). Auch die Vereinten Nationen erkannten das Potenzial der Bildung, und mit der Resolution der Vereinten Nationen für nachhaltige Entwicklung 2030 möchte man mit internationaler Kooperation die Herausforderungen ge-

meinsam angehen (Vereinte Nationen, 2015). Um wichtige Veränderungen für mehr Nachhaltigkeit voranzutreiben, hat auch die Schweiz die Resolution in einem demokratischen Prozess ratifiziert. Entsprechend wurden diese Forderungen der Vereinten Nationen für nachhaltige Entwicklung gesetzlich in der Bundesverfassung festgehalten (Art. 2 Abs. 2 BV). Die Nachhaltige Entwicklung muss nun auch in der Schweizerischen Bildungslandschaft umgesetzt werden (Art. 61a BV). Wie die Erläuterungen zeigen, hat die Umsetzung von Nachhaltigkeit sehr viel mit Demokratie zu tun. In diesem Artikel soll erörtert werden, wie demokratische Prozesse in Schulen die Umsetzung von Nachhaltigkeit fördern können und welche Rolle die Schulleitung dabei spielt. Hierzu werden zwei Studien vorgestellt, in denen mit der deliberativen Demokratietheorie Nachhaltigkeitsthemen diskutiert werden.

Deliberative Demokratie und Nachhaltigkeit an Schulen

Bäckman und Trafford (2017) argumentieren, dass bei Diskussionen rund um die Nachhaltigkeit, bei Themen wie Umweltschutz, Klimawandel oder Biodiversitätsverlust, verschiedene Meinungen und Perspektiven aus Gesellschaft und Wirtschaft einfließen. Da die Vorstellungen zu diesen Fragen vielfältig sind, können keine allgemeingültigen Antworten zu Nachhaltigkeitsfragen gefunden werden: Sie sind normativ und entstehen aus der Diskussion mit den Beteiligten und ihren Ansichten. Wichtiger als die Antworten selbst ist jedoch der Prozess, der beschritten wird, um diese Antworten zu finden (Fritzén & Gustafsson, 2004; Bäckman & Trafford, 2017). In dieser Hinsicht kommt den Schulleitungen und Lehrpersonen eine wichtige Aufgabe zu. Sie zeigen den Schüler*innen auf, wie Diskussionen fair gestaltet und Entscheidungen demokratisch gefällt werden können.

Unterschiedliche Autoren schlagen vor, die deliberative Demokratie im schulischen Kontext zu nutzen (Bäckman & Trafford, 2017; Fritzén & Gustafsson, 2004; Gustafsson & Warner, 2008; Kerstin, 2021; Sund, 2008). Denn die Theorie der deliberativen Demokratie, die die entscheidende Rolle offener und respektvoller Kommunikation in einer demokratischen Gesellschaft hervorhebt, lässt sich auch auf den Bildungsbereich anwenden. Im Herzen dieser Theorie steht der Begriff der «Deliberation», abgeleitet vom lateinischen Wort für «Waage». Gemäß Bohmann (2000) bezeichnet «Deliberation» einen dialogischen Austauschprozess zur Lösung problematischer Situationen, die ohne zwischenmenschliche Koordination und Zusammenarbeit nicht gelöst werden können (vgl. Sliwka, 2004). Dieser Begriff beschreibt den Prozess, bei dem Beteiligte ihre Argumente in einem ausgewogenen und fairen Dialog abwägen – ähnlich dem Ausbalancieren einer Waage. Sliwka (2004) argumentiert, dass Demokratie darauf abzielt, Entscheidungen zu treffen, die allgemein als legitim anerkannt werden.

In der Schulpraxis kann der deliberative Ansatz in unterschiedlichen Kontexten genutzt werden (Gustafsson & Warner, 2008). Betrachten wir zum Beispiel einen Unterrichtskontext, in dem Schüler*innen ermutigt werden, ihre Meinungen über den industriellen CO₂-Ausstoss und den Klimawandel zu äußern. In einer Atmosphäre von Toleranz und Respekt können sie ihre Meinungen preisgeben, miteinander abwägen, gemeinsame Entscheidungen treffen und

traditionelle Ansichten infrage stellen (Fritzén & Gustafsson, 2004; Gustafsson & Warner, 2008; Sund, 2008). Anstatt das Erreichen eines Konsenses als Hauptziel anzustreben, sollten die Schüler*innen ermutigt werden, ihre Kommunikationsfähigkeiten zu verbessern und ihre Argumente auf ihre Stichhaltigkeit zu prüfen. In einer solchen Lernumgebung können die Schüler*innen kreativ über Lösungen für Nachhaltigkeitsprobleme diskutieren. Dadurch kann die deliberative Demokratie als Modell dazu beitragen, demokratische Prinzipien in die Bildung für nachhaltige Entwicklung einzubringen (Fritzén & Gustafsson, 2004; Gustafsson & Warner, 2008; Sund, 2008). Die Rolle der Schulleitung ist dabei von entscheidender Bedeutung, indem sie eine offene Diskussionskultur fördert. Des Weiteren kann sie dazu beitragen, dass alle Beteiligten der Schule – Lehrer*innen, Schüler*innen und Eltern – an der deliberativen Praxis beteiligt sind (Rauscher, 2009).

Folgend sollen zwei Studien aufgezeigt werden, welche sich mit der Frage auseinandersetzen, wie die deliberative Demokratietheorie die Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schule und Unterricht fördern kann. Einerseits wird diskutiert, wie angehende Lehrkräfte das Thema Nachhaltigkeit und Naturwissenschaft im Kontext der deliberativen Demokratie stärker integrieren möchten (Fritzén & Gustafsson, 2004). Andererseits wird untersucht, ob sich die Methode der deliberativen Diskussion dazu eignet, die Kompetenzen der Schüler*innen in Bezug auf die Bildung für nachhaltige Entwicklung zu stärken (Gustafsson & Warner, 2008).

Nachhaltige Entwicklung im Kontext der deliberativen Demokratietheorie – eine Herausforderung für die Lehrer*innenausbildung

In dieser Studie der Autoren Fritzén und Gustafsson (2004) wird die Beziehung zwischen nachhaltiger Entwicklung und der deliberativen Demokratie untersucht. Es wird argumentiert, dass in der Lehrer*innenbildung die deliberative Diskussionsmethode genutzt werden kann, um naturwissenschaftliche und nachhaltigkeitsrelevante Themen zu vermitteln.

Von den insgesamt 376 Studierenden der Universität Växjö in Schweden stimmten 264 (70 %) einer Teilnahme an der Studie zu. Im Rahmen der Studie wurden die angehenden Lehrpersonen gebeten, einen Text zu verfassen, welcher die Frage beantwortet, wie Bildung für nachhaltige Entwicklung vermittelt werden kann. Die 264 Texte wurden sowohl qualitativ als auch quantitativ analysiert.

Die Ergebnisse der Studie zeigen auf, dass die zukünftigen Lehrpersonen im Unterricht eine demokratischere Herangehensweise bei der Vermittlung von naturwissenschaftlichen Themen bevorzugen (Fritzén & Gustafsson, 2004). Sie befürworten einen aktiven Meinungsbildungsprozess seitens der Schüler*innen. Wichtig ist den angehenden Lehrpersonen, dass naturwissenschaftlicher und nachhaltigkeitsrelevanter Unterricht nicht nur auf fertigen Lösungen basiert. Stattdessen sollte ein deliberativer Prozess gefördert werden, der von Meinungsaustausch und der Berücksichtigung unterschiedlicher Argumente geprägt ist. Eine fundierte Diskussion kann jedoch nur mit entsprechenden wissenschaftlichen Kenntnissen zum Thema stattfinden. Zum Beispiel ist eine deliberative Diskussion über den Treibhauseffekt

und genetisch veränderte Lebensmittel wenig effektiv, wenn das Argument nicht auf Fachwissen beruht. Aus diesem Grund muss zwischen objektiven und subjektiven Argumenten unterschieden werden: Im Kontext nachhaltiger Entwicklung umfasst der objektive Bereich wissenschaftliche Fakten, welche hinsichtlich Richtigkeit oder Falschheit hinterfragt werden können. Im subjektiven Bereich sind Normen und Werte, die beispielsweise in gesetzlichen Regelungen oder internationalen Verträgen festgelegt sind, relevant. Dieser erfordert Wahrhaftigkeit, also eine Übereinstimmung zwischen dem, was wir meinen, und dem, was wir tatsächlich sagen. Der objektive Bereich erfordert das Wissen um die entsprechenden Fakten. Dies bedeutet, dass im Kontext nachhaltiger Entwicklung eine objektive Argumentation auf wissenschaftlichen Fakten basiert, während die subjektive Argumentation individuelle Normen und Werte berücksichtigt. Das Wechselspiel dieser Argumente während einer deliberativen Diskussion erfordert somit Wahrhaftigkeit und eine fundierte Kenntnis der jeweiligen Thematik.

Zusammenfassend zeigt die Studie auf, dass die untersuchten angehenden Lehrpersonen Nachhaltigkeit nicht nur mit wissenschaftlichen Fakten vermitteln, sondern auch subjektive Argumente einbeziehen möchten. Damit kann ein Alltagsbezug geschaffen werden, indem die wissenschaftlichen Kenntnisse auch aus der eigenen Perspektive und der Perspektive von Gesellschaft und Umwelt betrachtet werden.

Partizipatives Lernen und deliberative Diskussionen im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung

Das Ziel der Studie der Autoren Gustafsson und Warner (2008) bestand darin, eine Unterrichtseinheit zu analysieren, welche mit der deliberativen Diskussionsmethode nachhaltigkeitsrelevante Themen vermitteln sollte. Die Unterrichtseinheit beinhaltete eine von Brunner (1996) entwickelte Aufgabe, welche das Denken über ökologische und gesellschaftliche Grundlagen sowie langfristige Nachhaltigkeit fördert.

Die Aufgabe fordert die Schüler*innen auf, ein Raumschiff für eine 6000-jährige Reise mit 100 Passagieren auszustatten. Es geht darum, zu entscheiden, was mitgenommen wird und wie die langfristige Funktionalität sichergestellt werden kann. Das Äussere und der Antrieb des Raumschiffs sind bereits festgelegt (Brunner, 1996).

Die Stichprobe bestand aus einer achten Sekundarklasse mit zwanzig Schüler*innen, die das Fach Natur und Umwelt an einer schwedischen gymnasialen Oberstufe belegen. Dreizehn Schüler*innen wurden in die Studie einbezogen. Ein halbstrukturiertes Interview wurde verwendet, um die Vorstellungen der Schüler*innen zu erörtern. Die Interviewfragen untersuchten drei Kompetenzbereiche: nachhaltige Entwicklung, deliberative Demokratie und Partizipation. Die Antworten wurden analysiert, um Einblicke darüber zu gewinnen, inwieweit die Aufgabe die BNE-Ziele und Kompetenzen fördern konnte.

Die Ergebnisse legen nahe, dass Aufgaben, welche eine deliberative und partizipative Diskussion verlangen, die Kompetenzentwicklung im Bereich der Nachhaltigkeit fördern. Für solche Aufgabentypen kann es keine richtigen oder falschen Antworten geben. Diese können nur über die Diskussion «gelöst» werden, wobei verschiedene wissenschaftliche Fakten mit subjektiven Werten und Normen Einfluss finden. Die Analyse der Interview-Transkripte zeigte entsprechend auf, dass die Schüler*innen durch die Aufgabe verstärkt Kompetenzen im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung nutzten und diese verbessern konnten. Beispielsweise gaben die Schüler*innen an, dass sie durch die Unterrichtseinheit ein gesteigertes Bewusstsein für die Komplexität und Vernetzung von Gesellschaft, Wissenschaft und Umwelt gewonnen haben.

Es wurde jedoch auch festgestellt, dass eine effektive deliberative Diskussion mit Schüler*innen von den Lehrpersonen angeleitet werden muss. Auch ist es ausschlaggebend, dass die Schüler*innen sich vorgängig genügend Fachwissen zum diskutierten Themenbereich aneignen können, um eine fundierte Diskussion führen zu können. Die Autoren betonen, dass den Schüler*innen genügend Zeit für die Recherche und Erörterung des Themas eingeräumt werden soll. Auch wurde darauf hingewiesen, dass zukünftige Studien Gruppendynamik-Faktoren berücksichtigen sollten, die dazu führen könnten, dass unterschiedliche Meinungen nicht geäußert werden.

Zusammenfassend schlussfolgerten die Autoren Gustafsson und Warner (2008), dass Aufgaben mit partizipativen und deliberativen Elementen den Kompetenzerwerb der Schüler*innen im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung verbessern. Auf diese Weise können Situationen geschaffen werden, in denen der demokratische Prozess selbst im Unterricht verkörpert wird.

Schulführung im Kontext deliberativer Demokratie und nachhaltiger Bildung

Beide Studien befassen sich mit der Frage, wie mit der deliberativen Diskussion die Bildung für nachhaltige Entwicklung den Schüler*innen nähergebracht werden kann. Die erste Studie, durchgeführt von Fritzén und Gustafsson (2004), unterstreicht den Wunsch angehender Lehrpersonen nach einer interdisziplinären Herangehensweise bei der Vermittlung von Nachhaltigkeit. Es wird argumentiert, dass Fragen zur Nachhaltigkeit nicht durch finale Lösungen beantwortet werden können, sondern vielmehr durch einen deliberativen Prozess, der auf gegenseitigem Respekt, Austausch von Ansichten und Berücksichtigung diverser Argumente beruht. Damit solche deliberative Diskussionen fundiert stattfinden können, ist es notwendig, über genügend Kenntnisse zum entsprechenden Thema zu verfügen. Die zweite Studie der Autoren Gustafsson und Warner (2008) bestätigt im Wesentlichen die Erkenntnisse der ersten Studie, indem sie nahelegt, dass Aufgaben, die eine deliberative und partizipative Diskussion fördern, die Entwicklung von Kompetenzen im Bereich der Nachhaltigkeit fördern. Es wurde jedoch auch festgestellt, dass die Fähigkeit, deliberative Diskussionen zu führen, nicht

ausreicht; Schüler*innen müssen über ausreichendes Fachwissen in dem zu diskutierenden Themenbereich verfügen. Insgesamt deuten die Studien darauf hin, dass sich einerseits die Lehrpersonen verstärkt demokratische und deliberative Methoden im Unterricht bei der Vermittlung von Naturwissenschaften und Nachhaltigkeit wünschen (Studie 1; Fritzén & Gustafsson, 2004), und andererseits, dass die deliberative Demokratie sich gut eignet, um den Kompetenzerwerb bei den Schüler*innen im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu fördern (Studie 2; Gustafsson & Warner, 2008).

Fritzén und Gustafsson (2004) gehen noch einen Schritt weiter, indem sie argumentieren, dass die deliberative Demokratie sich nicht nur im Unterricht, sondern sich in der gesamten Schule widerspiegeln soll. Hierzu legt Dubs (2005) dar, dass eine Umsetzung von Themen wie der deliberativen Demokratie und Nachhaltigkeit durch deren Integration in die Schulstrategie, -struktur und -kultur erreicht werden kann. Auf diese Weise werden Nachhaltigkeits- und Demokratieprinzipien von der Schule vorgelebt. Entsprechend argumentieren Bäckman und Trafford (2017), dass demokratische Führung bedeutet, Entscheidungen im Interesse der Schüler*innen zu treffen und dass Schulstrukturen auf die Möglichkeit demokratischer Entscheidungsfindung ausgerichtet sein müssen (Rauscher, 2009). Sie argumentieren, dass sowohl Lehrpersonen als auch Schüler*innen aktiv an Entscheidungen beteiligt sein sollten, die ihre Schule betreffen. Eine entscheidende Voraussetzung für diese Partizipation ist laut Bäckman und Trafford (2017) eine Schulkultur, die von Vertrauen und Offenheit geprägt ist. Lehrpersonen sind dabei aufgefordert, Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen solche Diskussionen stattfinden können (Fritzén & Gustafsson, 2004).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Schuldemokratie und Nachhaltigkeit nicht nur im Unterrichtszimmer, sondern in der ganzen Schule (vor-)gelebt werden soll. Damit werden die Schüler*innen unterstützt, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben, mit denen sie gesellschaftliche Herausforderungen wie den Klimawandel und den Biodiversitätsverlust meistern können – basierend auf fundierten Entscheidungen durch Prinzipien der deliberativen Demokratie.

Literaturverzeichnis

- Bäckman, E., & Trafford, B. (2017). *Demokratische Schulgestaltung in Theorie und Praxis: Handbuch zur Planung, Durchführung und Evaluation* (I. Chorolez-Perner, Übersetzung). Strassburg, FR: Europarat.
- Bohman, J. (2000). *Public deliberation: Pluralism, complexity, and democracy*. Cambridge, UK: MIT press.
- Brunner, W. (1996). *Solvagnen – visioner till din miljöundervisning*. [Solvagnen – Visionen für den Umweltunterricht]. Stockholm, SWE: Liber Verlag.
- Certini, G., & Scalenghe, R. (2015). Is the Anthropocene really worthy of a formal geologic definition? *The Anthropocene Review*, 2(1), 77–80. <https://doi.org/10.1177/2053019614563840>
- Crutzen, P. (2002). Geology of mankind. *Nature*, 415(23), 1–2. <https://doi.org/10.1038/415023a>
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule: Leadership und Management*. Stuttgart, DE: Franz Steiner Verlag.

- Fritzén, L. & Gustafsson, B. (2004). *Sustainable Development in terms of democracy – an educational challenge for teacher education*. Stockholm, SWE: Liber Verlag.
- Gustafsson, B. & Warner, M. (2008). Participatory learning and deliberative discussion within education for sustainable development. In J. Öhman (Ed.), *Values and Democracy in Education for Sustainable Development: Contributions from Swedish Research (77–93)*. Malmö: Liber Verlag.
- Hamilton, C. (2015). Getting the Anthropocene so wrong. *The Anthropocene Review*, 2(2), 102–107. <https://doi.org/10.1177/2053019615584974>
- Ibisch, P. L., Molitor, H., Conrad, A., Walk, H., Mihotovic, V. & Geyer, J. (2018). *Der Mensch im globalen Ökosystem. Eine Einführung in die nachhaltige Entwicklung*. München: oekom.
- Kersting, N. (2021). Participatory Democracy and Sustainability. Deliberative Democratic Innovation and Its Acceptance by Citizens and German Local Councilors. *Sustainability*, 13(13), 1–11. <http://dx.doi.org/10.3390/su13137214>
- Lewis, S. L., & Maslin, M. A. (2015). Defining the Anthropocene. *Nature*, 519(7542), 171–180. <https://doi.org/10.1038/nature14258>
- O’Neill, D. W., Fanning, A. L., Lamb, W. F., & Steinberger, J. K. (2018). A good life for all within planetary boundaries. *Nature Sustainability*, 1(2), 88–95.
- Rauscher, E. (Hg.) (2009). *Schulkultur: SCHULdemokratie, Gewaltprävention, VerhaltensKULTUR*. Baden, AT: PH NÖ. (Pädagogik für Niederösterreich, 3)
- Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin, F. S., Lambin, E., Lenton, T. M., Scheffer, M., Folke, C., Schellnhuber, H. J., Nykvist, B., de Wit, C. A., Hughes, T., van der Leeuw, S., Rodhe, H., Sörlin, S., Snyder, P. K., Costanza, R., Svedin, U., Foley, J. (2009). Planetary boundaries. Exploring the safe operating space for humanity. *Ecology and Society*, 14(2), 1–32. <https://doi.org/10.5751/ES-03180-140232>
- Schweizerische Eidgenossenschaft. (1999). *Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (BV)*, Art. 2 Abs. 2, Art. 61a. Bern, Schweiz.
- Sliwka, A. (2004). Räume und Formen demokratischen Sprechens in der Schule: Kooperatives Lernen – Deliberation im Klassenrat – Deliberationsforum. In F. Heinzel & U. Geiling (Hrsg.), *Demokratische Perspektiven in der Pädagogik*. Wiesbaden, DE: Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80670-3_12
- Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S. E., Fetzer, I., Bennett, E. M., Biggs, R., Carpenter, S. R., De Vries, W., De Wit, C. A., Folke, C., Gerten, D., Heinke, J., Mace, G. M., Persson, L. M., Ramathan, V., Reyers, B., & Sörlin, S. (2015). Planetary boundaries. Guiding human development on a changing planet. *Science*, 347(6223), 736–746. <https://doi.org/10.1126/science.1259855>
- Sund, P. (2008). Discerning the extras in ESD teaching-A democratic issue. In J. Öhman (Ed.), *Values and Democracy in Education for Sustainable Development: Contributions from Swedish Research (pp. 77–93)*. Malmö, SWE: Liber Verlag.
- Vereinte Nationen. (2015). *Transformation unserer Welt: Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. Abgerufen von <https://www.un.org/depts/german/gv-69/band3/ar69315.pdf>

Autorin

Irene Lampert, Dr. phil.

Promovierte Erziehungswissenschaftlerin und seit 2023 Studiengangsleiterin und Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Zürich, davor Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Luzern, Schulleiterin und Lehrerin in Zürich und der Zentralschweiz. Mitglied der «Schweizerischen Gesellschaft für Lehrer*innenbildung» (SGL), der «Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung» (SGBF), des Verbands der Schulleiter*innen des Kanton Zürichs (VSLZH) und der Fachdidaktik Naturwissenschaften Schweiz (DINAT).

Kontakt: irene.lampert@phz.ch

Thomas Nárosy

tn-bildungsinnovation e.U., Wien

Österreich ist eine demokratische Republik. Auch ihr Schulrecht geht vom Volk aus.

Ein essayistischer Denkanstoß

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i2.a329>

Österreich hat ein Bildungssystem, das in vielerlei Hinsicht nur durchschnittlich abschneidet, allerdings überdurchschnittlich viel kostet. Diese Kosten, ebenso wie die vom System verursachten Unzulänglichkeiten, werden von allen ge- bzw. ertragen. In einer Demokratie, deren Recht – und damit auch Schulrecht – vom Volk ausgeht, muss man sich fragen, ob tatsächlich die (schweigende?) Mehrheit mit diesem Status zufrieden ist. Schulsysteme haben tiefe Wurzeln und bei näherer Betrachtung stellt man fest, dass bestimmte Veränderungen – oder Beharrlichkeiten – immer länger zurückliegende, historische Gründe haben. Meist erschließt sich erst im genauen Blick auf diese Gründe und Ursachen, warum bestimmte Entwicklungswege in einem bestimmten Kontext gangbar und erfolgsgekrönt waren, und warum diese nicht einfach kopiert werden können. Dieser Artikel schlägt im Anschluss an diese Überlegungen einen konkret für Österreich gangbaren und auch demokratiepolitisch konstruktiven nächsten Schritt vor.

Bildungsklima, Bildungsausgaben, Bildungsergebnisse, Bürgerrat, Bildungsrat

„Jedes Volk hat das Schulsystem,
das es verdient.“
(anonym, ohne Jahr)

Am 15. Juni 2023 hat ein *österreichweiter Aktionstag Bildung* stattgefunden. Dieser Termin liegt zwischen Redaktionsschluss (7. Juni) und Erscheinungstermin (28. Juni) dieses Artikels. Über die Wirkungen und Wahrnehmungen, die dieser Tag ausgelöst haben wird, kann ich also zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Textes naturgemäß nichts wissen. (Haben Sie diesen Tag *überhaupt wahrgenommen*? Waren Sie dabei? *Dafür* oder *dagegen*?) Ich *weiß* allerdings jetzt schon, dass ein meiner Beobachtung nach grundtypisches Phänomen im österreichischen Schulwesen auch in den Vorbereitungsgruppen dieses Aktionstags wahrnehmbar geworden ist.

Schule ist ein im Durchschnitt nur „befriedigendes“ Glücksspiel

Ein Zufall hat mich in eine der dafür eingerichteten Social-Media-Gruppen geführt. Und hier hat sich ein lebhafter Erfahrungs- oder besser: Frustrationsaustausch um Arbeits-, Vertrags- und Anstellungsbedingungen von Pädagog*innen entfaltet. Beim Mitlesen wundert einen im Laufe der Zeit höchstens noch, dass sich überhaupt jemand *trotz* aller Widrigkeiten diesen Job antut. *Überhaupt nicht* wundert einen, dass viele angehende Lehrer*innen ihrer Lebensplanung noch rasch eine Wendung *vorbei am* „Burnout-Inkubator“ Schule geben.

Andererseits: Wie schlimm ist es tatsächlich? Wenn die Arbeitsbedingungen *überall* so jenseitig wären: Würden wir dann nicht schon längst einen Generalstreik der Lehrkräfte erleben?

Das Grundtypische? Frag’ zehn Lehrpersonen irgendwo in Österreich, ob sie mit den Arbeitsbedingungen zufrieden sind. Und fünf werden im oben angerissenen Sinn die Klagemauer mit ihren Beschwerden füllen, während fünf andere ganz zufrieden sind, wie es läuft und sich eingespielt hat. Das Experiment mache ich regelmäßig und wann immer es sich ergibt. Ich frage auch Erwachsene bzw. Jugendliche, ob sie mit der Schule (ihrer Kinder) zufrieden sind. Und das Ergebnis ist regelmäßig das gleiche: Schule ist Glücksspiel – mal fällt die Kugel in schwarze, mal in rote Felder. Letztlich hat man hierzulande eine 50:50-Chance, eine gute Schule, eine gute Lehrperson zu „erwischen“ – oder eben nicht.

Ein evident durchschnittliches System ...

Es gibt Studien, die diese anekdotische Evidenz untermauern. Im Österreichischen Bildungsklima-Index 2021 der MEGA Bildungsstiftung – dem aktuell wohl umfangreichsten und differenziertesten Stimmungsbild unseres Schulsystems aus Sicht von Eltern, Schüler*innen und Lehrpersonen – ergibt sich eine Gesamtbeurteilung mit der Schulnote „Befriedigend“. Pädagog*innen bewerten das System übrigens deutlich schlechter als Eltern und Schüler*innen.



Abbildung 1: Die Gesamtbeurteilung des österreichischen Bildungs- und Schulsystems als Antwort auf die Frage: „Beurteilen Sie das österreichische Bildungs- und Schulsystem insgesamt, so wie Sie es

bisher erlebt haben, anhand einer Schulnote von 1 bis 5“, differenziert nach Schüler*innen, Eltern und Lehrpersonen. | Quelle: MEGA Bildungstiftung (2021, S. 25)

Bei internationalen Vergleichsstudien (PISA etc.) kommt Österreich regelmäßig im Mittelfeld zu liegen. Das ist allgemein so bekannt, dass ich an dieser Stelle auf detaillierte Quellenangaben verzichte.¹

Weniger bekannt ist die Tatsache, dass Österreich auch in den Bildungsausgaben nur mittelmäßig abschneidet – wenn man diese nämlich in Prozent des Bruttoinlandprodukts darstellt.

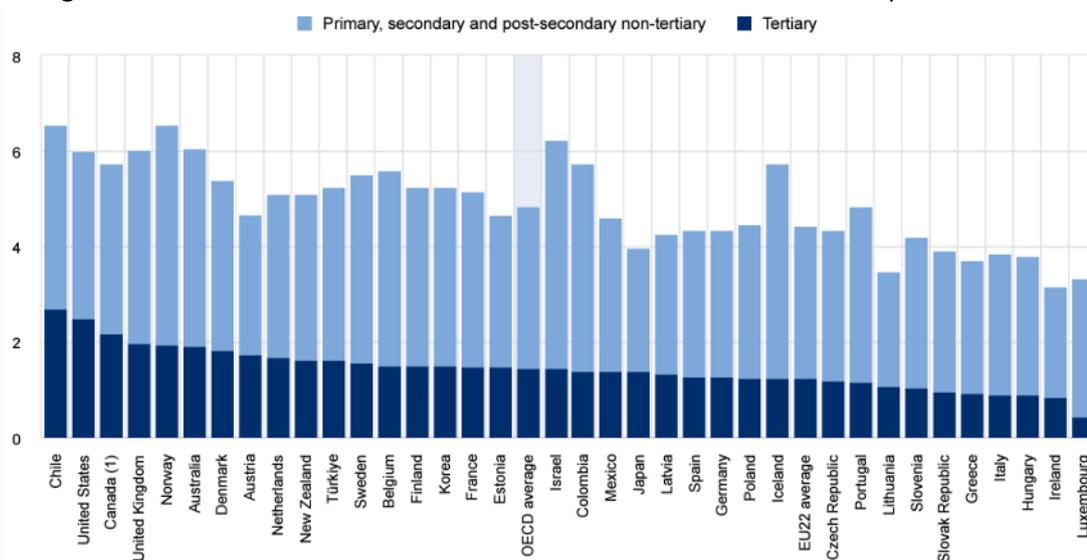


Abbildung 2: Bildungsausgaben in Prozent des BIP (Datenstand 2019). (Anmerkung: Die rote Linie wurde von mir eingefügt, um über- bzw. unterdurchschnittliche Ausgaben besser wahrnehmen zu können.) | Quelle: OECD (2022, S. 254)

... mit überdurchschnittlichen Kosten

In absoluten Zahlen sieht das Bild allerdings anders aus. Hier gibt Österreich überdurchschnittlich viel Geld pro Schüler*in bzw. Student*in und Jahr aus (siehe Abb. 3).

Diese Zahlenreihe relativiert auch das Verhältnis Bildungsausgaben : BIP. Das Extrembeispiel bietet hier Luxemburg. Bei Bildungsausgaben in Prozent des BIP ausgedrückt (Abb. 2) ist das Erzherzogtum Schlusslicht; in absoluten Zahlen (Abb. 3) führt es die Statistik der Bildungsausgaben „überlegen“ an. Reichere Staaten können es sich also leisten, mit verhältnismäßig weniger Prozent des insgesamt verfügbaren Budgets ihre Bildungsausgaben zu bestreiten. Allerdings ist auch die absolute Höhe der Bildungsausgaben keine Garantie für Qualität und Zufriedenheit mit den Ergebnissen. Neuseeland und Finnland – um nur zwei Beispiele zu nennen, auf die ich in der Folge kurz eingehen möchte – geben relativ zum BIP gesehen *mehr*,

absolut aber *weniger* als Österreich aus. Und stehen bei so gut wie allen PISA-Ergebnissen signifikant besser da als Österreich.

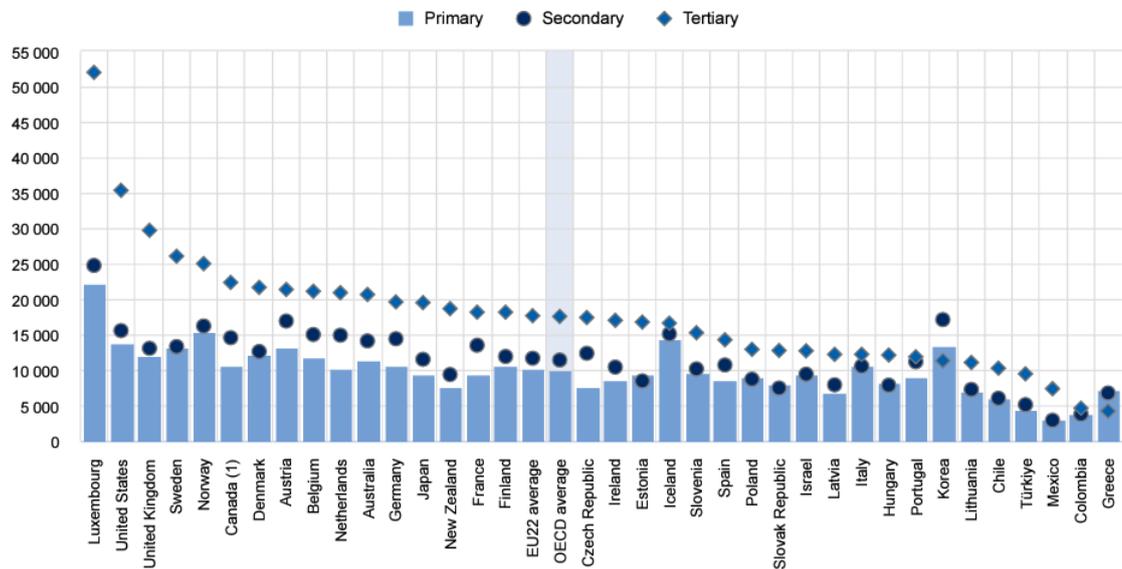


Abbildung 3: Ausgaben pro Schüler*in bzw. Student*in in US\$ pro Jahr (Datenstand 2019) | Quelle: OECD (2022, S. 238)

Genau hier wird es spannend: Wir Österreicher*innen – ja genau: WIR STEUERZÄHLER*INNEN sind gemeint! – geben also Jahr für Jahr überdurchschnittlich viel Geld für unser Bildungssystem aus, und erhalten dafür Jahr für Jahr nur durchschnittliche Ergebnisse. Insofern wir aber seit über 100 Jahren (mit Unterbrechungen) in einer Demokratie leben und der letzte Kaiser auch schon fast genauso lange tot ist (genauer: seit dem 1.4. 1922), können wir uns eigentlich nicht mehr auf „die Obrigkeit“ oder andere Verursacher und Verantwortliche ausreden, sondern müssen uns fragen, ob wir nicht genau dieses System *verdienen*, es vielleicht sogar *wollen*? Andernfalls könnten wir ja die verfassungsmäßig garantierte Möglichkeit wahrnehmen, es auch zu verändern. Denn wenn – lt. Artikel 1 der Bundesverfassung – das Recht vom Volk ausgeht, muss auch das *Schulrecht* vom Volk ausgehen.

Schulsysteme haben tiefe Wurzeln

Bildungssysteme sind staatstragende Institutionen mit Tiefgang. Der Vergleich mit Finnland und Neuseeland, der in den folgenden Absätzen skizzenhaft angestellt wird, macht deutlich, warum Bildungssysteme und deren Veränderung höchst unterschiedliche Angelegenheiten sind.

Ein Blick nach Finnland ...

Das finnische Bildungssystem (vgl. Cook 2019 sowie Niemi et al. 2012) ist mittlerweile eine weltweit etablierte Marke für pädagogische Qualität schlechthin. Auch wenn die Finnen vom Gewinnen der „PISA Weltmeisterschaften“ im Jahr 2000 selbst überrascht waren, ist diese Qualität nicht von heute auf morgen und schon gar nicht zufällig entstanden, sondern hat sich über Jahrhunderte entwickelt. Als die Finnen sich Anfang des 19. Jahrhunderts mehr und mehr als Nation mit eigener Sprache zu verstehen begonnen haben, haben sie sich – einmal mehr in ihrer Geschichte – als Minderheit zwischen den nordischen Großmächten Schweden und Russland behaupten, ja *erfinden* müssen. Lehrer*innen spielten durch die Vermittlung von Sprache und Bildung dabei eine Schlüsselrolle. Das kostenlose Mittagessen an der Schule wurde schon im 19. Jahrhundert eingeführt – nur so konnte man in dem riesigen, dünn besiedelten Land allen den Schulbesuch ermöglichen – und ist seit 1943 für alle (Schüler*innen wie Lehrpersonen) gesetzlich verankert. Das Ende der 60er Jahre des vergangenen Jahrhunderts sah – wiederum gut verständlich aus der Situation eines kleinen Volkes, das buchstäblich *jeden* brauchte – einen Allparteienkonsens und den Beginn eines jahrzehntelangen, evidenzorientierten und inklusiven Um- und Weiterbaus des Bildungswesens. Dieses hat bereits vor mehr als zwanzig Jahren gelernt, das hohe Gut der allgemeinen Bildung auch in der Gestalt von zeitgemäßen Lehrplänen alle zehn Jahre *demokratisch* neu mit der Allgemeinheit – also der gesamten Bevölkerung – auszuhandeln. Der nationale Lehrplan ist dabei nur ein „halber“ Lehrplan, dessen zweite Hälfte in großer Autonomie an den jeweiligen Schulstandorten von Lehrkräften, Eltern, Schüler*innen und anderen Teilhabern der Gesellschaft kollaborativ entwickelt wird.

... und ein kurzer nach Neuseeland ...

Neuseeland (vgl. Hasel 2019) hat in den 1990er-Jahren sein Schulwesen quasi über Nacht (tatsächlich: in wenigen Monaten!) umgebaut. Man hatte festgestellt, dass die Bürokratie zu teuer war und konsequent Verantwortung und Ressourcen an die Schulen umverteilt: Bürokratie raus. Autonomie rein. Ganz einfach. Dazu muss man wissen, dass Neuseeländer*innen sich in ihrem Mindset als Pionier*innen verstehen. „Leicht“ ist „langweilig“. Her mit den Problemen und Schwierigkeiten!, lautet die Devise. Und wenn etwas – wie z.B. der rasante Generalumbau des Bildungswesens – besonders schwierig ist, dann ist diese Aufgabe wie geschaffen für Neuseeländer*innen.

... schärfen den Blick für die österreichischen Verhältnisse

Währenddessen in Österreich ... Die einschneidenden Systemsprünge (von denen es aus meiner Sicht in den letzten Jahrhunderten nur zwei gab) im österreichischen Bildungswesen brauchten immer erst einen Weltkrieg als Anlass. Ohne Siebenjährigen Krieg keine Maria-Theresianische Bildungsreform mit Schulpflicht, einheitlichen Lehrplänen, Schulgeldentfall etc. Ohne Ersten Weltkrieg kein republikanisches Bildungswesen mit (anfangs) engagierten Reformvorhaben und (teilweise gelungener) breiter Förderung einer höheren Allgemeinbil-

ding. Diese pädagogische Reform (vgl. Stadler 2022) verdankt die Republik im Übrigen den Lehrervereinen. Denn diese Organisationen der Pädagogischen Profession haben letztlich das k.u.k. Schulsystem der monarchistischen Obrigkeit entwunden und Alternativen erprobt und etabliert.

Aber immer noch perpetuieren wir ein System der „Bildungskasten“. Dieses hat zwar in den letzten Jahrzehnten – um einen hohen finanziellen Preis! – im Berufsbildenden Schulsystem einen „Bypass“ bzw. eine „Beschleunigungsspur“ für viele bekommen, die am Ende der Volksschule nicht gleich „erste Wahl“ waren; unsere Schule „produziert“ im internationalen Vergleich aber dennoch zu viele Absolvent*innen mit unzulänglichen Kompetenzen oder sogar Lernbehinderungen: Fast ein Viertel der österreichischen Jugendlichen gehört zur Leseri-Risikogruppe;² mehr als die Hälfte der 15-/16-Jährigen liest nur, wenn es sein muss; und im Bildungssystem sind die Bildungschancen zum Nachteil vieler ungerecht verteilt.

Und es bewegt sich WIE?

Aber wie wäre die Transformation zu schaffen – oder auch nur anzugehen? Die österreichische Bildungsgeschichte ist voll mit halbwegs gescheiterten Anläufen – zuletzt das Bildungs-volksbegehren 2011, dessen Bilanz von den Initiator*innen selbst als negativ eingeschätzt wird. Kein Fortschritt – das Land sei „sitzen geblieben“.³

Liegt der eigentliche Grund dafür vielleicht in einem (demokratischen) Grundkonsens, dass – nehmt alles nur in allem – das Bildungssystem so, wie es ist, für eine Mehrheit in Österreich hinlänglich gut („befriedigend“) ist, und die Ambitionen einfach nicht weiter reichen? Und dass Kritik immer nur von einer Minderheit geäußert wird, der aber diese (schweigende und hinlänglich zufriedene) Mehrheit gegenübersteht?

Oder ist der Grund möglicherweise darin zu finden, dass die beharrenden Kräfte (es ist ein offenes Geheimnis, dass Institutionen, denen Österreich die Entwicklung vor 100 Jahren verdankte, mittlerweile eher einen Teil des Problems als einen Teil der Lösung darstellen) so mächtig sind, dass sich keine politische Partei einen großen Reformschritt anzugehen geschweige denn an die Wahlurne zu bringen getraut hat?

Die laufend wachsende Zahl an Initiativen, die das Bildungssystem mit frischen (und sehr, sehr oft von jungen Menschen getragenen!) Ansätzen durchdringen, die auch zunehmend miteinander kooperieren, legt den Gedanken nahe, dass die Zeit für einen großen Reformschritt reif sein könnte. Was vor 250 Jahren, was vor 100 Jahren eine adäquate, vielleicht sogar bestmögliche Antwort auf die Bildungsfragen der damaligen Zeit war, endlich systemweit durch zeitgemäße, besser entsprechende Rahmenbedingungen und im Durchschnitt bessere Praxis ersetzen? Und was vor 250 Jahren Entscheidung der kaiserlichen Staatsspitze war, was vor 100 Jahren als Emanzipationsprozess der Pädagogischen Profession von der Obrigkeit verstanden werden kann, jetzt als demokratisches Votum der gesamten Bevölkerung denken und organisieren? Wir alle zahlen dieses System. Und wenn wir es gerne anders hätten, dann dürfen wir es uns auch anders zu gestalten getrauen. Denn (ich wiederhole mich) wenn – lt.

Artikel 1 der Bundesverfassung – das Recht vom Volk ausgeht, muss auch das *Schulrecht* vom Volk ausgehen.

Wenn wir's also tatsächlich wissen wollten ...

Sind es die immergleichen, die schon seit Jahrzehnten unzufrieden sind? Und der Mehrheit passt es im Prinzip so, wie es ist? Um das herauszufinden, sind Bildungsvolksbegehren oder Aktionstage möglicherweise das falsche Mittel. Aber es gäbe mittlerweile ein anderes, das zunehmend – und auch in Österreich zuletzt mit dem Klimarat der Bürgerinnen und Bürger⁴ – erprobt wird und ist: Bürger*innenräte.

Bürger*innenräte⁵ sind Organe der „konsultativen“ Demokratie. Per Zufallsprinzip werden Personen aus einer Grundgesamtheit (einem Ort, einer Region, einem Staat) ausgewählt, die diese einigermaßen repräsentativ abbilden. (Im Falle des Klimarats waren das knapp 90 Menschen aller Alters-, Bildungs- und Berufsgruppen aus allen Landesteilen Österreichs). Diese Personen diskutieren dann – beispielsweise im Laufe mehrerer Wochenenden – wissenschaftlich informiert und professionell moderiert anstehende, komplexe Themen und erarbeiten Lösungsvorschläge für diese. Die nationale wie auch internationale Erfahrung all dieser Konsultationsprozesse ist überwiegend positiv bis sehr positiv; abseits von Schlagzeilen und Social-Media-Totschlag-Argumenten zeigt dieses Format ein ums andere Mal, dass Menschen, wenn sie genug Zeit und adäquate Moderation dafür haben, zu ausdauernder, konstruktiver, problemlösender, konsensualer Deliberation fähig sind.

... könnten wir es mit einem Bildungsrat der 16-40-Jährigen versuchen

Wenn uns also interessierte, welches Bildungssystem Österreich mittlerweile wollte, dann könnte ein *Bildungsrat der Bürgerinnen und Bürger* aktuelle und tiefe Einblicke bieten und Ergebnisse liefern. Einblicke und Ergebnisse, die in weiterer Folge politische Parteien über mögliche – wahlrelevante! – Optionen informierten, die dann wiederum an der Wahlurne zur Entscheidung vorgelegt werden könnten.

Insofern man in Österreich auf Bundesebene ab dem sechzehnten Lebensjahr wahlberechtigt ist, wäre es naheliegend, diesen Bildungsrat mit Menschen ab sechzehn zu besetzen. Am „oberen“ Ende könnten 40-Jährige stehen, die – statistisch gesehen – gerade erleben, wie ihre Kinder aus dem Kindergarten ins Schulsystem wechseln. 100 zufällig ausgewählte Jugendliche bzw. (junge) Erwachsene also, aus allen geografischen und demografischen Bereichen Österreichs, die ihre Sicht aufs Bildungssystem entwickeln und darstellen: professionell moderiert und wissenschaftlich informiert. Die ihre Ansprüche an ihr „next-generation“-Bildungssystem entwickeln: an ein Bildungssystem, das ja in hohem Ausmaß die Zukunftschancen, das Weltbild und die Lebenszeit der Kinder und Jugendlichen definiert und bestimmt; an ein Bildungssystem, dessen wahlberechtigte Stakeholder auch genau diese Jugendlichen und (jungen) Erwachsenen sind.

Das (Schul-)Recht geht vom Volk aus – und der Bildungsrat der 16-40-Jährigen von der Zivilgesellschaft. Statt darauf zu warten, dass eine nächste Regierung (möglicherweise) die Systemfrage auf die politische Agenda setzt und diese vielleicht auch unter breiter Einbindung der Bürger*innen diskutiert, könnten Interessierte eine Plattform bilden und einen Bildungsrat der 16-40-Jährigen organisieren und finanzieren bzw. auch ideell unterstützen. Diese Plattform böte überdies für eine nachhaltige Systementwicklung in der Zeit nach dem Bildungsrat die Gelegenheit, dessen Ergebnisse sowie die vielen bildungsinnovativen Ansätze, die jetzt schon existieren, durch zivilgesellschaftlich getragene, bildungsstrukturelle Impulse und bewussteinbildende Aktivitäten (vielleicht in der Art des Deutschen Schulportals?) zu ergänzen und weiterzutreiben.

Es wäre jedenfalls schön zu wissen, ob wir das, was wir alle zahlen, auch tatsächlich (noch) wollen. Und uns – im Fall der Fälle – das, was wir in Zukunft *eigentlich* wollen, auch zu erlauben und demokratisch zu ermöglichen.

P.S.: treffpunkt.BILDUNG – ein Schritt in die richtige Richtung?

Am 26. April 2023 hat der treffpunkt.BILDUNG #1⁶ stattgefunden – ein Gesprächsformat, das mich aufhorchen ließ, organisiert vom jungen Team der Future Wings Challenge & Friends, namentlich YEP – Stimme der Jugend. Ich nehme hier eine junge Generation wahr, die für ihre Bildungszukunft ihre Stimme zu erheben beginnt. Ich würde mir wünschen, dass dieses Gesprächsformat Schule zu machen beginnt. Und vielleicht dereinst ein wichtiger Beitrag zu einem österreichischen Bildungssystem gewesen sein wird, das von seinen Beteiligten und den Steuerzahler*innen überwiegend als „gut“ und „sehr gut“ eingeschätzt wird?!

Literaturverzeichnis

Cook, J. W. (Hrsg.). (2019). *Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education*. Springer International Publishing. Cham: Springer International Publishing. https://www.researchgate.net/publication/330046584_Sustainability_Human_Well-Being_and_the_Future_of_Education (Zugriff 6.6.2023).

Hasel, V. F. (2019). *Der tanzende Direktor: Lernen in der besten Schule der Welt*. Zürich/Berlin: Kein & Aber.

Heidenreich, F. (2022). *Demokratie als Zumutung: Für eine andere Bürgerlichkeit*. Stuttgart: Klett-Cotta.

MEGA Bildungstiftung (2021). Studien- und Projekt-Präsentation „Der Österreichische Bildungsklima-Index“. Wien: online https://www.megabildung.at/wp-content/uploads/2021/06/210621_MEGA_PK_BKI_Praesentation_PK_FIN2.pdf (Zugriff 3.6.2023)

Niemi, H., Toom, A. & Kallioniemi, A. (2012). *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish Schools*. Rotterdam: SensePublishers.

OECD. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
<https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/> (Zugriff 6.6.2023)

Stadler, F. (2022). *Comprehensive Education and Teachers' Unions. Why comprehensive education has never been established in Austria: An analysis of Austrian vested interests*. London: UCL (Masterarbeit).

Anmerkungen

¹ Die Website des IQS Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen liefert hier die Details: <https://www.igs.gv.at/downloads/internationale-studien/pisa> (Zugriff 6.5.2023).

² <https://www.igs.gv.at/pisa-2018> (Zugriff 5.6.2023).

³ <https://www.tt.com/artikel/17969062/zehn-jahre-nach-volksbegehren-alarmierender-weckschrei-fuer-schulen> (Zugriff 5.6.2023).

⁴ https://www.bmk.gv.at/themen/klima_umwelt/klimaschutz/nat_klimapolitik/klimarat.html (Zugriff 5.6.2023).

⁵ Eine ausführliche Linkliste zum Thema der Bürger*innenräte gibt es hier: <https://www.buerger-rat.de/wissen/links/> (Zugriff 5.6.2023). Heidenreich (2022) geht ausführlich auf diese demokratische Entwicklung und ihre Geschichte.

⁶ https://sinnbildungsstiftung.at/wp-content/uploads/2023/04/Praesentation_treffpunkt_Bildung_20230426.pdf (Zugriff 6.6.2023).

Autor

Thomas Nárosy, BEd MBA MAS

Gestaltet seit 1998 die Bildungslandschaft in Österreich an der Nahtstelle Digitalität und Lernen aktiv mit, u.a.: Entwicklung der Virtuellen PH (Leistungsübergabe 2012), Konzeption/Koordination der NMS-E-Learning-Unterstützung (2008–2016), Entwicklung des digitalen Kompetenzmodells für Österreich DigComp AT (2018 bis 2023); in Baden-Württemberg (2019–2022) Thinktank „Christliche Schulen im Kontext der Digitalität“; zahlreiche einschlägige Publikationen.

Kontakt: thomas.narosy@tn-bildungsinnovation.com

Oswald Meyer

Apian-Gymnasium und Katholische Hochschulgemeinde, Ingolstadt

Bildungsreise in die Komplexität

Wie Effectuation zu Eigeninitiative und Mitbestimmung anregt

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i2.a324>

Wie kann man in der komplexen Welt sinnvoll handeln? Die Handlungslogik der Effectuation verzichtet auf Zielvorgaben und ermöglicht achtsame Kontrolle durch Orientierung an vorhandenen Mitteln, Risikobegrenzung, Co-Kreation, Offenheit für Veränderungen und Fokus. Diese erlernbare Handlungslogik fördert Selbsteinschätzung, positive Fehlerkultur, Kooperationsfähigkeit, Ambiguitätstoleranz, Lösungsorientierung, Selbstwirksamkeitserwartung und Kreativität. So ermöglicht sie gesellschaftliche und unternehmerische Eigeninitiative. Als eine mögliche Grundhaltung in der Bildung kann sie sich auf Unterricht und Schulorganisation auswirken.

Effectuation, Eigeninitiative, Komplexität

Eine Reise ins Unbekannte

Wäre Bildung eine Reise, wäre sie dann eine Busfahrt? Die Reiseleitung steuert die Gruppe sicher zu exemplarisch ausgewählten Sehenswürdigkeiten und erklärt sie hervorragend. An einzelnen Stationen vergleichen die Teilnehmenden die Attraktionen nach klaren Anweisungen, systematisieren und stellen ihre Ergebnisse in der Gruppe vor. Die Pauschal-Busfahrt eignet sich gut, um vorgegebene historische Gebäude mit knappem Zeitaufwand zu würdigen. Diese Reiseform ist jedoch undurchführbar, wenn die Teilnehmenden den Umgang miteinander, Lebensstil und -gefühl der Stadt erspüren, Sehnsüchte und Hoffnungen der Bevölkerung erkunden möchten. Vielleicht möchten sie sich aktiv in die besuchte Stadt einbringen, Veränderungen hervorrufen, mitbestimmen und kooperieren. Wie könnte die Reiseleitung reagieren, wenn sich die Teilnehmenden mehr für die Zukunft als für die Historie der Stadt interessierten?

Wie ergreift man Initiative in der komplexen Welt?

Moderne Gesellschaften sind komplex, d.h. Zusammenhänge sind vernetzt, intransparent, unvollständig, dynamisch und unerkennbar, so dass Entwicklungen nur kurzfristig oder in Grenzen vorhersehbar sind. Ziele sind nicht ex ante ausmachbar, in der Fülle der Informationen ist keine Ordnung nach Relevanz möglich.

Spekulationen, Intuition, waghalsiges Ausprobieren oder Handeln „Als-ob“ vermeiden hier Stagnation. Zu handeln statt zu analysieren, ermöglicht Lernen im konstruktivistischen Sinn: nicht als lückenlose Übereinstimmung, sondern als Passung, als einer von vielen anspruchserfüllenden Schlüssel zur Lebensfähigkeit („fit“; Glaserfeld, 1981, S. 19). Erkennt man dabei weitere autonome Lebewesen neben sich an, wird die Wirklichkeit in Komplexität gemeinsam konstruiert.

Solchen Raum der Komplexität nutzen Innovation und Entrepreneurship. Die Kognitionspsychologin Saras Sarasvathy (2009, S. 3–32) untersuchte in einem Unternehmensspiel Mehrfachgründer, um deren Unternehmertum als Expertise zu identifizieren. Dabei erkannte sie, dass nur wenige der erfahrenen Gründer lineare Denkschemata nutzten. Die große Mehrzahl wählte im Umgang mit Komplexität unbekannte Verteilungen und schätzte Ambiguität. Sarasvathy destillierte die fünf Prinzipien der Effectuation heraus – eine alternative Entscheidungslogik, in der komplexen Welt Initiative zu ergreifen.

Bird-in-Hand-Prinzip: Mittelorientierung statt Zielorientierung

Die Entrepreneure definierten keine Ziele, sondern wurden von ihren Ressourcen zum Aufbruch ermutigt. Die Begrenzung der Mittel auf Vorhandenes – den sprichwörtlichen Vogel in der Hand – zwingt zur Kreativität (Sarasvathy, 2009, S. 74). Identität, Wissensbasis und Netzwerk bilden den Ausgangspunkt, werden erweitert und immer wieder in den Blick genommen:

- „Wer bin ich?“ – Die eigene Identität, Vorlieben, Sehnsüchte, Fähigkeiten, Merkmale oder persönliche Umstände lassen Mehrdeutigkeiten und Offenheit bewusst zu.
- „Was weiß ich?“ – Kernkompetenzen, persönliches Wissen, Fähigkeiten, Expertise und Erfahrungen werden zum Anhaltspunkt für die Richtung des Handelns. Jede Kompetenz kann sich in unterschiedlichen Zusammenhängen als wertvoll erweisen.
- „Wen kenne ich?“ – Netzwerke und Freundschaften, flüchtige und vermittelte Bekanntschaften ermöglichen diverse Blickwinkel.

Aus den vorhandenen Mitteln sind verschiedene Handlungsrichtungen vorstellbar, von denen viele Utopien bleiben werden. Die Mittelorientierung dreht die linear-kausale Logik um: Es wird kein Ziel vorhergesagt, um danach die nötigen Mittel zu seiner Erreichung zu akkumulieren, sondern ausgehend von den vorhandenen Mitteln werden viele mögliche Handlungsrichtungen in den Blick genommen (Abbildung 1).

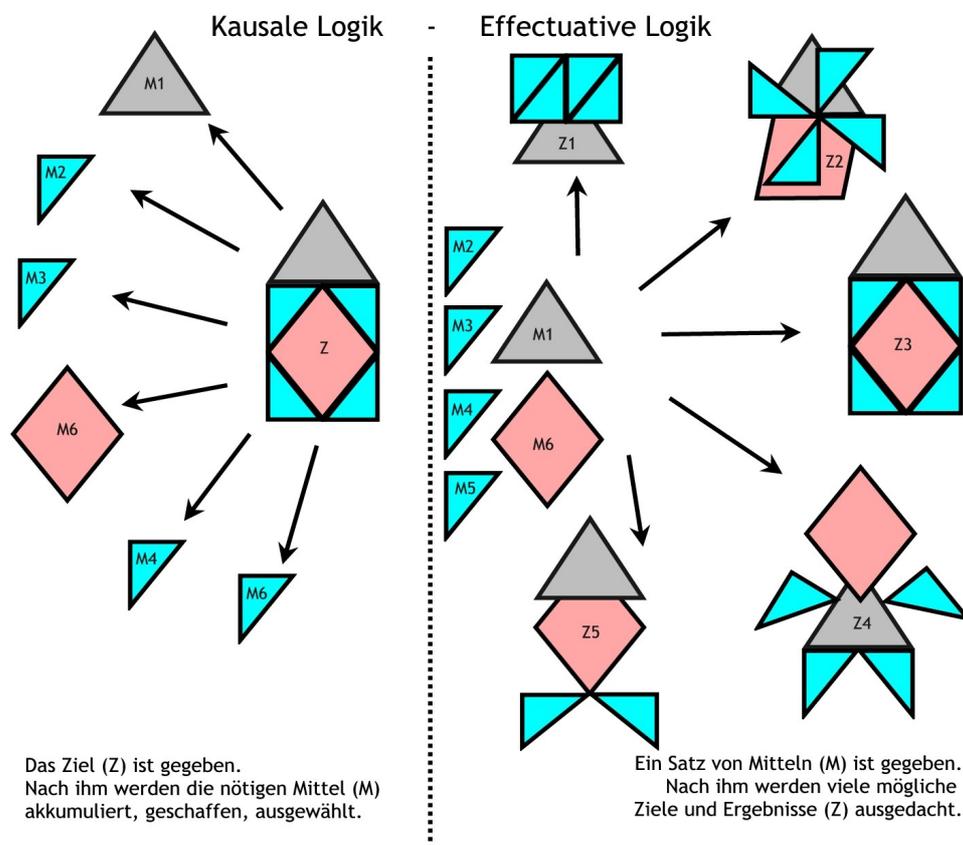


Abbildung 1: Zielorientierung und Mittelorientierung. | Quelle: Eigene Darstellung

Affordable-Loss-Prinzip: Leistbarer Verlust

„Was ist mir der Versuch wert?“ (Faschingbauer, 2017, S. 59): Effectuation behält risikoavers die Kontrolle über Zeit, Einsatz, psychische Situation oder Selbstvertrauen auch im Scheitern. Es werden nur nächstmögliche, kleine Schritte getan, so dass Fehler billig und schnell gemacht werden können und zum Lernen beitragen. Idealerweise hat man mehrere heiße Eisen im Feuer und erkundet mit „Schnellboote[n]“ (Faschingbauer, 2017, S. 34) mehrere Pfade gleichzeitig.

Crazy-Quilt-Prinzip: Vereinbarungen und Partnerschaften

Effectuation setzt auf Partnerschaften statt auf Wettbewerb (Read, Sarasvathy, Dew & Wiltbank, 2017, S. 103): Die Konfrontation anderer mit meinen Vorstellungen und umgekehrt bestimmt die Richtung des Vorhabens. Eine Erzählung, die Konversation über eine interessante Idee, eine Bitte um Rat oder die Frage nach der Bedingung einer Zusammenarbeit eröffnet das Angebot einer Co-Kreation. Die, die dann mitmachen, sind genau die richtigen: Man passt nicht lückenlos zusammen, Teile überlappen sich, mehrere Lösungen sind möglich wie bei ei-

nem Patchwork-Quilt. Ergebnisse sind nicht immer schön, aber bedeutsam und brauchbar. Vereinbarungen erweitern das Netzwerk und die Mittel, konkretisieren aber auch das Ergebnis. Selbst bei Ablehnung scheitert die Beitragsfrage nicht, da sie Ideen exponiert, eine Gegenfrage ermöglicht oder zeigt, dass eine Idee auf wenig Begeisterung stößt und deshalb nochmal überdacht werden muss. Die Rollen von Partnern, Kunden und Konkurrenten verschwimmen, wenn sie schon vor der Produktion in die Entwicklung mit hineingenommen werden (Sarasvathy, 2009, S. 35).

Lemonade-Prinzip: Umstände und Zufälle

Bei festgelegten Zielen wird Unerwartetes als störend verstanden und möglichst vermieden. Bei offenen Zielen dient es als Ressource, als unverhofftes Angebot des Lebens (Sarasvathy, 2009, S. 89-91): Gibt dir das Leben Zitronen, mach Limonade daraus. Unerwartet können Begegnungen und Interaktionen, Ereignisse oder Informationen sein, welche nicht abgewehrt oder adaptiert, sondern durch Veränderung des Verhaltens oder der Rahmung des Problems genutzt werden (Read et al., 2017, S. 180–193). Das Lemonade-Prinzip (Abbildung 2) wandelt Zufälle zur Serendipität, d.h. zur unerwarteten, glücklichen Entdeckung (Buchem, 2013, S. 108), bei der nicht lineares Planen, sondern Kontingenzen zum Durchbruch verhelfen.

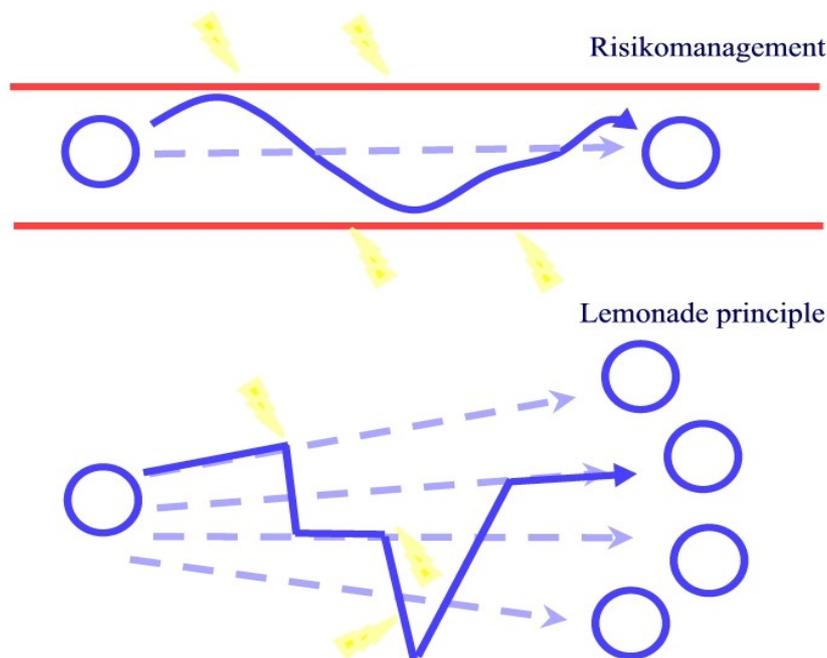


Abbildung 2: Risikomanagement und Lemonade-Prinzip. | Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Harder, 2020, S. 237

Pilot-in-the-Plane-Prinzip: Steuerung ohne Vorhersage

Effectuation schaltet nicht den Auto-Piloten zum vorherbestimmten Ziel ein, sondern integriert Kontingenzen manuell in Achtsamkeit auf das tatsächliche Geschehen und stetiger Steuerung (Harder, 2020, S. 237–238). Rückmeldung entsteht durch teilnehmendes Beobachten des Gesamtbildes aus subjektiver, interner Perspektive (Faschingbauer, 2017, S. 157). Aus dem Paradigma, dass wir die Zukunft nur kontrollieren können, soweit wir sie vorhersagen können, wird die Aufforderung, dass wir die Zukunft dort nicht vorhersagen brauchen, wo wir sie gestalten (Sarasvathy, 2009, S. 17). Statt vom kausalen Schema der Entscheidung, Wahl und Eroberung geht die Effectuation von Problemen des Designs, der Konstruktion und Erkundung aus. Der Fokus wendet sich von dem, was man tun sollte, zu dem, was man tun kann (Sarasvathy, 2009, S. 15).

Kann man (von) Effectuation lernen?

Menschliches Leben findet in Kontingenzen statt. Deshalb stellt Effectuation z.B. auch in Partnerschaft, Kindererziehung und Lebensentscheidungen ein allgemeinemenschliches Verhalten dar: Selten wird hier analysiert oder die Zukunft spekulativ vorausgesagt. Man orientiert sich an vorhandenen Möglichkeiten und Interessen, nächstmöglichen kleinen Schritten, leistbarem Verlust und nutzt Zufälle und Kooperation jenseits klarer Passung, um eigeninitiativ und kooperativ die Zukunft zu gestalten. Diese angemessene Reaktion auf komplexe Situationen kann gelernt und geübt werden. Wird Lernen, angelehnt an Piaget, als Innovation, als Erschaffung von Neuem (Siebert & Rohs, 2017, S. 66) in Co-Kreation von Welt und Verstand durch Zerstörung und Erneuerung von Gleichgewichten verstanden, sind Lernende die Entrepreneure ihrer neuen Weltsicht. Kommt Komplexität dazu, müssen sie Gelegenheiten konstruieren, Dynamik als Chance sehen (Koivumaa & Puhakka, 2013, S. 69) und Austausch suchen, wozu sich Effectuation als Handlungslogik anbietet. Diese fördert Kompetenzen, die zum Handeln in Ungewissheit wesentlich sind:

- Selbsteinschätzung: Das Bird-in-Hand-Prinzip fordert die Reflexion der eigenen Identitätskonstruktion, die Kenntnis der eigenen Interessen, Werte und inneren Ressourcen und ermöglicht Feedback dazu aus der Umwelt.
- Fehlerkultur: Risikoaverse Kontrolle über den leistbaren Verlust reduziert die Angst vor dem Versagen, was Fehler als Erkenntnismöglichkeit erlaubt.
- Kooperationsfähigkeit und emotionale Intelligenz: Das Crazy-Quilt-Prinzip fordert Interaktionen und Partnerschaften in Co-Kreation.
- Ambiguitätstoleranz: Das Lemonade-Prinzip nutzt Kontingenzen und umarmt die Komplexität.
- Lösungsorientierung: Das Pilot-in-the-Plane-Prinzip geht Probleme unter stetiger achtsamer Steuerung an.

Was kann das für Schulen bedeuten?

Nach Müller (2018, S. 44–45) geschieht didaktisches Handeln als mittelbare und unmittelbare Einflussnahme auf Lernprozesse auf den vier Ebenen Bildungspolitik, Bildungsbetriebsmanagement, Bildungsprozessmanagement und Kommunikation. Aus der Haltung der Effectuation lassen sich für alle vier Ebenen Empfehlungen ableiten:

Auf der Ebene der Bildungskommunikation schaffen effektuativ Lehrende multimodale und kommunikationsorientierte Lernumwelten, die soziales, kognitives und initiatives Co-Konstruieren wahrscheinlich machen: Handlungsorientierte Herausforderungen mit selbstwählbaren Lernwegen und offenem Ausgang, Neugier weckend, intrinsisch motivierend und ein Gefühl der Kontrolle vermittelnd. Diese weisen den Lehrenden ermöglichungsdidaktisch die Rolle als Coaches zu. Lernende schöpfen Vorerfahrungen und persönliche Kompetenzen aus, planen, erkunden, experimentieren, entdecken und erproben, wobei sie sowohl Selbstständigkeit als auch Kooperation und Kommunikation einüben. Im Themenraum stellen sie sich ausgehend von ihren Mitteln einem Problem, das sie in Co-Kreation und Austausch, mit offenen Zielen und kleinen Schritten iterativ angehen. Eine Orientierung an informellem Lernen und die Einbeziehung des digitalen Netzes zur Ermöglichung von Serendipität bieten sich an. Schulleitungen halten Lehrenden hier den Rücken frei, wenn Lernziele als Lernräume ausgelegt werden oder deren Erreichung nicht linear-kausal abgeprüft werden kann.

Im Bildungsprozessmanagement binden vernetzte Strukturen Lernende in die Entstehung der Bildungsthemen und -wege ein. Diese übernehmen Verantwortung und sorgen sich gegenseitig in Selbstorganisation umeinander.

Schulen, die sich an Effectuation orientieren, verstehen Bildungsthemen als offene Gelegenheiten. Sie bringen sich selbst in Bewegung, um mutige Gestalter, risikobereite Einmischer, global denkende und lokal handelnde Menschen zu fördern (vgl. Rasfeld, 2018, S. 442): Strukturen trennen Entscheidende nicht von der Aktion, definierte Prozesse verlangsamen nicht die Interaktion, Weitsicht verhindert keine Überraschungen (Read et al., 2017, S. 237–238). Merkmale reifer Unternehmen wie Organigramme und ausgereifte Prozesse bekommen Freiräume zur Seite gestellt, in denen wie in einem Start-up Flexibilität und Eigeninitiative zählen (Faschingbauer, 2017, S. 159–167). Selbstorganisierte Teams und Märkte der Möglichkeiten schaffen Dezentralität und Autonomie. Schulleitungen ermöglichen solche inneren Märkte, um selbstständiges, proaktives und eigenverantwortliches Handeln aus eigenem Antrieb – „Intrapreneurship“ – zu erreichen.

Mündige Partizipation an der Gesellschaft, Selbstbestimmung, Eigeninitiative, Selbstständigkeit und Solidarität sind Ziele, die quer über alle Unterrichtsfächer gefördert werden können. Wird hierbei die Denkstruktur der Effectuation als eine Möglichkeit berücksichtigt, können Zielkausalitäten umgangen, Anforderungen reduziert und Lernende zur Kreation eigener Lebens- und Lernperspektiven ermutigt werden. Da Kompetenzentwicklung kein Administrationsprozess ist, sollte Bildungspolitik vielfältige Lernräume für aktive Suchbewegungen und selbstorganisierte Kompetenzentwicklung bereitstellen (Erpenbeck & Sauter, 2019, S. 239–

247). So kann der örtlichen, zeitlichen und sozialen „Entgrenzung des Pädagogischen“ (Kirchhöfer, 2004, S. 110) über klassische institutionale Grenzen hinaus entsprochen werden.

Eine Bildungsreise nach Serendip

Auf einer effektuativen Bildungsreise werden Rucksacktouristen mit ihrem Vorwissen, ihrer Neugierde und ihrer Persönlichkeit ohne feste Ziele die neue Stadt erkunden. Sie sind untereinander, mit der Reiseorganisation und der ganzen Welt digital vernetzt, beraten sich gegenseitig, tauschen Erfahrungen aus und entdecken in Serendipität unerwartete Erlebnisse und genau die richtigen Personen. Reisewege werden mit den Teilnehmenden als Co-Kreatoren auf einem Marktplatz der Möglichkeiten ausgehandelt: Die Reise beginnt schon bei der Erstellung, die Erstellung findet während der Reise statt. In Einladungen und Festen erleben Lernende die Stadt von innen heraus. Probleme werden lachend als abenteuerliche Erfahrung verbucht und als gute Geschichte weitererzählt, da sie Lernerfahrungen ermöglichen. Die Reisenden werden vielleicht manche Drei-Sterne-Attraktion übersehen, aber die Stadt wird durch Erlebnisse und Beziehungen eine Bedeutung für sie gewinnen. Reisebegleitung findet durch Beratung, Coaching, Ermutigung, Perturbation oder Warnung kleinschrittig und konkret statt, was profunde Kenntnis und eine gute Vernetzung fordert. Sie agiert in einer netzwerkartigen Organisation mit viel Eigenverantwortung, diversen Blickwinkeln und fluiden Rollen. Der Abbau von Grenzen und Sprachbarrieren trägt zum Gelingen der Reise bei. Das Erlebnis aus einer solchen Reise wird ermutigen, sich aktiv und demokratisch in die Gesellschaft einzubringen und die Extra-Meile selbst zu gehen, anstatt auf den Bus zu warten.

Literaturverzeichnis

Buchem, I. (2013). Twitter as a Serendipitous Learning Space. Constructing Knowledge through Microblogging. In C. Holotescu (Hrsg.), *Microblogging in Educational Settings. How Microblogging Platforms Can Be Used in Formal and Informal Education* (S. 104–128). München: AVMPress.

Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2019). *Stoppt die Kompetenzkatastrophe! Wege in eine neue Bildungswelt* (2. Aufl. 2019). Berlin, Heidelberg: Springer. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1532828>

Faschingbauer, M. (2017). *Effectuation. Wie erfolgreiche Unternehmer denken, entscheiden und handeln* (Systemisches Management, 3. Auflage 2017). Stuttgart: Schäffer-Poeschel. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:24-epflicht-1228542>

Glaserfeld, E. von (1981). Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In P. Watzlawick (Hrsg.), *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus* (S. 16–38). München: Piper.

Harder, C. (2020). *Organisationen wirksam entwickeln. Impulse für die Coaching-, Beratungs- und Führungsarbeit in NPOs*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Kirchhöfer, D. (2004). *Lernkultur Kompetenzentwicklung. Entgrenzung in der Gesellschaft, Bildung, Arbeit, Lernen – Lehren, Institution, Region – lernende Region, Lernkultur (Begriffliche Grundlagen)*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft QUEM. Zugriff am 04.08.2022. Verfügbar unter: http://digital.bib-bvb.de/webclient/DeliveryManager?custom_att_2=simple_viewer&pid=15449990

Koivumaa, S. M. & Puhakka, V. (2013). Effectuation and causation in entrepreneurship education. *International Journal of Entrepreneurial Venturing*, 5(1), 68–85.
<https://doi.org/10.1504/IJEV.2013.051672>

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005). *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. 2005/0221(COD)*. In Amtsblatt der Europäischen Union 2005. Verfügbar unter:
[https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com\(2005\)0548_/com_com\(2005\)0548_de.pdf](https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2005)0548_/com_com(2005)0548_de.pdf)

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006). *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. 2006/962/EG*. In Amtsblatt der Europäischen Union (L 394/10).
Verfügbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962>

Pfiffner, M., Sterel, S., & Hassler, D. (2021). *4K und digitale Kompetenzen: Chancen und Herausforderungen* (1. Auflage). Bern: hep.

Rasfeld, M. (2018). Die Evangelische Schule Berlin Zentrum (ebzs). In G. Faltin (Hrsg.), *Handbuch Entrepreneurship* (S. 439–446). Wiesbaden: Springer Gabler.

Müller, U. (2018). Bildungsmanagement – ein orientierender Einstieg. In M. Gessler & A. Sebe-Opfermann (Hrsg.), *Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch* (2., überarbeitete Auflage, S. 33–58). Hamburg: Tredition.

Read, S., Sarasvathy, S. D., Dew, N. & Wiltbank, R. (2017). *Effectual entrepreneurship* (Second edition). London, New York: Routledge.

Sarasvathy, S. D. (2009). *Effectuation. Elements of entrepreneurial expertise* (New horizons in entrepreneurship, Paperback edition). Cheltenham, UK, Northampton, MA, USA: Edward Elgar.

Siebert, H. & Rohs, M. (2017). *Lernen und Bildung Erwachsener* (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen – Grundlagen & Theorie, Bd. 17, 3. überarbeitete Auflage, Online-Ausgabe). W. Bertelsmann Verlag. Verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3278/9783763957149>

Autor

Oswald Meyer, Dipl.-Theol., M.A.

ist Pastoralreferent und arbeitet als Schulseelsorger am Apian-Gymnasium sowie als Hochschulseelsorger an der KHG in Ingolstadt. Er interessiert sich besonders für agile Unterrichtsgestaltung, Spiritualität in säkularen Räumen sowie die Unterstützung junger Menschen bei der Entwicklung von Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen.

Kontakt: oswaldmeyer@web.de

Franziska Kamm

Pädagogische Hochschule Zürich

Reto Wegmüller

Kaufmännisches Bildungszentrum Zug

Partizipation an Berufsfachschulen

Politische Bildung und die Einbindung in Entscheidungsprozesse von Lernenden und Mitarbeitenden

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i2.a326>

An Berufsfachschulen in der Schweiz gehört die politische Bildung zum Lehrauftrag. Lernende können diese mittels Partizipation bei Entscheidungsprozessen an der Berufsfachschule selbst erfahren. Ferner können Lernende durch Freiraum und Mitbestimmung im Unterricht ihre eigene Selbstwirksamkeit steigern. Durch kooperative Prozesse werden Expert*innen in Schulorganisationen in die Entscheidungsfindung einbezogen und ermöglichen dadurch wirksame Schulentwicklung. Anhand theoretischer Überlegungen und dem Praxisbeispiel „Kaufmännisches Bildungszentrum Zug“ wird die politische Bildung und der Einbezug von Lernenden und Mitarbeitenden an der Berufsfachschule in der Schweiz beleuchtet.

Partizipation, Berufsfachschule, Personalführung, Politische Bildung

Politische Bildung an Berufsfachschulen

Der Berufsfachschulunterricht in der Schweiz beinhaltet typischerweise nebst Sportunterricht die beiden Unterrichtsbereiche „Berufskunde“ und „Allgemeinbildung“. Wobei sich der Inhalt im Bereich „Berufskunde“ an den beruflichen Handlungskompetenzen der angehenden Berufsleute orientiert. Die Lerninhalte im Unterrichtsbereich „Allgemeinbildung“ decken hingegen die beiden Lernbereiche „Gesellschaft“ sowie „Sprache und Kommunikation“ ab. Im Lernbereich „Gesellschaft“ sind unter dem Aspekt „Politik“ verschiedene Elemente der politischen Bildung und des Demokratieverständnisses Inhalt des Lehrplans. Zur Bedeutsamkeit der Politik für die Lernenden wird Folgendes im Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht¹, welcher für sämtliche beruflichen Grundbildungen in der Schweiz verbindlich ist, ausgeführt:

Zum demokratischen Charakter unserer Gesellschaft gehört, dass die Entscheidungen ihrer Bürger nicht mit Passivität akzeptiert werden, sondern dass sie dank ihrer aktiven Teilnahme zustande kommen. Die Ergebnisse und Umsetzungen der politischen Entscheidungen bestimmen die Zukunft unserer Gesellschaft. Da in erster Linie die Lernenden von dieser Zukunft betroffen sein werden, müssen sie in der Lage sein, sich politisch zu beteiligen. In einer demokratischen Gesellschaft müssen zudem die in der Politik Aktiven vom Volk legitimiert werden. (BBT, 2006, S. 15)

Unter „aktiven Teilnahme“ sind sämtliche Aktivitäten gemeint, die das Ziel haben, die „Entscheidungen ihrer Bürger[*innen]“ zu beeinflussen. „Die Lernenden müssen in der Lage sein, sich politisch zu beteiligen“, sich zu informieren, sich in der Auseinandersetzung mit anderen eine Meinung zu bilden und die Meinung ins politische System einzubringen und damit auch Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen. Sie gestalten so ihre eigene Zukunft und somit auch die „Zukunft der Gesellschaft“. Die Gruppe der Lernenden ist heterogen und setzt sich aus Jugendlichen und jungen Erwachsenen zusammen. Ab dem 18. Lebensjahr erhalten jene Lernende mit Schweizer Staatsbürgerschaft politische Rechte, die es ihnen ermöglichen, aktiv an politischen Entscheidungsprozessen teilzunehmen und die politische Landschaft mitzugestalten. Das Wahlrecht ermöglicht es allen mündigen „Bürger[innen]“, Volksvertreter*innen, „die in der Politik Aktiven“, auf Bundes, Kantons- und Gemeindeebene in ein Parlament zu wählen oder selbst „vom Volk legitimiert zu werden“ (vgl. ebd.).

Die Idee der Mündigkeitsbildung basiert auf den Überlegungen von Immanuel Kant und Theodor W. Adorno. Sie betonen die Notwendigkeit von Urteilskraft und einer vielfältigen Didaktik des politischen Lernens, um informierte Entscheidungen zu treffen und sich aktiv in politische Prozesse einzubringen. Mündigkeit fördert eine kritische Reflexion der eigenen Bedingtheit und ist entscheidend für eine aktive Teilhabe an der Demokratie (Darm & Lange, 2018). Dies allein reicht jedoch nicht aus, Lernende müssen auch die Motivation mitbringen, sich zu beteiligen. Junge Menschen in der Schweiz sind in vielen verschiedenen Formen politisch aktiv, dies zeigt eine Studie, die 2021 von der Eidgenössischen Kommission für Kinder- und Jugendfragen in Auftrag gegeben und 2022 (BSV, 2022) publiziert wurde. Die befragten Jugendlichen im Alter von 12 bis 27 Jahren sehen bei einer Stärkung der politischen Bildung, beim Abbau von Zugangsbarrieren zu bestehenden Angeboten und bei der Schaffung von Lernräumen für die politische Partizipation Verbesserungspotenzial. Die Motivation, sich politisch zu beteiligen, ist abhängig vom Thema, vom persönlichen Interesse und der eigenen Betroffenheit. Oft reiche ein „Moment des Anstosses“ (vgl. ebd., S. 70), die Ermutigung durch eine Bezugsperson, als Motivation für ein erstes Engagement aus. Strukturelle Faktoren wie die Sprache, der sozioökonomische Status und der Bildungsstand der Eltern, aber auch persönliche, wie sich rasch ändernde Lebensumstände oder die Angst vor Mobbing, erweisen sich als weitere Einflussfaktoren. Um demokratiepädagogische Kompetenzen zu entwickeln, benötigen Jugendliche geschützte Bildungsbereiche und Beteiligungsoptionen, in denen das Fehlen von Wissen und unterschiedliche Meinungen auch von Autoritätsfiguren wie Lehrpersonen anerkannt werden. In solchen Umgebungen können sie Erfahrungen sammeln, was ihre Selbstwirksamkeit und damit die Bereitschaft, sich weiterhin einzubringen, fördert (vgl.

ebd.). Dies hat John Dewey schon in seinem Buch *The Public and Its Problems* (1991 [1927]) formuliert, als er die Öffentlichkeit nicht, wie allgemein üblich, als moderne rechtlich-politische, staatliche Gemeinschaft verstanden hat, sondern als „fallbezogener Kollektivakteur, der als Problemlösungsmechanismus fungiert“ (Goetz, 2017, S. 55). Aktuelle spezifische Öffentlichkeiten, die sich um die Regulierung von Folgen oder um die Entwicklung neuer Ideen bemühen, brauchen Raum. Diese Räume tun sich auf, wenn sich einzelne Mitglieder für die Entwicklung einer Idee oder das Lösen eines Problems zusammentun.

Dieser Raum ermöglicht grundlegende Gelegenheiten und Befähigungen, auf die Menschen Anspruch haben und die sich als ein Fundament für die Verfolgung und Verwirklichung der verschiedensten Entwürfe eines Lebens in der Gemeinschaft verstehen lassen. (Kamm et al., im Druck)

Bildung bedeutet also nicht nur das bloße Erlernen von Fakten und Wissen, sondern auch das Verstehen von Zusammenhängen und Konsequenzen für andere Menschen sowie das Eingebettetsein in eine temporäre Gemeinschaft mit anderen Lernenden. Durch diesen Prozess können individuelle und kollektive Einstellungen und Verständnisse zu Demokratie und Bildung positiv verändert werden. Durch die Verbindung von Demokratie und Bildung kann die praktische Bedeutung beider Konzepte wirksam werden. Demokratie wird nicht mehr nur als Regierungsform betrachtet, sondern als ein Bedürfnis nach partizipativer, gemeinsamer Problemlösung und umfassender Erfahrung. Bildung wird nicht mehr nur als lebenslanger Lernzwang wahrgenommen, sondern als ein aus eigener Tätigkeit erwachsenes Bedürfnis. Durch diese Art der Bildung kann eine umfassende Entwicklung entstehen, die das ganze Leben umfasst und die individuelle Persönlichkeitsentwicklung fördert. Dabei geht es nicht nur um das Erlernen von Wissen, sondern auch um die Entwicklung von Fähigkeiten wie Kreativität, Kritikfähigkeit, Empathie und Selbstreflexion (Pape & Kehrbaum, 2019, S. 196–197).

In sozialen personenbezogenen Dienstleistungsorganisationen (wie Bildungsorganisationen) sind die Lernenden die Zielgruppe, denen die Dienstleistungen zugute kommen sollen. Sie sind zugleich die Schwächsten in jedem Organisationsgefüge und in unserer Gesellschaft. In Entscheidungsprozesse werden sie oft (bewusst oder unbewusst) nicht eingebunden.

Selbstbestimmung und Mitwirkung der Lernenden am KBZ

Aus dem Lehr- und Lernkonzept des Kaufmännischen Bildungszentrums Zug KBZ wird deutlich, dass unter Bildung mehr als nur das Vermitteln von Fachinhalten verstanden wird.

Insbesondere in der Grundbildung ist es auch Aufgabe des KBZ, die Lernenden auf dem Weg zum mündigen Bürger respektive zur mündigen Bürgerin zu begleiten. Dies gelingt den Lehrpersonen unter anderem dadurch, dass sie sowohl Vorbild sein können wie auch Inspiration oder Reibungsfläche bieten können. (KBZ, 2021, S. 4)

Ganz im Sinne der obenstehenden Theorie übernehmen die Lehrpersonen am KBZ eine wichtige Funktion zur Entwicklung der demokratischen Kompetenzen, indem sie es ermöglichen, Erfahrungen zu sammeln, mit Widerspruch umzugehen und die eigene Selbstwirksamkeit zu erleben.

Kaufmännisches Bildungszentrum Zug

Das Kaufmännische Bildungszentrum Zug (KBZ) ist zuständig für die berufliche Grundbildung der Kaufleute, der Detailhandelsleute und der Mediamatiker/-innen im Kanton Zug, Schweiz. Darüber hinaus bietet die Bildungsinstitution zahlreiche Weiterbildungsangebote in den Bereichen Finanzen, Handelsschule, Management und Führung, Marketing und Verkauf, Sprachen, Personal, Office Management und Immobilien an. Über 150 Lehrpersonen unterrichten jährlich gegen 1'000 Lernende in der Grundbildung und über 1'000 Teilnehmende in Kursen, Lehrgängen und an der Höheren Fachschule.

Abbildung 1: Infobox KBZ, Kaufmännisches Bildungszentrum Zug 2023 | Eigene Darstellung

Im Unterrichtsalltag der Lernenden erhalten diese durch das Element des selbstregulierten Lernens² Freiraum, um ihre Lernaktivitäten in die eigene Hand zu nehmen, nach Bedarf mit den Lehrpersonen zu besprechen und daraus Selbstbestimmung zu erleben. Dies ermöglicht den Lernenden, ihr Lernverhalten positiv zu beeinflussen. Damit dies gelingen kann, müssen die Lernenden nicht nur selbst planen können. Sie müssen auch ihr Lerninteresse äussern und eine begründete Auswahl vornehmen können.

Nebst den obligatorischen Unterrichtsinhalten zur politischen Bildung können demokratisches Verständnis und Partizipation auch im übergeordneten Unterrichtsalltag gelebt werden. So werden beispielsweise sowohl im als auch ausserhalb des Unterrichts die Lernenden in Entscheidungsprozesse einbezogen. Sei dies durch die Organisation von Exkursionen, die standardisierten Konferenzen von Klassensprecher*innen mit der Schulleitung oder auch durch situativen Einbezug bei Entwicklungsprojekten (Lehr- und Lernverständnis, Umbauprojekt etc.).

Die Lernenden wurden bis anhin nur vereinzelt in gesamtschulische Entscheidungsprozesse eingebunden. Dies ist unter anderem auf organisatorische Aspekte wie auch auf die Tatsache, dass die Lernenden normalerweise nur ein bis zwei Tage pro Woche an der Schule sind, zurückzuführen. In Anlehnung an die vorstehenden Ausführungen möchte die Schulleitung diese wertvolle Ressource in den künftigen Entscheidungsprozessen vermehrt nutzen und den Lernenden gleichzeitig auch eine verstärkte Eingebundenheit und Identifikation sowie das Gefühl von Mitbestimmung einräumen.

Einbindung von Mitarbeitenden in Entscheidungsprozesse

Organisation wird nach Luhman (2000, 1987) systemtheoretisch als soziales System der Kommunikation von Entscheidungen verstanden. „Organisationen sind soziale Systeme, die mit Hilfe von Entscheidungen Entscheidungen produzieren. Die Verstärkung von Partizipationsmöglichkeiten in Organisationen läuft deshalb auf eine Vermehrung von Entscheidungen hinaus.“ (Luhmann, 1987, S. 155). Es stellt sich die Frage, warum Mitarbeitende partizipieren sollen, wenn sich dadurch die Komplexität erhöht. Die Systemtheorie behandelt psychische Systeme – also Bewusstsein – und soziale Systeme als unterschiedliche Systemtypen, die vollkommen überschneidungsfrei operieren. Kommunikationssysteme und Gedankensysteme sind wechselseitig füreinander Umwelt. „Wie können aber Individuen, mit Körper und Seele, mit Organismus und Bewußtsein, Teil der Gesellschaft [Organisation] sein oder werden?“ (ebd., S. 153). Beide Systeme müssten „durch eine über Sprache verlaufende strukturelle Koppelung“ voneinander profitieren, um den Mehraufwand zu rechtfertigen (Schunter & Zech, 2013, S. 115-116).

Es geht um das Abwägen zwischen Erfordernissen und Notwendigkeiten, bestimmte Entscheidungen allein (beziehungsweise im Führungskreis) oder gemeinsam (und mit wem) zu treffen (Szabo 2007, S. 12). Die notwendigen Beziehungs- und Kommunikationsformen der Partizipation sind zugleich Lern- und Entwicklungsprozesse von Personen und Organisationen. Partizipation an Entscheidungen kann nicht individualisiert gedacht und muss sorgfältig organisiert werden. Zu jeder Bestimmung einer Entscheidungsmaterie gehört die Identifizierung der von ihr Betroffenen.

In Expert*innenorganisationen, wie Berufsfachschulen, manifestiert sich die Mitarbeitendenpartizipation in Form von kollegialer Abstimmung, bei der Entscheidungen gemeinsam und gleichberechtigt getroffen werden, oder als funktionale Partizipation, die auf spezifischen Rollen und Aufgaben innerhalb der Organisation basiert. Die Steuerungsherausforderung besteht darin, hierarchisches Verwaltungshandeln, betriebliches und professionelles Handeln miteinander in Einklang zu bringen. Es erfordert ein funktional-partizipatives Verständnis, das auf der Anerkennung verbindlicher Entscheidungsprämissen und strategischer Vorgaben basiert. In diesem Kontext dient die Beteiligung von Expert*innen an Entscheidungsprozessen nicht hauptsächlich der Konsensfindung, sondern der Anregung möglichst vielfältiger Beschreibungen eines Problems aus verschiedenen Perspektiven. Die Herausforderung besteht darin, das Gleichgewicht zwischen der Autonomie der Lehrpersonen und den organisatorischen Bedürfnissen der Schule zu finden. Partizipation und Dezentralisierung können zu größerer Zufriedenheit und Engagement der Lehrkräfte führen, erfordern jedoch effektive Koordinations- und Steuerungsstrategien, um die Einhaltung der organisatorischen Ziele und Standards zu gewährleisten. Es ist entscheidend, Transparenz und klare Kommunikation in den Entscheidungsprozessen zu wahren, um dieses Gleichgewicht zu erreichen (Dollhausen, 2013, S. 219–225).

Anstelle politischer Verfahrensregeln stehen soziale, kooperative Prozesse und die Schaffung einer konstruktiven Konfliktkultur im Vordergrund. Demokratie wird nicht als „a form of government“ verstanden, sondern „it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience.“ (Dewey, 2009 [1916], S. 87). Es handelt sich in erster Linie um eine Art gemeinschaftlichen Zusammenlebens und gemeinsamer Erfahrungen durch Kommunikation.

Organisationsethisch wird der Partizipationsanspruch nach Cludts (1999, S. 157) dann relevant, wenn es nicht nur um operative Fragen, sondern auch um strategisch relevante Entscheidungen geht.

Wie, durch wen und woraufhin werden Entscheidungen in Organisationen getroffen? Was wird entschieden? Wie kommt es zu partizipativ abgesicherten und nachhaltig wirksamen, also wertvollen Entscheidungen? Welche Spannungen und Widersprüche sind zu balancieren?

Partizipationsmöglichkeiten für Mitarbeitende am KBZ

Die Partizipation der Mitarbeitenden ist am Kaufmännischen Bildungszentrum Zug im Leitbild (KBZ, 2017) verankert und wird durch die folgenden drei Aussagen verdeutlicht:

- Wir führen partizipativ und entscheiden transparent.
- Wir schätzen und nutzen die Vielfalt der Menschen an unserer Schule.
- Wir streben eine hohe Zufriedenheit aller Beteiligten an.

Die Schulleitung am KBZ ist überzeugt, dass die Partizipation der Mitarbeitenden nicht nur deren Eingebundenheit und Selbstwirksamkeit fördert, sondern insbesondere auch eine wirksame Schulentwicklung begünstigt. Dies ist nicht eine neuere Entwicklung, sondern am KBZ bereits eine lange Tradition. So werden etwa die verschiedenen schulinternen Akteur*innen bei Entwicklungsprojekten situativ einbezogen. In der Regel wurde dazu in der Vergangenheit von der Schulleitung eine Projektgruppe gebildet, welche vom inhaltlich zuständigen Schulleitungsmitglied geleitet wurde. Die Lehrpersonen wurden dazu eingeladen, in dieser Projektgruppe mitzuwirken und gemeinsam Verantwortung für die Schulentwicklung zu übernehmen. Im Verlaufe des Prozesses wurden die übrigen Lehrpersonen und bei Bedarf auch weitere Mitarbeitende über den Projektstand informiert und ihnen situativ die Möglichkeit zur erweiterten Partizipation angeboten.

Die Schulleitung stellt sich jeweils zu Beginn eines Schulentwicklungsprojekts oder einer Veränderung die Frage, ob und inwiefern die Mitarbeitenden bei der Entscheidungsfindung eingebunden werden sollen. Dazu sind grundsätzlich zwei Fragen handlungsleitend:

1. Betrifft diese Veränderung bzw. Entscheidung die Mitarbeitenden wesentlich?
2. Können die Mitarbeitenden bei dieser Entscheidungsfindung einen substantziellen Beitrag leisten?

Damit die Mitarbeitenden ein Interesse an der Partizipation haben, müssen diese folglich von der Sachlage betroffen sein und dazu einen Beitrag leisten können. Die Erfahrungen am KBZ zeigen aber, dass dies alleine nicht genügt. Die Mitarbeitenden müssen ihre Partizipation auch als wirksam erleben.

Bei der gelebten Partizipation im KBZ-Alltag zeigt sich immer wieder die Herausforderung, wie weit die Mitwirkung im Entscheidungsprozess tatsächlich gehen soll. Dabei wird deutlich, dass das Wort „Partizipation“ unterschiedliche Assoziationen bei den Mitarbeitenden auslöst. Ist nun damit die grösstmögliche Mitwirkung, die Mitbestimmung oder allenfalls der demokratische Mehrheitsentscheid gemeint? Sofern diese Begriffsklärung im Vorfeld nicht gelingt, gibt es während des Partizipationsprozesses Verwirrungen und Enttäuschungen. Im schlimmsten Fall können diese dazu führen, dass sich Mitarbeitende nicht ernst genommen fühlen und die Partizipation als vorgetäuscht empfinden, „Stichwort: Pseudo-Partizipation“. Dies wiederum kann zu einer Unlust oder Verweigerung in künftigen Mitwirkungsprozessen führen. Besonders schwierig gestalteten sich somit in der Vergangenheit Partizipationsprozesse, bei welchen nicht von Beginn an deutlich gemacht wurde, wer unter welchen Umständen über das Vorhaben entscheidet.

Im Rahmen der aktuellen Berufsbildungsreformen wurden die Mitarbeitenden der Grundbildung in verschiedenste Entscheidungsprozesse einbezogen. Bei dieser positiven Absicht steigt allerdings auch die Gefahr, dass die Bereitschaft zur Partizipation im Laufe der Zeit abnimmt. Dies ist unserer Ansicht nach unter anderem darauf zurückzuführen, dass die Mitwirkung für alle Beteiligten immer auch Ressourcen bindet und je nach Thema als belastend empfunden wird. Dies zeigte sich am KBZ in den vergangenen ein bis zwei Jahren, da die Anzahl der Mitwirkenden bei Vernehmlassungen zu den Schullehrplänen und Konzepten mit der Zeit abnahm. Zudem erhielt die Schulleitung auch vereinzelte Rückmeldungen, dass bei bestimmten Themen eine klare Entscheidung durch die Schulleitung gewünscht wäre.

Potenzial der Lernenden- und Mitarbeitendenpartizipation

Aus den vorstehenden Ausführungen wird deutlich, dass im schulischen Alltag die Partizipation von Lernenden und Mitarbeitenden die unterschiedlichsten Facetten beinhaltet. Bei den Lernenden können die Beteiligung an schulischen Entscheidungsprozessen direkt mit der politischen Bildung in Verbindung gebracht und dabei demokratiepraktische Kompetenzen erarbeitet werden. Das schulische Personal besteht mehrheitlich aus Expert*innen, welche durch den Einbezug in Entscheidungsprozesse einen Erfolg versprechenden Aspekt zur wirksamen Schulentwicklung sicherstellen. Institutionelle Strukturen müssen flexibel genug sein, um sowohl hierarchische Anforderungen als auch professionelle Autonomie zu ermöglichen. Entscheidungen auf der richtigen Ebene zu treffen und gleichzeitig den professionellen Akteur*innen die Freiheit zu geben, ihre Expertise und ihr pädagogisches Urteilsvermögen einzubringen, erfordert ein ausgewogenes Zusammenspiel von Leitung, Verwaltung, Fachexper-

t*innen und Lehrpersonen, um die Organisation erfolgreich zu steuern und qualitativ hochwertige Lernangebote bereitzustellen.

Sowohl bei den Lernenden als auch bei den Mitarbeitenden führt die Mitwirkung zur vermehrten Eingebundenheit mit der Schule sowie zum Erleben von Selbstwirksamkeit. Es gilt aber auch kritisch zu betrachten, dass partizipative Prozesse immer auch Ressourcen bei allen beteiligten Personen absorbieren. Es gilt somit sowohl bei den Lernenden als auch bei den Mitarbeitenden darauf zu achten, dass mit diesem Instrument sorgsam und gut überlegt umgegangen wird.

Literaturverzeichnis

BBT Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (Hrsg.). (2003, November 19). Berufliche Grundbildung: Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht. BBL.

BSV Bundesamt für Sozialversicherungen (Hrsg.). (2022). *Politische Partizipationsformen und Motivation von Jugendlichen sich zu engagieren*. (Forschungsbericht Nr. 15/22).

Cludts, S. (1999). Organisation Theory and the Ethics of Participation. *Journal of Business Ethics*, 21(2/3), 157–171. <https://doi.org/10.1023/A:1006242410572>

Dewey, J. (1991). *The Public and Its Problems. Reprint, Ohio: Ohio University Press, 1991 [1927.]*. Reprint, Ohio: Ohio University Press.

Dewey, J. (2009 [1916]). Democracy and education: an introduction to the philosophy of education. In S.M. Cahn (ed.), *Philosophy of education: the essential texts* (pp. 379–487). New York: Routledge.

Dollhausen, K. (2013). Kollegialität oder funktionale Partizipation? – Zum Einsatz partizipativer Verfahren in Weiterbildungsorganisationen. In S.M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, C. Fahrenwald & H. Macha (Hrsg.), *Organisation und Partizipation: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 219–225). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00450-7>

Götz, A. (2017). *Kritik der Öffentlichkeiten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17732-4>

KBZ Kaufmännisches Bildungszentrum Zug (2017). *Leitbild*. Zug

KBZ Kaufmännisches Bildungszentrum Zug (2021). *Lernen 2020: Lernen in der KBZ Grund- und Weiterbildung. Lehr- und Lernkonzept*. Zug

KBZ Kaufmännisches Bildungszentrum Zug (2023). *Konzept Individuelle Förderung*. Zug

Luhmann, N. (1987). Partizipation und Legitimation: Die Idee und die Erfahrungen. In ders., *Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft* (S. 152–160). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Pape, H. & Kehrbaum, T. (2019). *John Dewey: über Bildung, Gewerkschaften und die demokratische Lebensform*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Schunter, J. & Zech, R. (2013). Typen struktureller Kopplung von Organisation und Person als Voraussetzung der Partizipation von Mitarbeitenden an organisationalen Prozessen. In S.M. Weber, M. Göhlich, A. Schröder, C. Fahrenwald & H. Macha (Hrsg.), *Organisation und Partizipation: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 115–123). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-00450-7>

Szabo, E. (2007). Hat denn überall der Boss das letzte Wort? Ein Streifzug durch die Forschung zum Thema Partizipation, Führung und Kultur. *Organisationsentwicklung: Zeitschrift für Unternehmensentwicklung und Change Management*, 26(3), 4–13.

Anmerkungen

¹ Der Rahmenlehrplan Allgemeinbildung befindet sich zurzeit in Überarbeitung. Die neue Version, bei welcher die Allgemeinbildung weiter gestärkt werden soll, tritt voraussichtlich auf den 1. Januar 2026 in Kraft.

² Lernende sollen ihren Lernprozess mitbestimmen können und so in der Lage sein, ihr Lernverhalten positiv zu beeinflussen. Um die Lernenden optimal begleiten und betreuen zu können, finden die SL-Stunden im interdisziplinären Teamteaching statt. Der Unterricht wird von den zuständigen Lehrpersonen gemeinsam geplant, durchgeführt und ausgewertet. Die Lernenden wählen ihre Lerninhalte selbst aus und arbeiten in diesen Stunden selbstständig. Zusätzlich finden während den SL-Stunden die individuellen Coachinggespräche und fachspezifisches Coaching statt (KBZ, 2023).

Autor*innen

Franziska Kamm, MA

Lehrgangsleitung CAS Quereinstieg Schulleitung an der Pädagogischen Hochschule Zürich, Beratung, Supervision und Organisationsentwicklung.

Kontakt: franziska.kamm@phzh.ch

Reto Wegmüller, MA, MAS

Rektor am Kaufmännischen Bildungszentrum Zug; davor Prorektor und Leiter Weiterbildung mit zusätzlicher Verantwortung für Schul- und Qualitätsentwicklung; Unterrichtsfächer Wirtschaft und Gesellschaft

Kontakt: reto.wegmueller@zg.ch

Heinke Rübken

Universität Oldenburg

Ines Oldenburg

Universität Oldenburg

Marcel Schütz

Northern Business School Hamburg

Externe Evaluation als Reformroutine

Ein deutsches Fallbeispiel

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i2.a316>

In diesem Beitrag wird die externe Schulevaluation in Deutschland aus einer reformtheoretischen Perspektive analysiert. Ziel ist es, die Prozesse hinter den immer wiederkehrenden Versuchen, diese Form von schulischer Qualitätssicherung zu reformieren, zu beleuchten und insbesondere im Hinblick auf die Handlungsmöglichkeiten für Schulleitungen zu diskutieren. Wir argumentieren, dass wiederkehrende Reforminitiativen als kontinuierliche Selbstverbesserungsabsichten interpretiert werden können und möchten Schulleitungen darin bestärken, sich als aktive Mitgestalter der Reformprozesse zu begreifen.

Externe Schulevaluation, Reformen, organisatorischer Wandel

Problemstellung und Zielsetzung

Inwieweit Schulleitungen die Geschicke ihrer Organisation aktiv beeinflussen können, ist ein klassisches Thema in der Führungsliteratur. Für Schulen wird dieses Thema besonders virulent, weil die Erweiterung der Schulautonomie handlungsfähige Akteure voraussetzt. Mit der Idee der teilautonomen Steuerung der Schule werden den Führungspersonen zwar Entscheidungskompetenzen und Gestaltungsmöglichkeiten zugesprochen. Gleichzeitig wird der Aktionsspielraum der Schulleitung durch die Einführung alternativer Governance-Instrumente aber auch wieder eingeschränkt. Je nach Lesart kann Führungshandeln im Kontext ‚Neuer Steuerung‘ als aktive Gestaltung des organisationalen Wandels an Schulen begriffen werden

oder – im Gegensatz dazu – als reaktives Handeln in Bezug auf bestimmte Umweltkonstellationen, die außerhalb des Einflussbereiches der Schulleitung liegen.

Die Frage nach den eigenen Einflussmöglichkeiten der Schulleitung ist besonders relevant im Kontext von Schulreformen, die nach den Vorgaben von Bildungspolitik und -verwaltung in regelmäßigen Abständen und oft unter Zeitdruck umzusetzen sind. Hier stellt sich die Frage, ob Entscheidungsträger*innen in Schulen lediglich passive Empfänger*innen von bildungspolitischen Vorgaben sind oder ob sie im Reformprozess aktiv selbst an der Gestaltung von Schule mitwirken. Zu den wohl wichtigsten Reformen im deutschen Schulsystem zählt die Einführung der externen Schulevaluation, die sich innerhalb weniger Jahre in allen deutschen Bundesländern verbreitet hat. Auch wenn sich die Bezeichnungen (z.B. Schulinspektion, die Schulvisitation, Qualitätsanalyse, Schul-TÜV) und einzelnen Verfahrensabläufe von Bundesland zu Bundesland unterscheiden, sind Schulleitungen gefordert, auf Basis der Feedbacks einen nachhaltigen Schulentwicklungsprozess anzustoßen (vgl. Dederling & Müller 2011, 303).

Das Besondere an dieser Reform ist, dass sie kurz nach ihrer Einführung mehrfach und in unterschiedlicher Weise – je nach Bundesland – reformiert wurde und damit als Re-Reform zu betrachten ist. Eine Analyse zeigt, dass die Länder ihre externe Schulevaluation entweder variiert, vorläufig ausgesetzt und/oder gänzlich abgeschafft haben (vgl. Abb. 1). Von den 16 Bundesländern werden lediglich in Hamburg und in Bayern externe Evaluationen verbindlich durchgeführt. In Berlin, Niedersachsen, Schleswig-Holstein und NRW sind externe Evaluationen auf freiwilliger Basis möglich. Die restlichen Länder haben das Verfahren temporär ausgesetzt oder ganz abgeschafft (vgl. für eine spezifische Darstellung am Beispiel Niedersachsen: Röbbken, Schütz & Lehmkuhl 2019).

Die zyklisch wiederkehrenden Veränderungen bzw. Aussetzungen externer Evaluationspraktiken nach vergleichsweise wenigen Jahren erscheinen bemerkenswert, wurde doch deren anfängliche Einführung als zentraler Baustein in der Entwicklung der eigenverantwortlichen Schule gewertet (vgl. Minderop & Lohmann 2006). Für das Schulleitungshandeln stellt sich wiederum die Frage, wie Entscheidungsträger*innen mit wiederkehrenden Reformen umgehen und welchen Einfluss sie selbst auf den Reformprozess nehmen können. Diese Fragen möchten wir in diesem Beitrag aus einer reformtheoretischen Perspektive diskutieren.

Bun	Bezeichnung	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	
BW	Fremdevaluation (FE)						FE 1. Runde																
BY	Externe Evaluation (EE)		EE Pilotphase		EE flächendeckend eingeführt			EE für Schulen verbindlich															
BE	Schulinspektion (SI)				1. Runde SI abgeschlossen																		
BB	Schulvisitation (SV)				1. Runde der SV abgeschlossen																		
HB	Externe Evaluation (EE)			1. Runde EE abgeschlossen																			
HH	Schulinspektion (SI)							1. Runde SI abgeschlossen															
HE	Schul-TÜV (ST)				Einführung ST																		
MV	Externe Evaluation (EE)						Durchführung der EE gefördert durch EU Mittel																
NI	Schulinspektion (SI), Fokusevaluation (FEv)																						
NW	Qualitätsanalyse (QA)				1. Runde Schulinspektion abgeschlossen																		
RP	Externe Evaluation (EE)				Start EE																		
SL	Qualitätssicherung durch Externe Evaluation (EE)						1. Runde EE abgeschlossen																
SN	Externe Evaluation (EE)						1. Runde EE abgeschlossen																
ST	Qualitätsfeststellung (QF)				1. Runde QF abgeschlossen																		
SH	Schul-TÜV (ST) / Schulfeedback				Einführung ST als erstes Bundesland überhaupt																		
TH	Externe Evaluation (EE)		1. Pilotphase																				

Abbildung 1: Einführung, Variation und Abschaffung externer Schulevaluation in den deutschen Bundesländern | Bild: eigene Darstellung

Externe Schulevaluation aus reformtheoretischer Perspektive

Reformen werden in der Organisationstheorie als Formveränderungen begriffen, die als Reaktion auf identifizierte Veraltung, fehlende Passung, Unzulänglichkeiten und Ineffizienzen initiiert werden und somit als organisationale (Selbst-)Verbesserungsabsichten zu verstehen sind (Jung 2008, 103; Krockow 1976, 12–13). Reformen basieren auf der Annahme, dass die angestrebten Änderungen künftig nutzenstiftend und für den langfristigen Bestand der Organisation essenziell seien. Reformvorhaben können aber auch auf organisationale Vergesslichkeit zurückgeführt werden, da sie nicht selten ‚Altbewährtes‘ hervorholen und mit einem anderen Anstrich versehen werden, sodass nicht lediglich Neuerungen, sondern ebenfalls Abweichungen und Modifikationen unter dem Reformbegriff subsumiert werden können (Brunsson 2005, 13; Krücken 2014, 1439–1450; Schütz 2022b).

Als Katalysatoren von Selbstaktualisierungsprozessen stellen Reformen insbesondere in großen Organisationen wiederkehrende Eingriffe dar, denen eine gewisse Alltäglichkeit zugeschrieben werden kann. So verwundert es kaum, dass beispielsweise Brunsson (2005) Reformen als routinemäßige Handlungen betitelt und Esposito (2005) den historischen Rückgriff von Reformen unterstreicht. Werden Organisationen in (un-)regelmäßigen Abständen mit der Repetition von vormals angestoßenen Reformen konfrontiert, so lässt sich eine gewisse Geübtheit mit organisationalen Veränderungen vermuten. Die Vorhaben verlieren ihren Neuigkeitscharakter und werden mit der Zeit gar als „[...] eine ganz gewöhnliche Sache [...]“ wahrgenommen (Brunsson 2005, 19). Nicht selten lässt sich beobachten, dass die durch Reformen angestoßenen Änderungen rein kosmetischer Natur erscheinen und auf einer eher oberflächlichen Ebene stattfinden, während die Tiefenstrukturen zuweilen unberührt bleiben. Die daraus folgenden Reformspiralen gleichen einem Kreislauf aus Forderungen, Hoffnungen und Enttäuschungen und finden überdies auch im Kontext externer Evaluationen eine unmittelbare Entsprechung in der schulischen Praxis (vgl. Kleidat 2011, 18).

Die tatsächliche Erreichung der im Vorfeld postulierten Reformintentionen und Zielgrößen rückt aus organisationswissenschaftlicher Sicht in den Hintergrund, wohingegen die Reformkommunikation selbst an Bedeutung gewinnt, da sie Prozesse der Selbstreflexion stimuliert und die Schaffung neuer Differenzen und Entscheidungsbedarfe provoziert (Jung 2008, 227). Konkret: Organisationen (hier: die inspizierten Schulen) erhalten durch die Umsetzung von Reformprozessen – unabhängig davon, ob sie vom System (Schule) selbst initiiert oder aber von außen (hier: Schulpolitik) auferlegt worden sind – die Möglichkeit, über die eigene künftige Form entscheiden zu können. Ihnen ist demnach keineswegs ein passiver Status zuzuschreiben. Sie lediglich als Gegenstand oder aber, drastischer ausgedrückt, als Opfer von Reformvorhaben zu verstehen, wäre zu kurz gegriffen, würde der mitwirkenden und gestaltenden Rolle, die sie im Zuge der Reformverwirklichung einnehmen, nicht gerecht. Die Systeme selbst sind es, die über die „[...] Wiedereinführung der Organisation in die Form der Organisation [...]“ entscheiden (Jung 2008, 232). Eben dies verdeutlicht die Janusköpfigkeit von Veränderungsprozessen: Reformen mögen aus einer manageriellen Perspektive erst einmal eindeutig, zielsicher und verbindlich erscheinen, im Vollzug betrachtet verlaufen sie hingegen

häufig eher ambivalent: Notwendige Korrekturen, Rücknahmen, Akzeptanzprobleme, alternative Umsetzungswege. Die Mehrdeutigkeit wiederum ergibt sich aus den existierenden Rationalitätsdifferenzen der am Prozess beteiligten Akteure. Verschiedene Fachleute und Entscheider*innen haben verschiedene Rollen und Zielvorstellungen. Reformmanagement bedeutet an dieser Stelle, diese unterschiedlichen Standpunkte ergebnisorientiert auszubalancieren, zu berücksichtigen.

Implikationen für das Verständnis externer Schulevaluation

Aus alldem folgen einige Punkte, die für eine Analyse der externen Schulevaluation informativ erscheinen. In Anlehnung an Brunsson (2005, 10–16) können wir davon ausgehen, dass Reformen üblicherweise als Zyklen einer Problembeschreibung und deren Lösung initiiert und fortgeschrieben werden. Im Fall der externen Evaluation kam es in allen Bundesländern zu Nach- bzw. eher Entschärfungen. Vielleicht schon vorsorglich wurden und werden diese vorlaufend und retrospektiv auch „Phasen“ oder „Modelle“ genannt, was wiederholte Wechsel antizipiert und wechselhaftes, erprobendes Vorgehen von Beginn an zu rechtfertigen scheint. In jedem Bundesland verändert die externe Evaluation im Laufe der Zeit insoweit ihr Gesicht, als sie sich für verschiedene Interessen der Schulpolitik programmatisch anschlussfähig erweist. Ein gewisses Maß Uneindeutigkeit schafft offensichtlich Spielraum für verschiedene Interpretationen und Zuschreibungen zu Sinn und Zweck der Maßnahmen, was kaum wundert, bewegt sich das Verfahren der externen Evaluation doch generell zwischen eher kontrollierend-wertenden und eher pädagogisch-beratenden Komponenten. Der bisweilen fragmentarische Charakter der evaluatorischen Zielsetzung ist wohl zu nicht geringen Teilen der ausgedehnten zeitlichen Spanne geschuldet. Die Weiterentwicklung und auch allmähliche Veränderung einer schulpolitischen Programmatik schlägt sich auf die Ausformung der Reform nieder, das bedeutet, alte Ansätze verschwinden bzw. gehen in neuen auf.

Man könnte argumentieren, gerade in Ermangelung einer strikt konsekutiven politischen Programmatik – die z. B. durch Regierungswechsel unterbrochen oder irritiert wird – kann sich die externe Evaluation mit der Zeit unter verschiedenen Vorzeichen verstetigen. Denn ein eher defensives Reformdesign der externen Evaluation mit relativ losen Kopplungen ermöglicht eine ziemlich flexible Bindung an allgemeine politische Ziele: Im Kern geht es ja um Schulqualität – wer wollte diesem Wert grundsätzlich widersprechen? Im Laufe der Zeit werden Reformbedarfe auch umformuliert und konkretisiert, sodass die wechselnden Verantwortlichen eigene Ansprüche und Absichten anheften. Aber auch eine Aussetzung oder Abschaffung der Reform ist in den Bundesländern zu beobachten – etwa mit dem Verweis auf dringlichere Reformanliegen oder wegen weiterem ‚Reformbedarf der Reform‘. So wie sich innerhalb der Reform Prioritäten verschieben können, ist ähnliches für die Fülle schulpolitischer Projekte anzunehmen, die letztlich immer um Ressourcen und Aufmerksamkeit innerhalb einer bestimmten Zeit, etwa einer Legislaturperiode, konkurrieren.

Die Reformen der externen Evaluation wurden aber auch durch Bildungsexpert*innen, Lehrpersonal und Schulleiter*innen begleitet. Eine solche Beteiligung tendiert dazu, dass durch den verstärkten partizipativen Fokus auf Beratung und Organisationsentwicklung das Element der Bewachung ‚weicher‘ wird. Man kann den Verlauf auch als Entwicklung nicht-intendierter Änderungen beobachten. Folgt man der Reformtheorie, so werden organisatorische Veränderungen mit Hindernissen bzw. Nebeneffekten konfrontiert. Staatliche Reformen, postulieren Aberbach und Christensen (2014, 14), sind von der Planung bis zur Umsetzung instabil und unsicher. Der Rahmen der Reform kann sich ‚reform-riskant‘ verändern. Man könnte auch sagen: die Veränderung selbst verändert sich. Insofern sind reformfreundige Akteure darauf angewiesen, sich bietende Gelegenheiten der notwendigen Anpassung in den Blick zu nehmen, ein Stück weit auch opportunistisch zu entscheiden; wenn nicht nach Tagespolitik, so doch nach dem Tempo einer Wahlperiode. Dies führt zu Re-(Re)-Reformen, also Reformschleifen, mit denen neu geschaffene Strukturen teils wieder abgebaut und Älteres wiederhergestellt wird. Baecker (2005) und Jung (2008) fundieren dies, indem sie Re-Formen als Unterscheidungen eines organisierten Systems herausstellen.

Das bekannte, von Cohen, March und Olsen (1972) entwickelte „Papierkorb-Modell“ kann die strukturellen Bedingungen der schulischen Inspektion bzw. Evaluation im Prozess ihrer Implementierung verständlich machen: Ähnlich dem Innern eines Papierkorbs werden Probleme, Ideen und Lösungen, die wie ‚Papierschnipsel‘ in einem Abfallkorb verteilt sind, bedingt durch Eindrücke und Präferenzen beteiligter Entscheider*innen, auch deren Fluktuation in jeweiligen Arbeitsgruppen, fortlaufend neu vermengt und zusammengefügt, was zu einer bestimmten Gemengelage von Erwartungen und daraus abgeleiteten Entscheidungen führt.

Welche Relevanz haben die reformtheoretischen Überlegungen für das Schulleitungshandeln? Zunächst dürfte deutlich geworden sein, dass Schulen laufend mit mehr oder minder neuen Reformansprüchen konfrontiert sind. Reformansprüche nehmen stetig zu, sei es in Bezug bspw. auf Qualitätssicherung, Inklusion oder Digitalisierung. Unter einer Flut an Reformvorschlägen zur ‚guten‘ Schule bleibt kaum Zeit, alle Konzepte langwierig abzuwägen, bis schon deren Nachfolger ausgelobt werden. Daher müssen Entscheidungsträger*innen in Schulen, die sich mit Entwicklungs- und Steuerungsfragen ihres Arbeitsfeldes befassen, unterscheiden können, welche Sachverhalte Bestand haben sollten und wo Veränderungen nötig sind.

Reformen bieten einerseits ein geeignetes Vehikel, um ohnehin geplante Veränderungen anzudocken und die Organisation zu mobilisieren. Regelmäßige Diskussionen über weitere Reformen können frischen Wind in jene Abläufe bringen, die als eingefahren gelten und die Unzufriedenheit und Blockaden bewirken. Diese Reformperspektive spiegelt sich auch bspw. in einem Kommentar zur Reform der Lehrpläne in der Schweiz wider:

Generelle Antworten [...] gibt es kaum. Die Reformen haben aber geholfen, die Schulen selber beim Finden von Lösungen handlungsfähiger zu machen. Und sie haben die Betriebstemperatur der Selbstreflexion erhöht. (Bernet 2018)

Andererseits büßen Reformen schnell an Faszination ein, wird registriert, dass die Umsetzung sehr aufwändig und komplex ist. Schließlich muss der Routine-Schulbetrieb auch am Laufen gehalten werden. Wie jede andere Organisation auch sind Schulen mit dem Spannungsfeld zwischen Neuerung und Veränderung einerseits und der Sicherung des Tagesgeschäftes andererseits konfrontiert. Beide Aspekte sind wichtig für die Schulentwicklung, denn der dauerhafte Routinebetrieb kann langfristig nur bestehen, wenn man sich über diesbezüglich relevante Umweltbedingungen und etwaige Veränderungsbedarfe verständigt (vgl. Schütz 2022a). Demgemäß ist vom organisationalen Lernen, von der lernfähigen Organisation und stetiger Veränderungsbereitschaft die Rede.

Die Organisationsforschung macht darauf aufmerksam, dass ein gewisses Maß an Trägheit für Organisationen Vorzüge bietet. Die ständige Unterbrechung von Routinen und die Einführung neuer Leitideen bringen Unruhe und Risiko in die organisatorische Struktur, die – wohl gemerkt: in Grenzen – gerade deshalb Stabilität und Glaubwürdigkeit bewahren kann, da sie nicht jeder leisen Ahnung einer hypothetischen Zukunft angepasst wird. Die produktive Leistung einer ‚lernenden Schule‘ oder einer lernenden Organisation überhaupt ist es daher, in der Lage zu sein, „bestimmte Zusammenhänge dem Lernmechanismus temporär zu entziehen, also gezielt nicht zu lernen“ (Schreyögg & Koch 2020, 404).

Eine solche Betrachtung der externen Evaluation kann Entscheidungsträger*innen an Schulen bestärken, sich als aktive Mitgestalter der Reformprozesse zu begreifen und die Rolle weiterer Akteure nachzuvollziehen: So zeigt etwa das Beispiel der Schulinspektion Niedersachsen, dass aufgrund des Feedbacks der Schulen das System der Vollinspektion zugunsten einer „Fokus-Evaluation“, bei der die Schulen auch eigene Themen zur Evaluation auswählen können, verändert worden ist (dazu z.B. Böhm-Kasper 2019, 301). Vor diesem Hintergrund kann die 2019 vom Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) initiierte Evaluation der Fokus-Evaluation (vgl. Haderler & Aschern 2020) als ein weiterer Schritt zur kritischen Selbstreflexion und zur Schaffung zusätzlicher Entscheidungsoptionen betrachtet werden, an dem die Schulen aktiv beteiligt werden.

Literaturverzeichnis

- Aberbach, J. D., & Christensen, T. (2014): Why Reforms so often disappoint. *The American Review of Public Administration*, 44(1), 3–16.
- Baecker, D. (2005): Reform der Gesellschaft. In: G. Corsi & E. Esposito (Hrsg.): *Reform und Innovation in einer instabilen Gesellschaft*. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 61–78.
- Bernet, W. (2018, 12. September): *Schulreformen: Für die Katz oder für die Kids?* NZZ.
<https://www.nzz.ch/meinung/schulreformen-fuer-die-katz-oder-fuer-die-kids-ld.1419293>
- Böhm-Kasper, O. (2019): Schulinspektion (Externe Evaluation). In: N. Berkemeyer, W. Bos & B. Herstein (Hrsg.): *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends*. Weinheim: Beltz, S. 296–307.
- Brunsson, N. (2005): Reform als Routine. In: G. Corsi & E. Esposito (Hrsg.): *Reform und Innovation in einer instabilen Gesellschaft*. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 9–25.
- Cohen, M. D., March, J. G. & Olsen, J. P. (1972): A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1–25.
- Dederig, K. & Müller, S. (2011): School improvement through inspections? First empirical insights from Germany. *Journal of Educational Change*, 12(1), 301–322.
- Esposito, E. (2005): Geplante Neuheit: die Normalität der Reform. In: G. Corsi & E. Esposito (Hrsg.): *Reform und Innovation in einer instabilen Gesellschaft*. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 51–60.
- Hadeler, S. & Aschern, M. (2020). Unter der Lupe. Fokusevaluation aus der Sicht beteiligter Schulen. *Schulverwaltung Niedersachsen*, 2020(2), 45–47.
- Jung, S. (2008): *Die Form der Reform. Eine system- und formtheoretische Rekonstruktion der Verwaltungsreform als Beitrag zur Theorie der Reform*. Marburg: Metropolis.
- Kleidat, C. P. (2011): *Bedingungen der Akzeptanz von Reform*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krockow, C. G. v. (1976): *Reform als politisches Prinzip*. München: Piper.
- Krücken, G. (2014): Higher education reforms and unintended consequences: a research agenda. *Studies in Higher Education*, 39(8), 1439–1450.
- Minderop, D. & Lohmann, A. (2006): Eigenverantwortliche Schule – ein Baustein im niedersächsischen Qualitätskonzept. *Schulverwaltung Niedersachsen*, 16(3), 80–84.
- Röbken, H., Schütz, M. & Lehmkuhl, P. (2019): From reform to reform: how school reforms are motivated and interrupted – the case of ‚school inspections‘ in Germany. *Journal of Educational Administration and History*, 51(4), 316–329.
- Schreyögg, G. & Koch, J. (2020): *Management: Grundlagen der Unternehmensführung*. 8. Aufl., Wiesbaden: Springer Gabler.
- Schütz, M. (2022a): *Die Realität der Reform. Über Wahrnehmung und Wirklichkeit der Veränderung von Organisationen*. Springer VS.

Schütz, M. (2022b): Reform (organisatorische). In: J. V. Wirth & H. Kleve (Hrsg.): *Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie*. 2. Aufl., Heidelberg: Carl Auer Verlag, S. 390–394.

Autor*innen

Heinke Röbbken, Prof. Dr.

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (D), Professur Bildungsmanagement.

Kontakt: heinke.roebken@uni-oldenburg.de

Ines Oldenburg, Prof. Dr.

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (D), Professur Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Didaktik des Sachunterrichts.

Kontakt: ines.oldenburg@uni-oldenburg.de

Marcel Schütz, Prof. Dr.

Northern Business School Hamburg (D), Professur Organisation und Management.

Kontakt: schuetz@nbs.de

Tamara Rachbauer
Universität Passau

Manfred Rachbauer
Bezirksmuseum Herzogsburg und Stadtarchiv Braunau am Inn

Förderung der E-Partizipation durch die E-Portfolio-Methode

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i2.a291>

Partizipation sowie ihre digitale Variante, die E-Partizipation, ist derzeit in aller Munde. In Schulen, Hochschulen und Universitäten, ja bereits im Kindergarten soll Partizipation gefördert werden. Doch was genau verbirgt sich hinter diesem Wort? Das ist momentan ganz eindeutig noch der Knackpunkt, da vielfach recht Unterschiedliches unter dem Begriff Partizipation bzw. E-Partizipation verstanden wird. Der Beitrag liefert eine Definition von E-Partizipation und zeigt auf, wie diese mithilfe von E-Portfolio-Arbeit gefördert werden kann.

Partizipation, E-Partizipation, E-Portfolio, E-Portfolio-Methode, e-Demokratie

Partizipation bzw. E-Partizipation – Was ist das eigentlich?

Der Begriff Partizipation leitet sich aus dem lateinischen Wort *particeps* (= an etwas teilnehmend) ab und bedeutet sinngemäß so viel wie ‚sich beteiligen‘, ‚an etwas teilhaben‘, ‚mitwirken‘, ‚mitbestimmen‘ und auch ‚mitentscheiden‘. Nach Straßburger und Rieger (2014) bedeutet Partizipation, „an Entscheidungen mitzuwirken und damit Einfluss auf das Ergebnis nehmen zu können. Sie basiert auf klaren Vereinbarungen, die regeln, wie eine Entscheidung gefällt wird und wie weit das Recht auf Mitbestimmung reicht“ (S. 230). „Unter E-Partizipation wird die Einbindung in Diskussions-, Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse mittels IKT (Informations- und Kommunikationstechnologien) verstanden. Der Begriff wird oftmals in Zusammenhang mit e-Government, e-Demokratie und e-Administration verwendet“ (schule.at, 2014).

Dennoch wird in der wissenschaftlichen Literatur darauf hingewiesen,

dass Partizipation etwas ist, das sich nicht nur auf politische Teilhabe beschränken lässt, sondern sehr viele Bereiche des Lebens umfassen kann. Partizipation kann in der Familie, im Kin-

dergarten und der Schule, aber auch im Unternehmen, im öffentlichen Raum, in Freizeiteinrichtungen oder [eben] in der Politik gelebt werden. (Demokratiezentrum Wien, o.D.).

E-Partizipation macht Schule

Schüler*innen werden von Lehrer*innen immer wieder dazu aufgefordert, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen. Dieses „sich aktiv beteiligen“ beschränkt sich aber meist nur darauf, auf den Erhalt von Informationen zu reagieren. Wesentlich seltener haben die Schüler*innen die Möglichkeit der Mitbeteiligung, Mitbestimmung und Mitentscheidung. Allerdings ist eine aktive Mitgestaltung, d.h. Mitbeteiligung, Mitbestimmung und Mitentscheidung im schulischen Bereich mit nicht zu unterschätzendem Aufwand verbunden. Denn E-Partizipation ist keine grundsätzliche Fähigkeit, sondern muss durch Lern- und Erfahrungsprozesse erst erworben werden. Kontinuierliche Erfahrungen mit E-Partizipation im Unterricht stärken die Bereitschaft der Lernenden, sich erneut zu beteiligen, an etwas teilzuhaben, mitzuwirken, mitzubestimmen und auch mitzuentcheiden. Ernst gemeinte Angebote im Unterricht sind daher maßgeblich, um eine aktive Mitgestaltung im schulischen Bereich zu fördern.

Im LehrplanPLUS Bayern ist unter Punkt 3.3, Bildung als individueller und sozialer Prozess, die „Partizipation als Kinderrecht“ verankert:

Kinder haben – unabhängig von ihrem Alter – ein Recht auf Partizipation. Alle Bildungsorte stehen in der Verantwortung, der Partizipation der Kinder einen festen Platz einzuräumen und Demokratie mit Kindern zu leben. Partizipation bedeutet die Beteiligung an Entscheidungen, die das eigene Leben und das der Gemeinschaft betreffen, und damit Selbst- und Mitbestimmung, Eigen- und Mitverantwortung und konstruktive Konfliktlösung. Basierend auf dem Bild vom Kind als aktivem Mitgestalter seiner Bildung sind Partizipation und Ko-Konstruktion auf Dialog, Kooperation, Aushandlung und Verständigung gerichtet. Partizipation ist Bestandteil ko-konstruktiver Bildungsprozesse und Voraussetzung für deren Gelingen. Erwachsene und ihr Umgang miteinander sind stets Vorbild und Anregung für die Kinder. Deshalb erfordert gelingende Partizipation der Kinder immer auch die Partizipation der Eltern und des Teams bzw. Kollegiums. Aus der Kultur des gemeinsamen Lernens und Entscheidens ergibt sich eine neue Rolle und Haltung des pädagogischen Personals. (LehrplanPLUS, 2014, S. 11).

Im österreichischen Schulunterrichtsgesetz (SchUG, § 58) sind unterschiedliche Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechte von Lernenden vorgesehen, wie beispielsweise die Wahl der Klassensprecher*innen oder auch der Schulsprecher*innen. Neben diesen herkömmlichen Partizipationsformen existieren aber auch innovativere Formen wie z.B. Klassenräte oder Schüler*innenparlamente (institutionelle Ebene), selbstbestimmtes, forschendes Lernen, Projektunterricht oder E-Portfolio-Arbeit (individuelles Lernen), die es den Lernenden ermöglichen, ihre Schule mitzugestalten und Verantwortung für das Schulleben zu übernehmen (ÖGUT, o.D.). „Ziel ist, dass junge Menschen lernen, zur eigenen Meinung zu stehen und andere Meinungen zu akzeptieren, dass sie demokratische Entscheidungsfindung üben und erfahren, dass jede/r Einzelne etwas bewirken kann“ (ÖGUT, o.D.).

Der Einsatz partizipatorischer Methoden im Unterricht wie beispielsweise der E-Portfolio-Methode unterstützen Lernende dabei, „sich zu eigenständigen, kompetenten und selbstbewussten Persönlichkeiten zu entwickeln“ (Zopp, o.D.).

Portfolio, E-Portfolio und E-Portfolio-Methode

Der Begriff bzw. das Wort Portfolio setzt sich aus dem lateinischen Verb ‚portare‘ für ‚tragen‘ und dem lateinischen Nomen ‚folium‘ für ‚Blatt‘ zusammen. Frei übersetzt lässt sich das Portfolio als tragbare Mappe bezeichnen (von Raben, 2010, S. 5). Eine allgemeingültige Definition für den Portfolio-Begriff zu finden, erweist sich nach von Raben (2010, S. 5) als nahezu unmöglich. Dennoch scheint die Begriffserläuterung vor allem im Hinblick auf den vorliegenden Beitrag als besonders geeignet. So sieht von Raben (2010) das Portfolio als „eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt“ (S. 6). Von Raben (2010) merkt weiter an, dass diese gezielte Zusammenstellung ausgewählter Arbeitsergebnisse „die Beteiligung der/des Lernenden an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der/des Lernenden einschließen“ (S. 6) muss. „Befindet sich vor dem Portfoliobegriff der Buchstabe E, spricht man von einem elektronischen Portfolio, kurz E-Portfolio“ (Rachbauer, 2013a, S. 23). Die digitale Portfolio-Version bietet im Gegensatz zur traditionellen papierbasierten Sammelmappe sowohl für Lernende als auch für Lehrende zahlreiche Vorteile. Insbesondere der verstärkte Einsatz von Lernplattformen mit integrierten Portfolio-Funktionalitäten wie z.B. ILIAS oder Moodle im Bildungsbereich ermöglicht es den Lernenden, bei der Erstellung und Präsentation ihrer E-Portfolios auf ein größeres Repertoire an Gestaltungsmöglichkeiten zurückzugreifen. Beispielsweise können sie HTML-, PDF-, Audio-, Video- oder Grafikdateien einsetzen und so ihre Arbeitsergebnisse multimedial gestalten. Außerdem sind die eingesetzten Lernplattformen mit einem differenzierten Rollen- und Rechtssystem ausgestattet, sodass die Lernenden selbst entscheiden können, welche Portfolio-Inhalte sie für Lehrende zur Bewertung freigeben. Den Lehrenden wiederum „stellen sie Funktionen zur Verfügung, mit denen diese Anmerkungen und Feedback zu den gesammelten Arbeiten der Lernenden hinzufügen“ (Rachbauer, 2013a, S. 23) können.

Wird in der Fachliteratur von einem E-Portfolio gesprochen, ist damit nicht zwingend eine Lernplattform mit integrierten E-Portfolio-Funktionalitäten oder ein eigenständiges E-Portfolio-System, mit anderen Worten das Lehr-/Lernwerkzeug, gemeint. Unter einem E-Portfolio kann auch eine didaktische Methode, in diesem Fall ist meist von der sogenannten E-Portfolio-Methode die Rede, verstanden werden. Diese Methode beschreibt den idealtypischen Ablauf der E-Portfolio-Arbeit in Form eines fünfphasigen Kreisprozesses, der in Abbildung 1 veranschaulicht ist. Die erste Prozessphase muss dabei immer zu Beginn durchlaufen werden, während die Phasen zwei bis fünf mehrmals oder gleichzeitig durchlaufen werden können (Hornung-Prähauser et al., 2007, S. 15; Stratmann, Preussler & Kerres, 2009, S. 98).

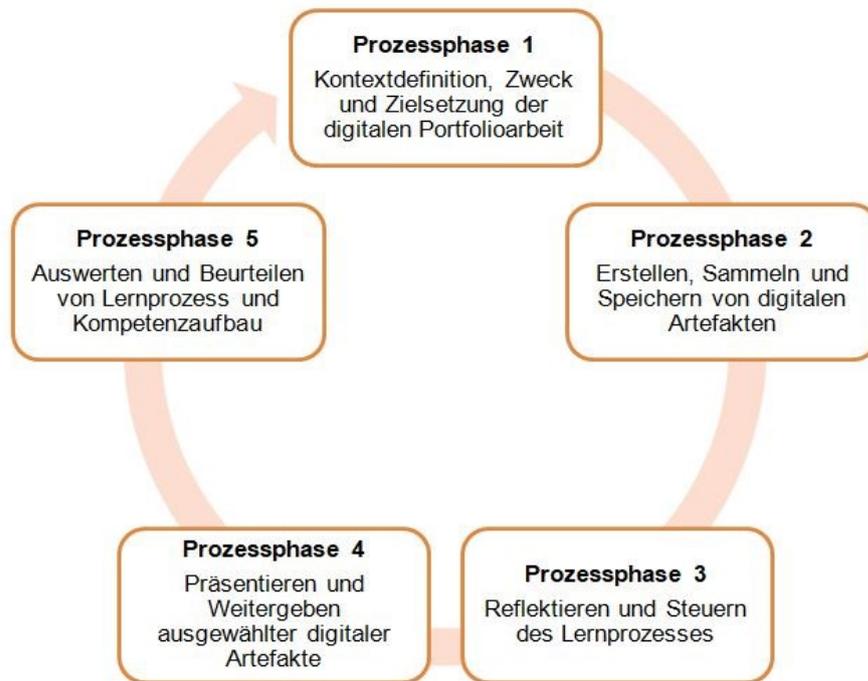


Abbildung 1: Die E-Portfolio-Arbeit mit ihren fünf Prozessphasen | Eigene Darstellung in Anlehnung an Rachbauer (2013a, S. 24, 2013b, S. 7)

Prozessphase 1: Kontextdefinition, Zweck und Zielsetzung der digitalen Portfolio-Arbeit

In der ersten Prozessphase erhalten die Lernenden detaillierte Informationen zu Zweck, Kontext und Ziel der digitalen Portfolio-Arbeit (Rachbauer, 2013a, S. 24, 2013b, S. 7). Dazu klären die Lehrenden zusammen mit den Lernenden folgende Fragen: Zu welchem Zweck führe ich das E-Portfolio? Welche Lernziele und Lernergebnisse soll ich mit meinem E-Portfolio erreichen? Wie lange dauert die E-Portfolio-Arbeit? An welchen Bewertungskriterien kann ich mich orientieren? Welche digitalen Werkzeuge stehen mir zur Erstellung und Gestaltung meines E-Portfolios zur Verfügung? Wer darf Einsicht auf mein E-Portfolio nehmen? Vor welchem Publikum muss ich mein E-Portfolio letztendlich präsentieren? Die Antworten dienen sowohl den Lehrenden als auch den Lernenden als Orientierung, um zu beurteilen, ob die zu Beginn vereinbarten Lernziele und Lernergebnisse erreicht wurden.

Prozessphase 2: Erstellen, Sammeln und Speichern von Inhalten

In der zweiten Prozessphase haben die Lernenden die Aufgabe, Inhalte, sogenannte Artefakte, wie Rechercheergebnisse, Literaturlisten, Projektbeschreibungen und Projektfotos, Protokolle, Werkbetrachtungen, Audio- und Videoaufnahmen, Diagramme, Tabellen, Aufsätze, Lernzielvereinbarungen, Bewertungen von Leistungen etc. zu erstellen, zu sammeln und zu speichern. Außerdem müssen die Lernenden bereits in dieser Prozessphase überlegen, warum sie ein bestimmtes Artefakt aufgenommen haben und dementsprechend eine

kurze Notiz hinzufügen. So können sie später begründen, warum sie z.B. ein bestimmtes Foto, ein Dokument, ein Rechercheergebnis etc. hinzugefügt haben. Als Kontrollfrage in diesem Zusammenhang nennt Häcker (2005a, S. 145) „Was würde meinem Portfolio fehlen, wenn ich dieses Dokument nicht aufnehmen würde?“

Prozessphase 3: Reflektieren und Steuern des Lernprozesses

In der dritten Prozessphase ist es Aufgabe der Lernenden, sich noch einmal im Detail mit den Lehr-/Lerninhalten auseinanderzusetzen. Dabei müssen „sie über ihr Vorgehen und ihre Lernstrategien nachdenken, ihre individuellen Lernleistungen kritisch hinterfragen und analysieren, welche der gesteckten Lernziele sie erreicht haben bzw. wo noch Lücken vorhanden sind“ (Rachbauer, 2013a, S. 25). Der gezielte Einsatz von E-Portfolio-Werkzeugen bietet den Lernenden den Vorteil, dass sie „nicht nur selbst persönliche Anmerkungen zu ihren Inhalten hinzufügen, sondern über das Festlegen von Zugriffsrechten diese Inhalte auch für Lehrende oder für die Lerngruppe zugänglich machen“ (Rachbauer, 2013a, S. 25). Lehrende wiederum fügen konkrete Verbesserungsvorschläge in Form von Kommentaren hinzu. „Gerade die Kommunikations- und Austauschmöglichkeiten mit den Lehrenden und der Lerngruppe steuern und fördern den Prozess des Wissenserwerbs und der Kompetenzentwicklung“ (Rachbauer, 2013a, S. 25).

Prozessphase 4: Präsentieren und Weitergeben ausgewählter Inhalte

In der vierten Prozessphase entscheiden die Lernenden, welche Inhalte sie für ihre Lehrenden sowie Kolleg*innen freigeben bzw. vor diesen präsentieren. Die Schwerpunkte richten sich dabei nach den gesetzten Zielvereinbarungen. E-Portfolio-Werkzeuge bieten hierfür meist die Möglichkeit, gezielt Artefakte auszuwählen und „zu einer Präsentation zusammenzustellen und einem ausgewählten Publikum, bei Bedarf mit Kommentarfunktion, elektronisch zur Verfügung zu stellen“ (Rachbauer, 2013a, S. 26).

Prozessphase 5: Auswerten und Beurteilen von Lernprozess und Kompetenzaufbau

„In der letzten Prozessphase geht es um die abschließende, summative Bewertung des E-Portfolios“ (Rachbauer, 2013a, S. 26). Hierzu dienen die in der ersten Phase festgelegten Lernziele und Bewertungskriterien. Die Lernenden entscheiden selbst, welche Artefakte ihren Lernprozess und ihren Kompetenzaufbau am besten widerspiegeln (Hornung-Prähauser et al., 2007, S. 29). Diese Artefakte stellen die Lernenden zu einer Präsentation zusammen, die sie für ihre Lehrenden zur Bewertung freigeben.

Die fünf Stufen der E-Partizipationspyramide

Der Partizipationsgrad reicht von der reinen Informationsvermittlung über Mitsprache, Mitentscheidung und Mitbeteiligung bis hin zu Selbstverwaltung. „Jugendliche sehen ‚informiert sein‘ und ‚Wissen‘ als wesentlich für spätere Beteiligung an. Informiert sein oder werden, ist zwar eine Voraussetzung, zählt aber noch nicht zur eigentlichen Partizipation“ (Nittl, 2014,

S. 6). Der Partizipationsgrad im schulischen und außerschulischen Bereich lässt sich mit Hilfe der fünfstufigen Pyramide nach Nittl (2014) veranschaulichen, die in Abbildung 2 dargestellt ist und nachfolgend näher beschrieben wird.

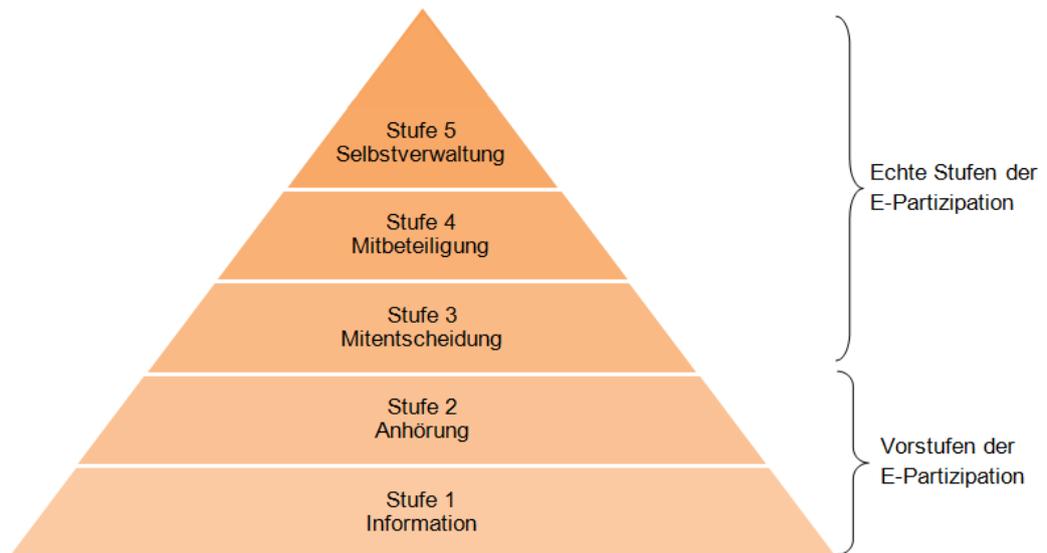


Abbildung 2: Die fünf Stufen der Partizipationspyramide | Eigene Darstellung in Anlehnung an Nittl (2014, S. 6)

Nittl (2014, S. 6) unterscheidet zwei Vorstufen der E-Partizipation. Diese bilden die Basis bzw. die Voraussetzung dafür, dass echte Partizipation überhaupt stattfinden kann:

Stufe 1: Information

Hierbei handelt es sich um einen einseitigen kommunikativen Akt, der überwiegend vonseiten der Lehrenden erfolgt. Das heißt, dass die Lernenden von ihren Lehrenden genaue Informationen zu den Klassenregeln oder zu einem geplanten Vorhaben, beispielsweise eine Projektwoche, ein Schulfest, Spielnachmittage etc., erhalten. Durch diese Informationsvermittlung haben die Lernenden die Möglichkeit sich auf das Vorhaben einzustellen (Marty, 2013, S. 10; Nittl, 2014, S. 6).

Stufe 2: Anhörung

Die Lernenden werden von ihren Lehrenden befragt und können ihre Meinung z.B. zum geplanten Vorhaben äußern. Die Lernenden haben aber keinen Einfluss darauf, ob ihre Meinung bei den Lehrenden auch Beachtung findet. Der Großteil der Partizipationsmöglichkeiten für Lernende bewegt sich auf dieser Stufe (Marty, 2013, S. 10; Nittl, 2014, S. 6).

Während bei den zwei Vorstufen die Beteiligung der Lernenden von der Entscheidung der jeweiligen Lehrenden abhängt, haben die Lernenden bei den drei echten Stufen der Partizipation eine „rechtlich, formal oder konzeptionell abgesicherte und damit verbindliche Rolle im

Entscheidungsprozess. Die Reichweite ihrer Einflussmöglichkeiten steigt dabei von Stufe zu Stufe“ (Straßburger & Rieger, 2014, S. 25).

Stufe 3: Mitentscheidung

Die Lernenden können ihre Ideen und Meinungen einbringen und entscheiden gemeinsam mit den Lehrenden, welche Themen beispielsweise bei Projekttagen behandelt werden sollen. Die Lernenden stimmen gemeinsam mit den Lehrenden ab und haben somit direkten Einfluss auf die Entscheidung (Marty, 2013, S. 10; Nittl, 2014, S. 6).

Stufe 4: Mitbeteiligung

Die Lernenden sind an der Planung, Gestaltung und Umsetzung eines Vorhabens wie z.B. einer Projektwoche, eines Schul- oder Sportfestes etc. mitbeteiligt und sind damit auch bei der Durchführung mitverantwortlich (Marty, 2013, S. 10; Nittl, 2014, S. 6).

Stufe 5: Selbstbestimmung

Die Lernenden entwickeln in Eigenregie z.B. eine Projektwoche, ein Schul- oder Sportfest und bestimmen damit alle wichtigen Entscheidungen selbst. Die Lehrenden fungieren hier nur als unterstützende Coaches (Marty, 2013, S. 10; Nittl, 2014, S. 6).

Auch wenn die Vorstufen und echten Stufen der Partizipation in der E-Partizipationspyramide hierarchisch angeordnet sind, muss eine höhere Stufe nicht automatisch besser sein als eine niedrigere, so Straßburger und Rieger (2014, S. 231).

Vielmehr zeigt die Erfahrung in der Praxis, dass die optimale Stufe oder Vorstufe von Partizipation immer von den beteiligten Personen, den Einrichtungen und den Rahmenbedingungen abhängen. Daneben spielen auch die Aufträge und Ziele von Projekten bzw. sozialen Dienstleistungen eine große Rolle. Deshalb ist es wichtig, immer wieder aufs Neue darüber nachzudenken, ob die jeweilige Stufe angemessen und praktikabel ist (Straßburger & Rieger, 2014, S. 231).

Die E-Portfolio-Methode zur Förderung der E-Partizipation

Die fünfstufige E-Partizipationspyramide kann in vielen Bereichen des Lebens wie beispielsweise in der Familie, im Kindergarten, in der Schule, an der Universität, im Unternehmen, im öffentlichen Raum, in Freizeiteinrichtungen oder in der Politik dazu beitragen, eigenes und fremdes Handeln zu reflektieren (Straßburger & Rieger, 2014, S. 34). Nachfolgend wird anhand eines auf der E-Portfolio-Methode basierenden Unterrichtsbeispiels gezeigt, welche Stufen der Partizipation durch den Einsatz der E-Portfolio-Methode erreicht werden können.

Prozessphase 1: Kontextdefinition, Zweck und Zielsetzung der digitalen Portfolio-Arbeit

In der ersten Prozessphase erhalten die Lernenden Informationen darüber, zu welchem Zweck sie ihr E-Portfolio führen, welche Lernziele und Lernergebnisse es mit dem E-Portfolio

zu erreichen gilt, wie lange die E-Portfolio-Arbeit dauert, wie viele E-Portfolio-Aufgaben durchzuführen sind, welche Bewertungskriterien zu erfüllen sind und welche Medien zum Erstellen und Gestalten zur Verfügung stehen (Partizipationsstufe 1: Information). Die Lehrenden klären gemeinsam mit den Lernenden, wer Einsicht in das E-Portfolio nehmen darf (Partizipationsstufe 3: Mitentscheidung). Da diese Vereinbarungen einerseits die Basis für die spätere Selbst- und Fremdbeurteilung des Lernfortschritts darstellen und andererseits den Lernenden als Orientierungshilfe beim Erreichen der gesteckten Ziele dienen, werden diese zusätzlich schriftlich im E-Portfolio festgehalten.

Prozessphase 2: Erstellen, Sammeln und Speichern von Inhalten

In der zweiten Prozessphase erhalten die Lernenden konkrete E-Portfolio-Aufgaben, deren Ergebnisse sie in ihrem persönlichen E-Portfolio festhalten. Welche Methoden, Hilfsmittel und Sozialformen (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit) sie zum Lösen der Aufgaben einsetzen, klären die Lernenden gemeinsam mit den Lehrenden (Partizipationsstufe 3: Mitentscheidung). Ihre Aufgabe ist es, eine Selbstreflexion zur jeweiligen E-Portfolio-Aufgabe zu verfassen. Insgesamt werden den Lernenden mehr E-Portfolio-Aufgaben gestellt, als erforderlich sind. Dadurch können sie aus einem großen Angebot selbst auswählen, welche E-Portfolio-Aufgaben sie durchführen wollen (Partizipationsstufe 4: Mitbeteiligung). Entscheidend ist hierbei, dass sie am Ende die in der ersten Prozessphase festgelegte Anzahl an E-Portfolio-Aufgaben erledigt und in ihrem E-Portfolio eingebunden haben.

Prozessphase 3: Reflektieren und Steuern des Lernprozesses

In der dritten Prozessphase setzen sich die Lernenden aktiv und selbstreflexiv mit den Lehr-/Lerninhalten auseinander, indem sie über ihr Vorgehen und ihre Lernstrategien nachdenken, ihre individuellen Lernleistungen kritisch hinterfragen und analysieren, welche der in der ersten Prozessphase festgelegten Lernziele und Lernergebnisse sie bereits erreicht haben. „Es wird also nicht nur über das Problem bzw. die Fragestellung selbst nachgedacht (Reflexion), sondern auch darüber, wie man dabei vorgegangen ist, wie man nachgedacht hat und wie erfolgreich das war (Metareflexion)“ (Häcker, 2017). (Partizipationsstufe 4: Mitbeteiligung). Zusätzlich holen sich die Lernenden individuelles Feedback von den Lehrenden oder auch Peer-Feedback von ihren Klassenkolleg*innen ein (Partizipationsstufe 2: Anhörung).

Prozessphase 4: Präsentieren und Weitergeben ausgewählter Inhalte

In der vierten Prozessphase legen die Lernenden fest, welche der erarbeiteten Inhalte sie welchem Publikum präsentieren wollen (Partizipationsstufe 4: Mitbeteiligung). Der Einsatz von E-Portfolios ermöglicht es den Lernenden, Inhalte je nach festgelegtem Anlass auszuwählen, zu einer Präsentation zusammenzustellen und einem ausgewählten Publikum, auf Wunsch mit Feedback-Funktion (Partizipationsstufe 2: Anhörung), elektronisch zur Verfügung zu stellen. So wird wiederum die Interaktion und Kommunikation zwischen den Beteiligten gefördert.

Prozessphase 5: Auswerten und Beurteilen von Lernprozess und Kompetenzaufbau

In der fünften Prozessphase geht es um die abschließende Bewertung des E-Portfolios. Aufgrund der umfangreichen Dokumentationen der einzelnen Phasen und der unterschiedlichen Elemente erweist sich dies als sehr schwieriges Unterfangen. Um dennoch eine beurteilbare Gesamtsicht auf Lernprozess und Kompetenzaufbau zu erhalten, spielt die Erfüllung der in der ersten Prozessphase vereinbarten Bewertungskriterien eine entscheidende Rolle (Hornung-Prähauser et al., 2007, S. 29). Aufgabe der Lernenden ist es, dabei selbstständig diejenigen Inhalte aus der vierten Prozessphase auszuwählen, die ihre Lernprozesse und ihren Kompetenzaufbau am besten dokumentieren (Partizipationsstufe 5: Selbstbestimmung). Diese werden von ihnen zu einer Präsentation zusammengestellt und den Lehrenden zugänglich gemacht. Die Lernenden erhalten über die Feedback-Funktion im E-Portfolio individuelles Feedback sowie Tipps und Verbesserungsvorschläge zu ihren freigegebenen Präsentationen (Partizipationsstufe 2: Anhörung). Bis zum endgültigen E-Portfolio-Abgabetermin haben die Lernenden die Möglichkeit, auf das Feedback zu reagieren und die erhaltenen Tipps und Verbesserungsvorschläge umzusetzen (Partizipationsstufe 3: Mitentscheidung). Abschließend geben die Lernenden ihre überarbeitete Präsentation für ihre Lehrenden zur Bewertung frei.

Resümee

Anhand der einzelnen Prozessphasen wird deutlich, dass der Einsatz der E-Portfolio-Methode und damit die Arbeit mit dem E-Portfolio ein kooperatives Verhältnis zwischen den Lehrenden und den Lernenden voraussetzt. Mithilfe der E-Portfolio-Arbeit können und sollen Lernende „als verantwortungsbewusste Partnerinnen und Partner in den Schulalltag und den Unterricht eingebunden und in die Diskussion über Planung, Lerninhalte und Ziele einbezogen werden“ (Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, 2011, S. 24). Die dazu nötigen Kompetenzen wie Entscheidungsfähigkeit, Planungsvermögen und Reflexion der Lernprozesse erwerben die Lernenden im Rahmen der E-Portfolio-Arbeit.

E-Portfolio-Arbeit „stellt einen partizipativen Prozess dar, dessen Ziel es ist, die Selbstbeurteilungskompetenz der [Lernenden] zu fördern“, indem diese „an der Leistungsbewertung und an der Beurteilung der Qualität der eigenen Arbeit beteiligt werden“ (Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, 2011).

Literaturverzeichnis

Demokratiezentrum Wien (o.D.). *Partizipation*. <https://www.demokratiezentrum.org/bildung/angebote/unterrichtsbeispiele/partizipation/>, Stand vom 5. Februar 2023.

Egloffstein, M. & Oswald, B. (2008). E-Portfolios zur Unterstützung selbstorganisierter Tutoren- und Tutorinnentätigkeiten. In S. Zauchner, P. Baumgartner, B. Blaschitz & A.

Weissenböck (Hrsg.), *Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten* (S. 93–102). Waxmann.

Häcker, T. (2005a). Mit der Portfoliomethode den Unterricht verändern. *Pädagogik*, 57(3), 13–18.

Häcker, T. (2005b). Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung. *bwpat@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, (8).
http://www.bwpat.de/ausgabe8/txt/haecker_bwpat8-txt.htm, Stand vom 5. Februar 2023.

Häcker, T. (2017). *Werkstattarbeit Portfolio*. <https://www.friedrich-verlag.de/portfolio-schule/material/textbeitraege/portfolio-als-entwicklungsinstrument/>, Stand vom 5. Februar 2023.

Hornung-Prähauser, V., Geser, G., Hilzensauer, W., Schaffert, S., Luckmann, M., & Wieden-Bischof, D. (2007). *Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen: Studie der Salzburg Research Forschungsgesellschaft*.
http://edumedia.salzburgresearch.at/images/stories/e-portfolio_studie_srfg_fnma.pdf, Stand vom 5. Februar 2023.

Klampfer, A. (2013). *E-Portfolios als Instrument zur Professionalisierung in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung: Bewertung technologischer und motivationaler Faktoren der Nutzung durch Studierende* (Als Ms. gedr.) Hülsbusch.

LehrplanPLUS (2014). *Lehrplan für die bayerische Grundschule*.
<http://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/107/LehrplanPLUS%20Grundschule%20StMBW%20-%20Mai%202014.376819.pdf>, Stand vom 5. Februar 2023.

ÖGUT – Österreichische Gesellschaft für Umwelt und Technik (o.D.). *Partizipation & nachhaltige Entwicklung in Europa. Mitgestalten in der Schule*. <http://www.partizipation.at/627.html>, Stand vom 5. Februar 2023.

Marty, H. (2013). *Praxisleitfaden SchülerInnen-Partizipation*. https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/publikationen_broschueren.html, Stand vom 5. Februar 2023.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle. (2011). *Das Portfolio in der Grundschule*. Luxembourg: MENFP.

Nittl, C. (2014). Partizipation und Demokratie in der Schule gestalten. *Pädagogik Leben*, 1. https://bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/p_files/Materialien/PL_Publikationen/14_1_PL/P_L_Final_Doppelseiten.pdf, Stand vom 5. Februar 2023.

Raben, B. von. (2010). *Portfolios in der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte: Selbstorganisiert lernen - Lernentwicklung dokumentieren*. Verlag an der Ruhr.

Rachbauer, T. (2013a). *Das E-Portfolio im Bildungskontext: Anforderungen, Potenziale, Grenzen und Gefahren beim E-Portfolioeinsatz*. (Masterthesis). Hamburg, Deutschland: Diplomica Verlag.

Rachbauer, T. (2013b). Das E-Portfolio im Bildungskontext: Zusammen planen, umsetzen und präsentieren statt gemeinsam einsam lernen - das E-Portfolio für die Ne(x)t Social Media Generation. *L.A. Multimedia*, (3), 6–9.

Schaffert, S., Hornung-Prähauser, V., Hilzensauer, W. & Wieden-Bischof, D (2007). E-Portfolio Einsatz an Hochschulen: Möglichkeiten und Herausforderungen. In T. Brahm & S. Seufert (Hrsg.), *Ne(x)t Generation Learning. E-Assessment und E-Portfolio: Halten sie, was sie versprechen? Themenreihe II zur Workshop-Serie* (S. 75–90). St. Gallen: SCIL, Swiss Centre for Innovations in Learning, [c/o] Universität St. Gallen.

Schule.at (2014). *E-Partizipation*. <https://www.schule.at/startseite/detail/e-partizipation.html?parentuid=109132&cHash=f180bcbb3ecddf11270636b368b79501>, Stand vom 5. Februar 2023.

Straßburger, G. & Rieger, J. (Hrsg.). (2014). *Partizipation kompakt: Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe*. Beltz Juventa.

Stratmann, J., Preussler, A. & Kerres, M. (2009). Lernerfolg und Kompetenz: Didaktische Potenziale der Portfoliomethode im Hochschulstudium. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 4(1), 90–103.

Winter, F. (2007). Was gehört zu guter Portfolioarbeit? *Erziehung & Unterricht*, 157(5/6), 372–381.

Zopp, B. (o.D.). *Mit der Portfoliomethode eine vielfältige Partizipation schaffen*. <http://docplayer.org/52626112-Mit-der-portfoliomethode-eine-vielfaeltige-partizipation-schaffen-zopp-beat.html>, Stand vom 5. Februar 2023.

Autor*innen

Tamara Rachbauer, Dr.in, MA, BSc

Seit 2021 akademische Rätin an der Universität Passau am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diversitätsforschung und Bildungsräume der Mittleren Kindheit, davor von 2013 bis 2020 Lehrbeauftragte und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diversitätsforschung und Bildungsräume der Mittleren Kindheit; Bücher und Zeitschriftenpublikationen zum Thema Digitale Bildung, Portfolio und Reflexionsfähigkeit.

Kontakt: tamara.rachbauer@uni-passau.de

Manfred Rachbauer

Bis 2021 im Bezirksmuseum Herzogsburg Braunau unter anderem für die digitalen museumspädagogischen Angebote zuständig, seit 2005 Grafik-Designer für die Homepage an der Re-



genbogenschule VS Laab; freier Journalist; Bücher und Zeitschriftenpublikationen zum Thema Digitalisierung an Schulen.

Kontakt: manfred.rachbauer@pendular.net

Stephan Gerhard Huber

Pädagogische Hochschule Zug, Johannes Kepler Universität Linz, Pädagogische Hochschule Schwyz

Larissa Lusnig

Universität Erfurt, Pädagogische Hochschule Zug

Personalmangel an Schulen

Systematischer umfangreicher Maßnahmenkatalog in der Gesamtschau und Einschätzung ausgewählter Maßnahmen aus der Praxis

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i2.a332>

Schulischer Personenmangel ist ein Thema, welches auch die Schuldemokratie betrifft. So fallen häufig zuallererst Projekte weg, die über den Regelschulbetrieb hinausgehen, z.B. auch individuelle Angebote, bei denen die Schüler*innen schulische Mitbestimmung und eine demokratische Schulkultur erproben können. Dem schulischen Personalmangel zu begegnen, ist also auch vor diesem Hintergrund wichtig. Auf Basis der beiden bereits erschienenen Aufsätze in #schuleverantworten zu dem Thema (Huber & Lusnig, 2022; Huber, Helm & Lusnig, 2023) und eines Expert*innenaustauschs im Rahmen der Fachtagung WELSFocus 2023 wird im vorliegenden Artikel ein systematischer und umfangreicher Maßnahmenkatalog zurzeit diskutierter Lösungsansätze vorgestellt. Weiterhin werden empirische Befunde einer Befragung von 37 Schulleitungen und 715 pädagogischen Mitarbeitenden an Schulen in herausfordernder Lage beschrieben, welche ausgewählte Maßnahmen aus dem Maßnahmenkatalog eingeschätzt haben.

Lehrkräftemangel, Personalmangel, Schule, Maßnahmen

Maßnahmenkatalog zur Begegnung des schulischen Personalmangels

In den Ausgaben 3/2022 und 1/2023 von #schuleverantworten haben wir bereits die Problemlagen und Hauptursachen des schulischen Personalmangels in Österreich, Deutschland und der Schweiz dargestellt sowie mögliche Lösungsansätze skizziert (Huber & Lusnig, 2022; Huber, Helm & Lusnig, 2023). Diese und weitere Lösungsansätze wurden bei der Fachtagung WELSFocus am 15. März 2023 zur Diskussion gestellt und durch 300 Expert*innen ergänzt,

bestätigt, kommentiert und modifiziert. Aus den Ergänzungen zu den Lösungsansätzen sowie aus den Ergebnissen der zehn Diskussionsforen der Tagung zu unterschiedlichen Facetten des schulischen Personalmangels haben wir den folgenden Katalog erstellt, der mögliche Maßnahmen auf den Ebenen Bildungspolitik, Schulaufsicht, Hochschulen und in den Schulen selbst gebündelt zusammenstellt.

Der Maßnahmenkatalog beruht deshalb auch nicht auf den Empfehlungen der Autor*innenschaft, sondern ist vielmehr als eine Zusammenstellung der in den Fachkonferenzen, wissenschaftlichen Publikationen und medialen Berichterstattungen diskutierten Lösungsansätze zu verstehen. Einige der Empfehlungen bedürfen einer eingehenden Prüfung hinsichtlich möglicher kontraproduktiver Effekte, unerwünschter Nebeneffekte und Machbarkeiten.

Mögliche Maßnahmen der Bildungspolitik und Schulaufsicht

Anreize und Personalbindung durch Gehalt, Karriereperspektiven, Wertschätzung

- Mehr gesellschaftliche Wertschätzung, den sozialen Status des Berufs fördern
- Bildung in das gesamtgesellschaftliche Bewusstsein zurückholen und Verantwortung aller reflektieren
- Teilpensen der Lehrer*innen im Einverständnis vorübergehend aufstocken
- Pensionierte Lehrer*innen zurückgewinnen, einbinden und nach letzter Gehaltseinstufung entlohnen
- Höhere Einstiegsgehälter, Lohnerhöhungen, steuerfreie Vergütung von Überstunden und gleiche Bezahlung für alle Lehrämter
- Zulagen für Lehre unter schwierigen Bedingungen (z.B. für Personal an Brennpunktschulen)
- Bedarfsorientierte Budgetierung der Schulen: Personalschlüssel und Budgetrahmen für Schulen (besonders solche in herausfordernden Lagen) anpassen
- Gleiche Vergütung in allen Bundesländern, da unterschiedliche Vergütungen zu Abwanderungen in Gebiete mit besserer Bezahlung führen
- Attraktive Karriereperspektiven im Schulsystem und Entwicklungsmöglichkeiten für den Lehrberuf etablieren
- Gehaltsmodalitäten für Quereinsteiger*innen attraktiver gestalten
- Ausgebildete Lehrkräfte aus dem Ausland unbürokratisch einsetzen – mit fairen Löhnen und Perspektiven
- Übergang von Universität zu Referendariat automatisiert und fließend gestalten
- Arbeitsplatzsicherung für alle – Einstellungen vereinfachen

Unterstützung und Stärkung des Personals durch Weiterbildung, Entwicklungsangebote, Kooperation

- Schulbegleitung bzw. Einzelfallhilfe an allen Schulformen ermöglichen
- Räume schaffen für Schulentwicklung durch extern angeleitete Team- und Unterrichtsentwicklung

- Multiprofessionalität durch diverse Berufsfelder, die sich im Schulalltag einbringen, fördern, Bildungslandschaften etablieren und mit den nötigen finanziellen Ressourcen fördern
- Schulen vernetzen für den Austausch von Methoden und Wissen

Entlastung durch mutige Verantwortungsübernahme, Entscheidungsfreudigkeit und Zusatzangebote

- Standards für digitale Bildungskonzepte schaffen
- Für bürokratische Agilität sorgen
- Schulleitung als geteilte Position mit zwei gleichwertigen Verantwortungsbereichen neu definieren: Verwaltungsleitung (Buchhaltung, Administration) und pädagogische Leitung (Personal, Pädagogik)
- Zusätzliches nicht-unterrichtendes pädagogisches Personal (z.B. für Elternarbeit) einstellen
- Zusätzliches administratives Personal und Stellen bzw. Stunden für Mentoring von Praktikant*innen und Referendar*innen zur Verfügung stellen
- Referendariatsplatz am Wunschort zur Verfügung stellen, bürokratische Hürden abbauen und Langwierigkeit der Referendariatsbewerbung reduzieren

Innovation durch moderne Curricula, Gebäude und Skalierung alternativer Schulkonzepte

- Ausgleich Schularten: Bestimmte Schularten sollten mehr Funktionsstellen erhalten (z.B. Gymnasium – Gemeinschaftsschule)
- Nachhaltige Förderung und Skalierung von alternativen, innovativen und neuen Schulkonzepten
- Lehrpläne an die Anforderungen der Gesellschaft und Arbeitswelt anpassen und den (zeitlichen) Druck vom pädagogischen Personal nehmen, bestimmte Inhalte zu vermitteln, die für die Schüler*innen wenig Relevanz aufweisen
- Zeitgemäße Ausstattung von Schulgebäuden und Klassenräumen – Schulträger in die Pflicht nehmen
- Erweiterungen der Schulgebäude, viele Schulen haben mit Platzproblemen zu kämpfen

Mögliche Maßnahmen der Hochschulen

Dequalifizierungsprozesse aufgrund des akuten Lehrpersonenmangels stoppen – Krise als Innovationsmotor nutzen

- Quer- und Seiteneinstieg umbauen – Schüler*innen von den vielseitigen Kompetenzen von (fortgebildeten) Personen aus anderen Berufsfeldern profitieren lassen
- Quereinstieg als berufsbegleitende vollwertige Ausbildung anbieten
- Dem schlechten Image des Quereinstiegs konkret durch Qualitätsstandards und Mentoring begegnen

Studienbeginn vereinfachen durch neue Finanzierungsoptionen, Zulassungsbedingungen und konkretes Anwerben

- Lehramtsanwärter*innen finanziell und ideell fördern, z.B. mit Stipendien
- Duales Studium – Vertrag mit sofortiger Bezahlung
- Studierende bewerben sich bei einer Schule, haben dort eine Mentorperson und studieren berufsbegleitend, dadurch entfällt die belastungsreiche Zeit des Referendariats
- Für den Lehrberuf angemessen werben durch Zusammenarbeit mit Schulen und Abschlussjahrgängen
- Zulassungsbedingungen ändern bei gleichzeitiger Sicherstellung der Qualität
- Auswahl angehender Lehrpersonen nicht an Numerus Clausus und Noten binden (vgl. z.B. Recruiting von Teach First Deutschland)

Abbruchquoten mindern und Berufseinstieg erleichtern durch begleitete Praxis und Reflexion

- Eignungstests der Studienbewerber*innen vor Studienbeginn, um hohe Abbruchquote zu minimieren
- Mentoring und Begleitung von angehenden Lehrpersonen und Berufsanfänger*innen
- Verstärkter Praxisbezug durch Kooperationen und durchgehende/regelmäßige Präsenz in Schulen während der Semester
- Beratungs- und Reflexionsangebote
- Referendar*innen entlasten: Entzerrung des Referendariats

Lehrinhalte an die An- und Herausforderungen der modernen Gesellschaft anpassen

- Ausbildung in Bereichen wie Elternarbeit und Digitalisierung, bewusste Bildung der eigenen Lehridentität und Erweiterung der sozial-emotionalen und interkulturellen Kompetenzen
- Schulleitungen vor Übernahme des Amtes ausbilden
- Lehramtsstudierende für Bildungsarmut sensibilisieren

Mögliche Maßnahmen in den Schulen

Praktiker*innen stärken und entlasten durch systematische Kooperation

- Mehr Kooperation im Kollegium und im Ganzttag
- Unterstützung in der Schule durch multiprofessionelle Teams (an beruflichen Schulen gibt es z.B. kaum Psycholog*innen oder Schulbegleitung)
- Lehrpersonen von Aufgaben, die nicht die direkte Bildung betreffen, entlasten (z.B. Statistiken führen, Aufsichten, Materialien beschaffen, Schulverwaltungsarbeit)
- In der Zusammenarbeit mit Elternvertreter*innen Eltern stärker einbinden: Einladen und Durchführen der Klassenelternversammlung, Schulelternrat, eigenständiges Agieren der Elternvertreter*innen im schulischen Kontext verankern, akzeptieren und zulassen
- Außerschulische Organisationen (z.B. Vereine, Gemeinden, ...) einbinden

Schule als lernende Organisation verstehen: der Schulentwicklung die entsprechende Bedeutung beimessen

- Mehr Schulentwicklungsmöglichkeiten ausschöpfen: Evaluationen, Teamentwicklung, eigenständige Arbeitsteams
- Zusammenarbeit mit Eltern(-vertreter*innen) intensivieren, gemeinsames Entwickeln und Gestalten von Schulentwicklungskonzepten
- Schule nicht in Klassen und Fächern organisieren, sondern altersübergreifende und ganzheitliche Lernräume schaffen
- Anders mit dem bestehenden Personal arbeiten – Auflösung der 45-Minuten-Einheiten
- Nutzen digitaler Tools zur Veränderung der Schul- und Unterrichtsstruktur mit Sicherung der Bildungsqualität

Personalgewinnung und -entwicklung als essenzielle, kontinuierliche Aufgabe verstehen

- Personalgewinnungsstrategien auf Schulebene entwickeln
- Personalgewinnung und Personal-Bonding als gemeinsame Aufgabe eines Teams
- Bei Schüler*innen der Oberstufe für den Lehrberuf werben
- Personalentwicklungskonzepte erstellen
- On-Boarding-Methoden für neue Kolleg*innen und Quereinsteiger*innen etablieren
- Einbindung verschiedener Lehrpersonen und Qualifizierungsstufen durch Mentor*innen und Teams, wie professionelle Lerngemeinschaften
- Arbeitszeit klar definieren und zu Freizeit abgrenzen – Entgrenzung der Arbeit eindämmen
- Arbeitszeitkonto (jetzt Mehrarbeit für eine spätere Kompensation) einführen
- Bonus für Lehrpersonen, die eine überdurchschnittlich hohe Anzahl Weiterbildungsstunden vorweisen können
- Perspektiven im Rahmen eines Diversity Managements schaffen
- Positive Feedback-Kultur stärken
- Nur ein Unterrichtsfach statt zwei Fächer für Lehrer*innen

Schulleitungspersönlichkeiten ausbilden, die partizipativ führen und die Autonomie sowie die Entwicklung ihrer Schule anstreben

- Zugewandter Führungsstil
- Kompetenzorientierte/werteorientierte Leitungsformen, die sinnstiftendes Co-Konstruieren ermöglichen
- Diverse Leitungsteams implementieren
- Professionelles Führungskräftecoaching von Expert*innen
- Schulautonomie einfordern und nutzen
- Entlastung schaffen, wenn immer mehr zusätzliche Aufgaben der Schulentwicklung hinzukommen, z.B. durch qualifizierte Verwaltungsunterstützung
- Outsourcen von Aufgaben an die Schulträger
- Befähigung zu Personalmanagement stärken: Wissen um Weiterbildungen, dem Kollegium Angebote eröffnen

Unterrichten als Begleitung beim Lernen verstehen – Schüler*innen zur Selbstständigkeit erziehen

- Verlässliches Team-Teaching
- Prüfungskultur verändern
- Outsourcing von Korrekturen; Personen anstellen, die Korrekturen von Klassenarbeiten durchführen oder dabei unterstützen, z.B. Studierende
- Stundenplan der Schüler*innen reduzieren (optimierte Lehrpläne)
- Mehr selbstorganisiertes Lernen der Schüler*innen, Unterricht in Modulen/Domänen statt in Fächern
- Orientierung an für die Kinder und Jugendlichen relevanten Inhalten und Kompetenzen mit Blick auf die berufliche Anschlussfähigkeit
- Projektorientiertes Arbeiten, geöffnete Unterrichtsformen, moderne Bildungsinhalte orientiert an Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)
- Klassenübergreifendes/jahrgangsübergreifendes Lernen
- Unterschiedliche Klassengrößen ausbauen: mehr Kleingruppen und Lernen in Klassenverbänden
- Notfalls Klassengrößen zeitweilig erhöhen
- Orientierung an der modernen Lernforschung
- Reduzierter Basisunterricht vormittags, non-formale Lernangebote (Projekte, AGs) nachmittags – unterstützt durch ein Tutorensystem (erfahrene Schüler*innen)
- Unterricht in Jahrgangsteams und mit Online-Plattformen vorbereiten
- Verstärkter Einsatz von Online-Unterricht bzw. Distance Learning, Hybridunterricht

Kurzum: Schule als attraktiven Arbeitsplatz gestalten

- Unterstützung in den ersten Berufsjahren im Quereinstieg (z.B. durch Mentoring)
- Teamzeiten etablieren
- Positives zwischenmenschliches Klima am Arbeitsplatz schaffen
- Betriebliche Kinderbetreuung direkt an den Schulen
- Work-Life-Balance fördern
- Identität mit der eigenen Schule fördern
- Betriebliches Gesundheitsmanagement
- Lärmschutzkonzepte etablieren
- Schul-Arbeitsplätze für jede Lehrerin und jeden Lehrer einrichten
- Ruheräume für Lehrer*innen schaffen
- Renovierungen und neue Schulbau- oder Schulraumkonzepte realisieren
- Lehrpersonal von verwaltungstechnischen Tätigkeiten befreien

Da die vorgestellten Maßnahmen Einfluss auf die Schule selbst nehmen und auch nehmen sollen, ist es von Interesse, insbesondere jene Lehrer*innen und Schulleitungen nach Einschätzung dieser Maßnahmen zu fragen, die in Schulen in herausfordernder Lage (im Brennpunkt) tätig und von der Problematik des schulischen Personalmangels und dessen Folgen besonders betroffen sind. Daher wurden in einer evaluativen Studie Lehrer*innen und Lehrer befragt, wie sinnvoll sie ausgewählte Maßnahmen aus dem Maßnahmenkatalog einschätzen und wie stark der Personalmangel an ihrer Schule ausgeprägt ist.

Studie zur Einschätzung ausgewählter Maßnahmen zur Begegnung des schulischen Personalmangels

Der schulische Personalmangel stellt Schulen in herausfordernder Lage vor große Probleme. An vielen dieser Schulen ist die Arbeitsbelastung der Mitarbeitenden ohnehin bereits hoch. Wenn es an diesen Schulen einen Lehrkräftemangel gibt, kann eine Abwärtsspirale entstehen: Die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte steigt durch Vertretungsstunden und die Übernahme anderer Arbeiten weiter an, in der Folge kann es zu vermehrten Ausfällen aufgrund von gesundheitlichen Problemen kommen.

Der schulische Personenmangel in Österreich, Deutschland und der Schweiz wird sich Bedarfsprognosen zufolge in den nächsten zehn Jahren kaum bessern (BFS, 2022; BMBWF, 2021; Klemm, 2022). Daher muss aktuell darüber nachgedacht werden, welche Maßnahmen, die dem Mangel begegnen, besonders hilfreich sein können und welche weniger. Hierbei ist es interessant, welche Maßnahmen die schulischen Mitarbeitenden selbst als sinnvoll empfinden.

In einer aktuellen Studie des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug wurden 37 Schulleitungen und 715 Mitarbeitende an deutschen Schulen in herausfordernder Lage zu sinnvollen Maßnahmen gegen den schulischen Personalmangel befragt. Die Befragung wurde im Rahmen der Verlängerung der wissenschaftlichen Begleitstudie zum Programm „impakt schulleitung“ der Wübben Stiftung mit einem Online-Fragebogen durchgeführt.

Zur aktuellen Situation in Bezug auf den Personalmangel an ihrer Schule befragt, gaben mehr als 30 % der Schulleitungen an, dass ein bis drei Stellen für Vollzeit-Lehrkräfte an ihrer Schule derzeit unbesetzt seien, knapp 30 % gaben an, dass sogar mehr als zehn Stellen für Vollzeit-Lehrkräfte an ihrer Schule unbesetzt seien. Ein bis drei unbesetzte Stellen für Schulsozialarbeiter*innen wurden von mehr als 50 % der Schulleitungen vermeldet und ein bis drei unbesetzte Stellen für schulpsychologische Fachkräfte wurden von gut 10 % der Schulleitungen genannt. Gut 30 % der Schulleitungen berichteten ein bis drei unbesetzte Stellen für Referendar*innen und mehr als 20 % der Schulleitungen gaben an, dass ein bis drei Stellen für Erzieher*innen an ihrer Schule unbesetzt seien (vgl. Abbildung 1).

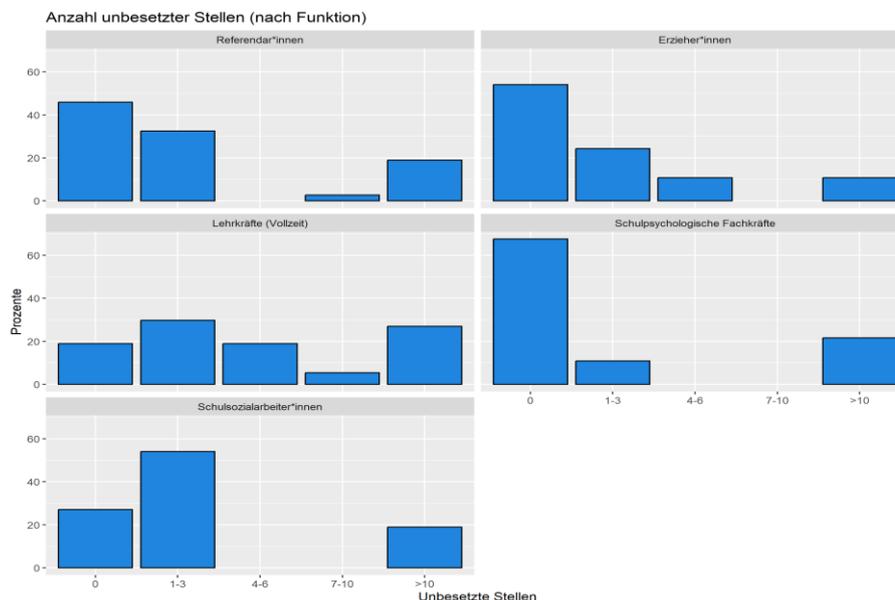


Abbildung 1: Aktuell unbesetzte Stellen nach Funktion

Die befragten Mitarbeitenden und Schulleitungen gaben weiterhin an, dass das Belastungs-
 leben durch den Personalmangel an der Schule gestiegen sei und es aufgrund des Personal-
 mangels zu Mehrarbeit komme. Teilweise fielen außerunterrichtliche Angebote und regulä-
 rer Unterricht aus.

Wie sinnvoll wird vor diesem Hintergrund ein Quereinstieg in den Lehrer*innenberuf einge-
 schätzt? Der Aussage, dass dieser möglich sein sollte, stimmten die Befragungsteilneh-
 menden eher zu (arithmetische Mittel von 3,5 auf einer 5-stufigen Antwort-Skala). Die befragten
 Mitarbeitenden und Schulleitungen stimmten auch zu, dass die Qualifizierung zum Querein-
 stieg in Bezug auf den Umfang und die Qualität jener des Lehramtsstudiums entsprechen,
 aber berufsbegleitend sein sollte (arithmetische Mittel von 4,5 auf einer 5-stufigen Antwort-
 Skala).

Als besonders sinnvolle Maßnahmen zur Reduktion des schulischen Personalmangels, welche
 von der Bildungspolitik und der Schulaufsicht umgesetzt werden können, nannten die befrag-
 ten Mitarbeitenden und Schulleitungen, zusätzliches administratives Personal einzustellen
 und den Ausbau von Referendariatsplätzen. Als weniger sinnvoll wurde es eingeschätzt, die
 Teilpensen/-zeit der Lehrer*innen vorübergehend im Einverständnis aufzustocken und den
 Unterricht in Modulen/Domänen statt in Fächern zu gestalten (vgl. Abbildung 2 für eine Ge-
 samteinschätzung).

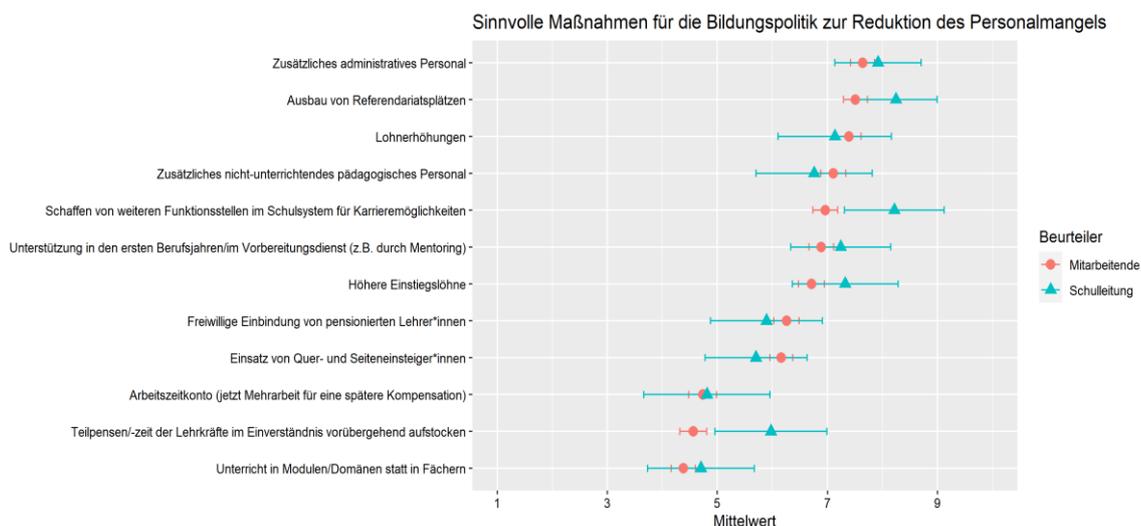


Abbildung 2: Einschätzung ausgewählter Maßnahmen zur Begegnung des schulischen Personalmangels zur Umsetzung von der Bildungspolitik und der Schulaufsicht

Die befragten Mitarbeitenden und Schulleitungen schätzen als Maßnahmen, die von den Hochschulen umgesetzt werden können, ein verbessertes Lehramtsstudium als sehr sinnvoll ein. Als weniger sinnvoll wird ein verkürztes Lehramtsstudium eingeschätzt (vgl. Abbildung 3 für eine Gesamteinschätzung).

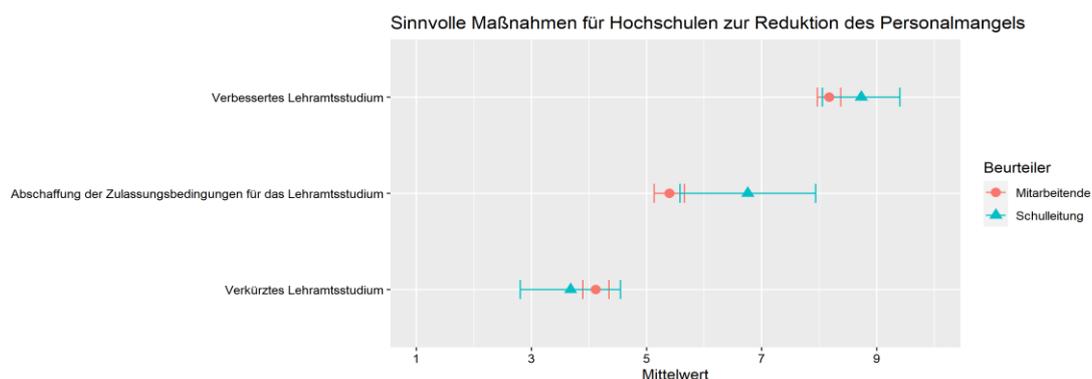


Abbildung 3: Einschätzung ausgewählter Maßnahmen zur Begegnung des schulischen Personalmangels zur Umsetzung von den Hochschulen

Als sehr sinnvolle Maßnahmen zur Reduktion des schulischen Personalmangels, welche von den Einzelschulen umgesetzt werden können, nannten die Befragungsteilnehmenden, dass die Schule so gestaltet werden solle, dass sie von Mitarbeitenden und Schüler*innen positiv erlebt wird und Renovierungs-/Umbaumaßnahmen am Schulgebäude. Als wenig sinnvoll

wurde die Erhöhung der Klassengrößen eingeschätzt sowie ein verstärkter Einsatz von On-line-Unterricht bzw. Distance Learning (vgl. Abbildung 4 für eine Gesamteinschätzung).

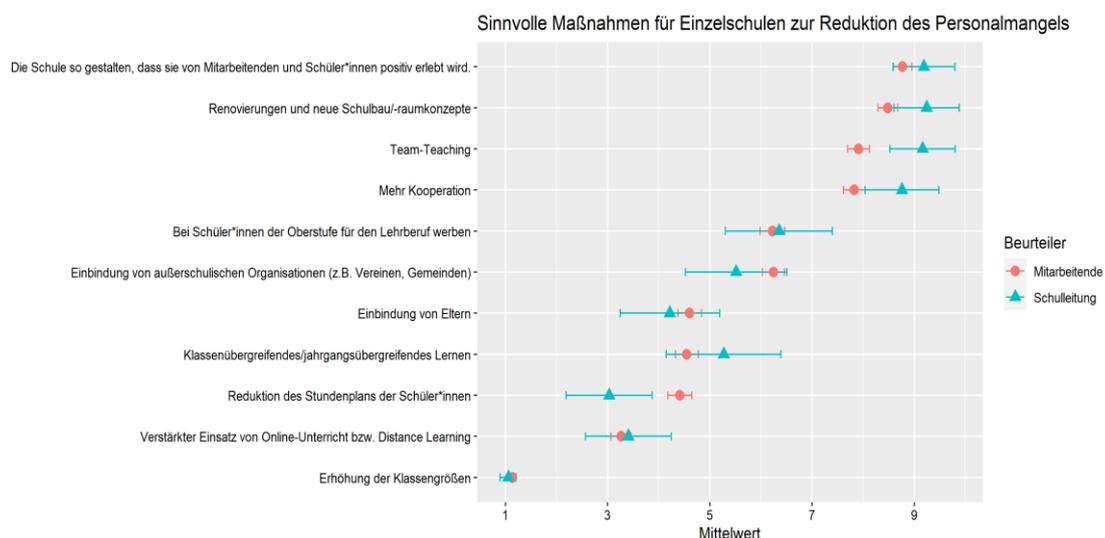


Abbildung 4: Einschätzung ausgewählter Maßnahmen zur Begegnung des schulischen Personalmangels zur Umsetzung von den Einzelschulen

Die vorliegende Studie macht deutlich, dass bei vielen deutschen Schulen in herausfordernder Lage ein weitreichender Personalmangel besteht, welcher die Mitarbeitenden belastet. Sie sehen mögliche Entlastung vor allem in zusätzlichem administrativen Personal, einer positiv gestalteten Schule und einem verbesserten Lehramtsstudium.

Fazit

Mündend aus vorangegangenen Veröffentlichungen (Huber & Lusnig, 2022; Huber et al., 2023) und Diskussionen bei der Fachtagung WELSFocus 2023 wurde in dem vorliegenden Artikel ein umfangreicher Katalog an möglichen Maßnahmen zur Begegnung des schulischen Personalmangels erstellt, der die Ebenen der Bildungspolitik, Schulaufsicht, Hochschulen und Einzelschulen adressiert. Ausgewählte Maßnahmen aus diesem Katalog wurden in einer empirischen Studie von Mitarbeitenden und Schulleitungen an Schulen in herausfordernder Lage eingeschätzt, deren Belastungsempfinden und Mehrarbeit nach eigener Ansicht gestiegen ist. Als besonders sinnvolle Maßnahmen gegen den Mangel an schulischem Personal nennen die Befragungsteilnehmenden unter anderem die positive Gestaltung der Schule, den Umbau der Schulgebäude sowie zusätzliches administratives Personal. Als gar nicht sinnvoll wird die Erhöhung der Klassengrößen eingeschätzt.

Dem schulischen Personalmangel sinnvoll zu begegnen, ist von großer Wichtigkeit, da dieser in einigen Schulen weitreichende Folgen hat. Dazu gehört auch, dass Projekte, die über den

Regelschulbetrieb hinausgehen, wegfallen, wozu mitunter auch Angebote zur demokratischen Schulkultur und zur schulischen Mitbestimmung gehören. Als Work-in-Progress-Paper gilt es nun, die von vielen Expert*innen zusammengetragenen Maßnahmen und Empfehlungen weiter zu diskutieren, zu prüfen, fortzuschreiben und zu handeln.

Literaturverzeichnis

BFS [Bundesamts für Statistik] (2022). Szenarien 2022–2031 für die Lehrkräfte der obligatorischen Schule

BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung] (2021). *Nationaler Bildungsbericht für Österreich 2021*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/nbb.html>

Huber, S. G., & Lusnig, L. (2022). Personalmangel in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Problemlagen, Hauptursachen und Lösungsansätze – ein Überblick zum Diskurs über den Lehrkräftemangel in Schulen. *#schuleverantworten*, 2022_3, 49–64. <https://schule-verantworten.education/journal/index.php/sv/article/view/244>

Huber, S. G., Helm, C., & Lusnig, L. (2023). Schulischer Personalmangel: Kurz-, mittel- und langfristige Lösungsansätze für Politik, Schulaufsicht, Hochschulen und in den Schulen selbst. *#schuleverantworten*, 2023_1, 37–45. <https://schule-verantworten.education/journal/index.php/sv/article/view/308>

Klemm, K. (2022). *Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2035 – Aktualisierte Expertise*. Essen: Verband Bildung und Erziehung.

Autor*innen

Stephan Gerhard Huber, Prof. Dr.

Inhaber des Exzellenz-Lehrstuhls Leadership, Quality Management and Innovation, Abteilung für Bildungsforschung, der Linz School of Education, JKU Linz sowie Leiter des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie IBB der Pädagogischen Hochschule Zug, Dozent an den PHn OÖ, NÖ, LU, SZ, WG sowie Adjunct Professor am GIER der Griffith University Brisbane und Senior Research Fellow an der Education University of Hong Kong. Er leitet das Schul-Barometer für Deutschland, Österreich und die Schweiz (www.Schul-Barometer.net), die World School Leadership Study, den Young Adult Survey Switzerland (www.chx.ch/YASS) und das World Education Leadership Symposium (<https://wels.edulead.net/>).

Kontakt: stephan.huber@phzg.ch

Larissa Lusnig, M.A.

arbeitet als Projekt-Mitarbeiterin an der Erfurt School of Education der Universität Erfurt und in Kooperation mit dem Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen derzeit den Lehrkräftemangel und die Schulleitungsentwicklung.

Kontakt: larissa.lusnig@bildungsmanagement.net

Nikolai Weber
Zentrum polis, Wien

Sevgi Bardakci
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems

Georg Blaha
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems

Gelebte Demokratie

Potenziale demokratischer Schulentwicklung innerhalb der Schulautonomie

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i2.a320>

Demokratie Lernen ist essenziell für die demokratische Sozialisation junger Menschen. Für die Beteiligung an Demokratie sind jedoch gewisse Kompetenzen erforderlich, die gelernt werden können. Schulen eignen sich als Lernort, um diese Kompetenzen zu üben. Demokratische Strukturen in der Schule können Demokratie erfahrbar machen und zum Demokratiebewusstsein junger Menschen beitragen. Diese unterteilen sich in Österreich in gesetzlich vorgeschriebene und freiwillige demokratische Strukturen im Rahmen der Schulautonomie. Zu den freiwilligen demokratischen Strukturen in der Schule gehören unter anderem das Schüler*innenparlament und der Klassenrat. Entscheidet sich die Schulleitung, den Klassenrat möglichst breit in der Schule einzuführen, kann daraus ein Schulentwicklungsprozess werden.

Schuldemokratie, Politische Bildung, Demokratiebewusstsein, Schulautonomie, Klassenrat

Die Schuldemokratie gehört zusammen mit dem (Kombinations-)Fach Politische Bildung und dem Unterrichtsprinzip Politische Bildung zu den drei Säulen der Politischen Bildung in der Schule.

Schulen können demokratisches Bewusstsein fördern

Eine Studie der Universität Hohenheim zeigt, dass die Zufriedenheit mit der Demokratie höher ist, wenn sich Bürger*innen beteiligen können.¹ Demokratische Beteiligung erfordert jedoch Kompetenzen, die gelernt werden können.² Die Schule eignet sich im Besonderen als Ort der gelebten Demokratie.

Die schulische politische Bildung spielt eine zentrale Rolle in der demokratischen Sozialisation junger Menschen: Schule kann das Interesse an gesellschaftlichen Prozessen wecken und demokratisches Bewusstsein fördern (Heinz, Zandonella, 2021, S. 29),

heißt es im Ergebnis-Bericht 2021 „Junge Menschen und Demokratie“ des Österreichischen Demokratie Monitors, der vom sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitut SORA jährlich erhoben wird. Der Blick der befragten jungen Menschen (16–26 Jahre) auf ihre schulische Politische Bildung fällt eher kritisch aus: Jeweils rund die Hälfte denkt, nicht genug über die eigenen Rechte (53 %) bzw. darüber gelernt zu haben, wie politische Debatten geführt werden (48 %). Ebenso attestieren 45 % der jungen Menschen ihrer Schule zu wenig Anstrengung bei der Vermittlung von Beteiligungskompetenzen.

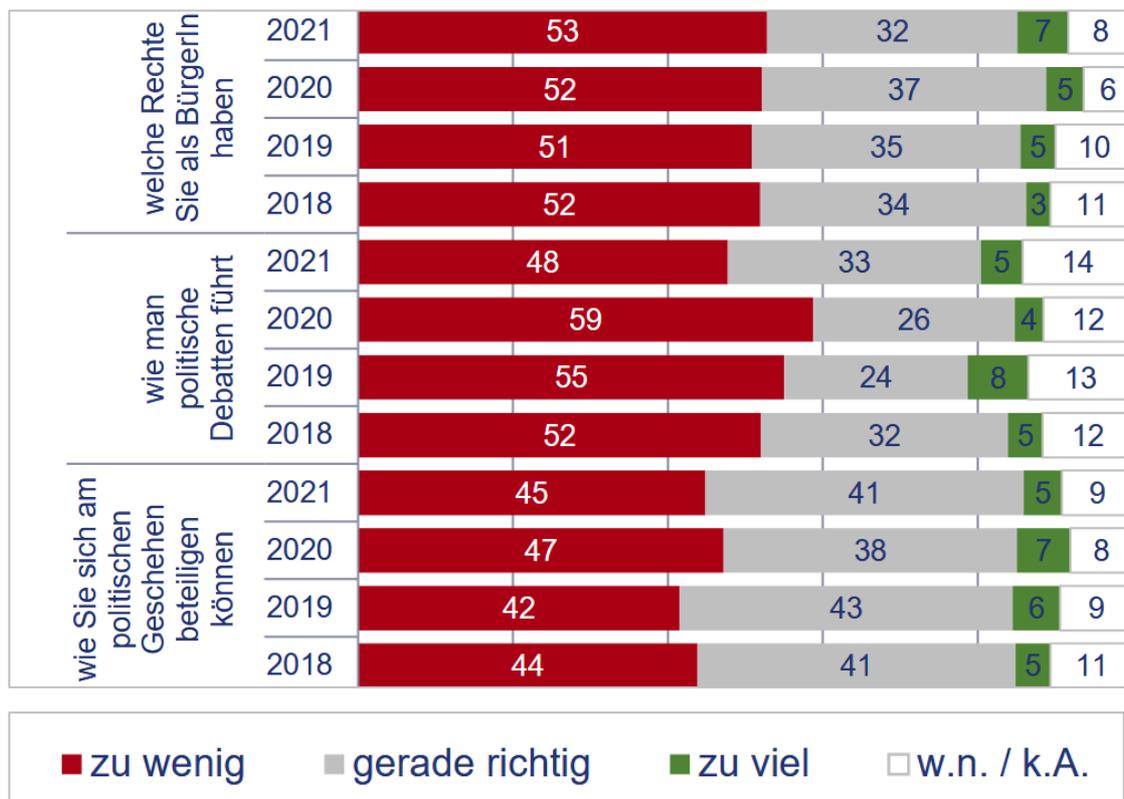


Abbildung 1: Bewertung der Vermittlung von Sachkompetenz, SORA-Bericht „Junge Menschen und Demokratie in Österreich“ 2021, S. 30. Frage im Wortlaut: „Haben Sie (bislang) in der Schule zu viel, zu wenig oder in gerade richtigem Ausmaß gelernt, ...?“

Demokratische Strukturen in Schulen

Demokratie kann am besten gelernt werden, wenn sie direkt erfahrbar ist. In der Schulgemeinschaft gibt es gesetzlich festgeschriebene und freiwillige demokratische Strukturen. Als Schulgemeinschaft wird in Österreich das Zusammenwirken von Lehrer*innen bzw. Schulleitung, Erziehungsberechtigten und Schüler*innen bezeichnet. Die Regeln, nach denen diese drei Gruppen in der Schulgemeinschaft Entscheidungen treffen und über schulische Angelegenheiten beraten, sind in Österreich im Schulunterrichtsgesetz (SchUG) sowie im Schulorganisationsgesetz (SchOG) gesetzlich festgelegt. Im Schüler*innenvertretungsgesetz (SchVG) ist außerdem definiert, dass es in jedem Bundesland eine Landesschüler*innenvertretung und für ganz Österreich eine Bundesschüler*innenvertretung gibt.³

Das Schulunterrichtsgesetz

Die Interessen der Lehrer*innen, Erziehungsberechtigten und Schüler*innen sind in verschiedenen Gremien vertreten, die je nach Schultyp variieren können. Diese sind in Österreich das Klassenforum, das Schulforum und der Schulgemeinschaftsausschuss (SGA).

- **Klassenforum**

Das Klassenforum ist an Volks-, Haupt- und Sonderschulen das Entscheidungs- und Beratungsgremium für die einzelnen Klassen. Es werden Entscheidungen getroffen, die die Klasse betreffen. Dem Klassenforum gehören die*der Klassenlehrer*in oder Klassenvorständ*in und die Erziehungsberechtigten der Schüler*innen an. Die Schüler*innen selbst sind hier nicht direkt vertreten. Das Klassenforum muss von dem*der jeweiligen Klassenlehrer*in innerhalb der ersten acht Wochen nach Schulbeginn einberufen werden.

- **Schulforum**

Im Schulforum werden Entscheidungen getroffen, die die gesamte Schule oder mehrere Klassen betreffen, beispielsweise wie viele Klassen es in der Schule geben soll. Dem Schulforum gehören die Schulleitung, alle Klassenlehrpersonen oder Klassenvorständ*innen und die Elternvertretungen aller Klassen der betreffenden Schule an. Den Vorsitz hat die Schulleitung.

- **Schulgemeinschaftsausschuss**

Im Schulgemeinschaftsausschuss (SGA) diskutieren und entscheiden je drei Interessensvertretungen der Schüler*innen (ab der 9. Schulstufe), Lehrer*innen und Erziehungsberechtigten gleichberechtigt.

Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen der Schulautonomie

Schulen können darüber hinaus Schüler*innenparlamente, Klassenräte, Schulräte oder andere Formen der Schuldemokratie einrichten, um mehr Teilhabe aller Mitglieder der Schulgemeinschaft zu ermöglichen. Solche Strukturen sind allerdings in Österreich nicht im Gesetz vorgeschrieben. Sie werden nur umgesetzt, wenn eine Schule dies im Rahmen der Schulautonomie selbst beschließt.

- **Schüler*innenparlament**

In einem Schüler*innenparlament kommen Schüler*innen zusammen, um zu diskutieren, wie ihre Interessen innerhalb der Schulgemeinschaft umgesetzt werden können. Die Struktur und Teilnahmebedingungen des Parlaments variieren je nach Schule. Im Allgemeinen werden im Schüler*innenparlament Anträge entwickelt und beschlossen, in denen die Ideen und Forderungen der Schüler*innen festgehalten werden. Idealerweise werden diese Vorschläge anschließend von der Schulleitung oder der Politik aufgegriffen oder zumindest behandelt.

- **Klassenrat**

Der Klassenrat ist eine freiwillige demokratische Struktur an der Schule und ein bewährtes Format zum Demokratie Lernen. Es geht dabei um die Anliegen, die die Schüler*innen einer Klasse selbst einbringen. Das kann eine Entscheidung sein, ein Auftrag an die Klassensprecher*innen oder das Lösen kleinerer oder größerer Konflikte in der Klasse.

Fokus: Klassenrat

Die Einführung eines Klassenrats ist zunächst mit einem zusätzlichen organisatorischen Aufwand für die Lehrpersonen verbunden. Mit zunehmender Routine der Schüler*innen stellt sich jedoch eine neue Gesprächskultur ein: Die Schüler*innen verschieben mit der Gewissheit der ihnen regelmäßig zur Verfügung stehenden Zeit die Diskussion spontan entstandener Anliegen aus dem Unterricht in den Klassenrat und regeln Konflikte zunehmend ohne Eingriffe der Lehrenden.

In der Auseinandersetzung mit ihren eigenen Anliegen lernen die Schüler*innen Konflikte anzusprechen, gemeinsam Entscheidungen zu treffen und ggf. Minderheiteninteressen zu berücksichtigen, Kommunikations- und Moderationskompetenzen, Vereinbarungen auszuhandeln, einander Feedback zu geben und anzunehmen, sich eine eigene Meinung zu bilden, unterschiedliche Interessensgruppen wahrzunehmen und Verantwortung zu übernehmen. Es entsteht eine demokratische Kultur, die sich aus dem Klassenrat in das gesamte Klassenleben und in weiterer Folge auf das Schulleben bzw. die Schulkultur überträgt.

Ablauf

Der Klassenrat findet regelmäßig, z.B. alle zwei oder vier Wochen statt. Zeitfenster sollen innerhalb des regulären Unterrichts gefunden werden. Jedes Klassenmitglied kann Themen vorschlagen, diese werden z.B. bis zum nächsten Termin in einer Schachtel oder auf einer Pinnwand gesammelt. Alle Schüler*innen sind zur Teilnahme eingeladen und setzen sich dabei im Kreis zusammen.

Von Termin zu Termin übernehmen jeweils zwei Schüler*innen die Moderationsrolle, jemand hält auf einem vorstrukturierten Protokollblatt die Ergebnisse jeder Diskussion fest, ein*e

Schüler*in übernimmt die Rolle, die Zeit im Blick zu behalten, und eine*r wacht über die Einhaltung der von der Klasse festgelegten Gesprächsregeln. Lehrende nehmen sich je nach Schulstufe immer mehr zurück.⁴

Schulentwicklung

Entscheidet sich das Lehrer*innenkollegium oder die Schulleitung, den Klassenrat möglichst breit in der Schule einzuführen, kann daraus ein Schulentwicklungsprozess werden. Das gleiche gilt für die Einführung eines Schüler*innenparlaments. Im Rahmen der österreichischen Bildungsreform 2017 wurden die Autonomie der Schulen erweitert und Bildungsregionen als Steuerungsebene neu eingeführt. Damit einher gingen eine Neuorganisation und veränderte Aufgaben der Schulaufsicht. Mit dieser Reform hat das österreichische Bildungsministerium das Konzept des Schulqualitätsmanagements eingeführt, das im Schuljahr 2021/22 bundesweit in allen Schularten umgesetzt wurde. Im Rahmen des Schulentwicklungsplans können schulspezifische Themen und Anliegen umgesetzt werden. Die inhaltliche Basis für die Themen im Schulentwicklungsplan bildet der Qualitätsrahmen für Schulen (QR), der für alle Schulen verbindlich ist.⁵ Im Rahmen dessen können Schulentwicklungsprojekte umgesetzt werden, die sich auch mit Schuldemokratie befassen können. Die Bildung von freiwilligen demokratischen Strukturen in der Schule im Rahmen der Schulautonomie wie Klassenräte oder Schüler*innenparlamente kann also Hand in Hand gehen mit den Vorgaben und Zielen des Schulqualitätsmanagements.

Literaturverzeichnis

Blum, E., Blum, H.-J. (2012). *Der Klassenrat. Ziele, Vorteile, Organisation*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Heinz, J., Zandonella, M. (2021). *Junge Menschen und Demokratie in Österreich 2021*. Wien, Dezember 2021. Abgerufen am 12.05.2023, von https://www.demokratiemonitor.at/wp-content/uploads/2021/12/SORA_Bericht_Parlament_Junge_Menschen_und_Demokratie_2021_BF.pdf

Leimer, C. (2011). *Vereinbarungskultur an Schulen*. Herausgegeben vom Österreichischen Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS) im Auftrag des BMUKK 2011. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/sp/vereinbarungskultur.html>

Mayrhofer, P. (2008). Schulgemeinschaft und Schuldemokratie in Österreich. In Forum Politische Bildung (Hrsg.), *Jugend – Demokratie – Politik. Informationen zur Politischen Bildung*, Bd. 28, Innsbruck–Bozen–Wien, S. 46–51. <https://www.politischebildung.com/wp-content/uploads/izpb28.pdf>

Anmerkungen

¹ Brettschneider, F. (2022). Bürgerbeteiligung und Direkte Demokratie aus Sicht der Bürger:innen in Baden-Württemberg, 2022. Eine selbst initiierte Studie der Universität Hohenheim. Oktober 2022. Abgerufen am 12.05.2023, von https://www.uni-hohenheim.de/pressemitteilung?tx_ttnews%5Btt_news%5D=56555&cHash=ece560ae4fd60036e5d37901b9d54649

² Der Referenzrahmen für Demokratiekompetenzen des Europarats (Reference Framework of Competences for Democratic Culture, RFCDC) legt einen Fokus auf die Bildung von Kompetenzen zur Teilhabe an demokratischen Prozessen: denken, analysieren, sich positionieren, handeln. Vgl. Zentrum *polis* (o.J.), #Demokratiekompetenzen #RFCDC. Abgerufen am 12.05.2023, von www.politik-lernen.at/demokratiekompetenzen

³ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.J.). Gesetze und Verordnungen. Abgerufen am 12.05.2023, von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/gvo.html%0A>

⁴ Für mehr Informationen und Tipps zur Bildung und zum Ablauf von Klassenräten siehe Zentrum *polis* (Hrsg.), *polis* aktuell 2023/02. Demokratisch entscheiden. https://www.politik-lernen.at/pa_demokratischentscheiden

⁵ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.J.). Qualitätsrahmen. Abgerufen am 24.05.2023, von <https://www.qms.at/qualitaetsrahmen/der-qualitaetsrahmen-fuer-schulen>

Autor*innen

Nikolai Weber, MA

Seit 2021 wissenschaftlicher Mitarbeiter von Zentrum *polis* – Politik Lernen in der Schule, davor Studium der Internationalen Entwicklung an der Universität Wien, Bildungsarbeit beim Kinderbüro der Universität Wien; Autor und Redakteur der Zeitschrift für Lehrer*innen „*polis* aktuell“.

Kontakt: nikolai.weber@politik-lernen.at

Sevgi Bardakci, Dipl. Päd.ⁱⁿ, BEd MSc

Seit 1992 Lehrerin in Wien. Von 2012 bis 2021 am GRG7, 1070 Wien: Projektleitung für Demokratische Schulentwicklung in Zusammenarbeit mit DeGeDe Berlin. Gegenwärtige Tätigkeit an einer Mittelschule in Wien: Einführung der Klassenratssitzung in Zusammenarbeit mit der KPH Wien.

Kontakt: sevgi_bardakci@yahoo.de

Georg Blaha, DI

Studium der Informatik an der TU Wien und der Pädagogik an der Universität Klagenfurt. Viele Jahre als Lehrer (Sek II) und freiberuflich an den Fachhochschulen Campus Wien, St. Pölten und Joanneum Graz tätig (Hochschuldidaktik, eLearning). Zuletzt an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems für den Fortbildungsbereich Friedenspädagogik und Demokratiebildung zuständig.

Kontakt: georg.blaha@posteo.at

Bogdan Shutka

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Die ruthenische Schule im österreichischen Galizien als Grundstein der ukrainischen Nationalbewegung

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i2.a338>

Während um das Jahr 1914 nur rund 20 % der Ukrainer*innen in der Donaumonarchie lebten, genossen sie, im Vergleich zu ihren Landsleuten im Russischen Reich, weitgehende Rechte und Freiheiten. Der erleichterte Zugang zur elementaren Bildung spielte hier eine ausschlaggebende Rolle, deren Auswirkungen bis heute zu spüren sind. Etwa 2500 Volksschulen in Ostgalizien boten Bauernkindern eine Ausbildung und machte sie zu Bürger*innen eines Landes, das es nicht geben durfte – der Ukraine. Aus den einfachen Dorfschulen entstand eine Zivilgesellschaft mit einer Reihe von Organisationen, Vereinen, Aktivist*innen und künftigen Held*innen. Deren Engagement diente nicht nur der Förderung der eigenen Kultur, sondern half, diese auch im turbulenten 20. Jahrhundert zu erhalten.

Ukraine, Schule & Gesellschaft, Schulentwicklung Ukraine im Österreich-Kontext

Josefinische Bildungsreform

Das Jahr 1848 brachte Veränderungen und Erneuerungen für die jahrhundertealten Monarchien Europas: Eine davon war die Forderung sogenannter kleinerer Nationen nach einem Unterricht in der eigenen Sprache. Das Schulwesen sollte als Ganzes reformiert und erneuert, der Zugang zur Bildung sollte erleichtert werden. Dieses Recht wurde 1867 definitiv bestätigt: Laut Artikel 19 der ziemlich liberalen Dezemberverfassung sind „Alle Volksstämme des Staates [...] gleichberechtigt, und jeder Volksstamm hat ein unverletzliches Recht auf Wahrung und Pflege seiner Nationalität und Sprache.“ (Gesetzblatt für das Kaiserthum Österreich) Dieses eine Gesetz hatte eine sehr positive Wirkung für die Ukrainer Galiziens – damals als Ruthenen bezeichnet. Zum ersten Mal gab es eine staatliche Unterstützung des Schulsystems in der Volkssprache. Österreich war in diesem Sinn sehr progressiv, eine ähnliche Situation wäre im Russischen Reich unvorstellbar gewesen.

Die Josefinische Bildungsreform von 1775 bis 1783 führte zu einer Umstrukturierung des gesamten Schulwesens in Österreich und diente später als Basis für die Errichtung von Grundschulen in den neuen Kronländern. Seitdem wurden die Schulen in drei Stufen untergliedert: Zur ersten Stufe gehörten die Hauptschulen, gefolgt von den Trivialschulen; die Kirche unterhielt zusätzlich (Sonntags-)Schulen. Das führte dazu, dass trotz weitverbreiteter Armut und sozialer Ungleichheit in Ostgalizien ruthenische Kinder dank rechtlicher Unterstützung und gesellschaftlicher Akteure nach einer staatlich anerkannten Grundausbildung eine höhere Bildung in der Landes- oder Reichshauptstadt erwerben konnten.

Schulsprache Ukrainisch

Die Einführung von Ukrainisch (Ruthenisch) als Schulsprache brachte viele positive Nebeneffekte mit sich: Ein zentralisiertes Schulsystem benötigte standardisierte und einheitliche Schulbücher. Bereits 1848 befassten sich deshalb Organisationen wie die „Halyc’ko-Ruska Matycja“ mit dieser Aufgabe – vorerst ohne große Erfolge. Dieser Akt setzte aber eine neue Dynamik in Gang, denn bis dahin war die Herausgabe von Schulbüchern Sache der Kirche. So mussten in den ersten Jahren auch die staatlichen Schulen auf religiöse Schulbücher zurückgreifen, denn es gab keine anderen. Die Schulen förderten die Herausgabe von Grammatiken (wie die von Smal-Stockyj), Lesebüchern und Wörterbüchern. In den ersten 16 Jahren kam es zu insgesamt 90 Publikationen ruthenischer Schulbücher: 51 in Wien, 35 in Lemberg und vier in Przemyśl (Hofeneder, 2009, S. 48). Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass diese Reform ausschlaggebend für die Entwicklung des ukrainischsprachigen Buchwesens war.

Ein weiterer Effekt der Einführung von Ruthenisch als Unterrichtssprache in Galizien war die daraus resultierende wachsende soziale Mobilität. Selbst wenn die meisten der etwa 2500 Gemeinden über eine Volksschule verfügten, waren höhere Schulen wie Gymnasien und Fachschulen nur in den größeren Städten zu finden. Hier waren die Ukrainer*innen im Vergleich zu den Pol*innen und den deutschsprachigen Schüler*innen benachteiligt, denn in ganz Galizien gab es nur neun ruthenischsprachige Gymnasien in acht Städten: Lemberg, Stanislau, Przemyśl, Ternopol, Sambir, Buczacz und Bereschany. Mit Unterstützung des Klerus, lokaler Lehrer*innen und Organisationen wurden die Dorfkinder aus ärmeren Familien in die größeren Städte geschickt, um dort Realgymnasien zu besuchen. Dort wurden neben Hauptfächern auch klassische Sprachen unterrichtet. Diese eröffneten den Schüler*innen den Zugang zur westeuropäischen Literatur und Kultur. An den Schulen bildeten sich verschiedene Vereine und Clubs wie Sportvereine, Folklore- und Pfadfindergruppen.

Neue Gesellschaft

Aus diesen Gruppen entstand eine neue Gesellschaftsschicht, die Überlegungen zur eigenen Identität anstellte und die Lebensbedingungen auf dem Land verbessern wollte. Der Zugang zu den zwei Universitäten Galiziens – der von Kaiser Josef II. wiederbelebten Universität Lem-

berg und der Universität Krakau – blieb den Ukrainer*innen aufgrund der Polonisierung dieser Lehranstalten weitgehend verschlossen: Das lässt sich leicht an den Matrikelbüchern dieser Zeit nachweisen. So wurden z.B. an der Medizinischen Fakultät der Lemberger Universität seit deren Gründung im Jahr 1894 bis zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges nur 540 ukrainische Studenten zugelassen (Dydyk-Menusch, 2011). Deshalb gingen die meisten ruthenischen Jugendlichen an die Universitäten Wien, Prag und Graz zum Studium. Hier kamen ruthenische Studierende mit führenden europäischen Intellektuellen in Kontakt. Bedeutende und bekannte Ukrainer aus dieser Zeit sind etwa der Schriftsteller Iwan Franko (1856–1916), der in Wien promovierte und zu den führenden sozial engagierten Autoren zählte, oder der Physiker Iwan Puluž (1845–1918), der sowohl an der Entdeckung der Röntgenwellen als auch an der ersten Übersetzung der Bibel in die moderne ukrainische Sprache beteiligt war.

Diese Migration als Brain Drain zu bezeichnen, wäre jedoch falsch, denn nach dem Abschluss ihrer Studien gingen die meisten Absolventen in die Heimat zurück, wo sie als wichtige Akteure im gesellschaftlichen Leben agierten. Das Wissen, das sie sich angeeignet hatten, und ihre persönlichen Kontakte pflegten sie weiterhin in der kleinen Heimat. Einige von ihnen waren auch Abgeordnete zum Reichsrat: Im Wiener Parlament waren sechs ukrainischen Parteien vertreten:

- Ruthenisch-ukrainische radikale Partei
- Ruthenisch-ukrainische christliche Union
- Ukrainische Nationaldemokratische Partei
- Ukrainische sozialdemokratische Partei
- Ruthenische Volkspartei (Himka & Lysiak Rudnytsky, 1993)
- Ruthenische christlich-soziale Partei

Zu den wichtigsten gesellschaftlichen Organisationen Galiziens zählen etwa die „Prosvita“ [= ‚Aufklärung‘], gegründet 1868 von Pawlyn Swencickij (1841–1875), Lehrer am Lemberger Akademischen Gymnasium, gemeinsam mit anderen. Zu ihrer Hauptaufgabe zählte die Förderung des Lesens und Schreibens unter der Bauernschaft. Als einen ihrer bleibenden Erfolge kann die Errichtung Hunderter Büchereien und Lesehallen im ganzen Land und später auch in Übersee bei Migranten in Süd- und Nordamerika gelten.

Neue Gesellschaft, neue Schulen

Andere ukrainische Intellektuelle beschäftigten sich mit der wirtschaftlichen Lage der Ukrainer*innen in Galizien. Vasyl' Nahirnyj' (1848–1921) gründete die ersten westukrainischen Kooperativen, inspiriert von der österreichischen Raiffeisen-Bewegung. Am Höhepunkt ihrer Tätigkeit am Vorabend des Ersten Weltkrieges verfügte die Kooperative „Narodna Torhivlja“ [= ‚Volkshandel‘] über 831 Geschäfte, Niederlassungen und Kreditverbände in 19 Städten in ganz Galizien (Wytanowytch, 1964). Sie ermöglichte somit Hunderttausenden Bauern sozioökonomischen Aufstieg und Entwicklungsmöglichkeiten. Außerdem gründeten die Verantwortlichen der Kooperative Fachschulen für Burschen und Mädchen. Insbesondere die

Gründung von Fachhochschulen für Mädchen war für die damalige Struktur Galiziens revolutionär.

Geschlechterungleichheiten und Alkoholismus zählten zu den größten sozialen Problemen Galiziens in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Unter den jungen Aktivistinnen der Frauenbewegung war Natalija Kobrynska (1855–1920) die führende Persönlichkeit. Ihr folgten andere Aktivistinnen, welche die Organisation „Zhinocha Hromada“ [= ‚Frauengemeinde‘] und „Sojus Ukrajink“ [= ‚Bund der Ukrainerinnen‘] gründeten. Das Problem des weitverbreiteten Alkoholismus wurde von jungen Student*innen, Seminarist*innen und Klerikern in der „Bratstvo Tveresosti“ [= ‚Brüderschaft der Nüchternheit‘], die auf Initiative des Lemberger Bischofs Josyf Sembratowytsch (1822–1900) im Jahr 1874 in Leben gerufen wurde, bekämpft. Binnen kürzester Zeit gingen die Zahlen der Alkoholdelikte drastisch zurück – so sehr, dass die polnische Alkohollobby Kaiser Franz Josef dazu motivierte, den Bischof in Pension zu schicken.

Fazit

Wie an den genannten Beispielen ersichtlich ist, machte die ukrainische Nation in Galizien einen gewaltigen Sprung von einem Bauernvolk ohne eine ausgeprägte Identität im ärmsten Kronland der k.u.k. Monarchie zu einer vollständigen europäischen Nation. Die Volksschule spielte dabei eine zentrale Rolle. Eine solche Entwicklung wäre ohne elementare Bildung, wie sie durch die diversen Reformen in der Monarchie während des 19. Jahrhunderts ermöglicht wurde, nicht möglich gewesen. Laut letzter Volkszählung von 1910 besuchten rund 97 % der ruthenischen Kinder Galiziens eine Schule mit Ukrainisch als Unterrichtssprache (Bureau der k.k. statistischen Zentralkommission). Im gesamten Zarenreich gab es keine einzige solche Schule. Auch wenn es viele ungelöste Probleme gab, wurde Galizien zu einem Zufluchtsort, zu einer Oase der ukrainischen Nation. All die oben erwähnten Namen sind Träger*innen dieses Schulsystems, welches sie zu guten Bürger*innen machte, die demokratisch dachten und sozial handelten.

Literaturverzeichnis

Bureau der k.k. statistischen Zentralkommission (1914). *Die Ergebnisse der Volkszählung vom 31. Dezember 1910*. Kaiserlich-königliche Hof- und Staatsdruckerei.

Dydyk-Menusch, Hanna (2011). „Ukrajins’ka Medytschna Mowa W Halytschyni Kincja XIX – Potschatku XX Stolittja.“ *Ukrajins’ka Mowa W Halytschyni*, by Natsional’na akademija nauk Ukrajiny, Instytut ukrajinstwa im. I. Kryp’jakewytscha, L’viv, Istorija Mowy, S. 176–203.

Himka, John-Paul & Lysiak Rudnytsky, Ivan (1993). „Ukrainian Radical Party.“ In *Encyclopedia of Ukraine*, <https://www.encyclopediaofukraine.com/display.asp?linkpath=pages%5CU%5CK%5CUkrainianRadicalparty.htm>, Zugriff am 5.6.2023

Hofeneder, Philipp (2009). *Galizisch-ruthenische Schulbücher in der Zeit von 1848 bis 1918. Sprachliche Konzeption und thematische Ausrichtung*. Dissertation, Universität Wien.

Hofeneder, Pylyp (2011). „Mowa Halyts'kych Propowidnykiw XIX Stolittja U Koteksti Rozwytku Sutschasnoji Ukrajins'koji Mowy.“ *Ukrajins'ka Mowa W Halytschyni*, by Akademija nauk Ukrainy, Institut ukrajinstwa im. I. Kryp"jakewytscha, Istorija mowy, S. 137–159.

Moser, Michael (2011). “Rusyny J “Rus'ka Mowa” W Halyts'kych Hramatykach Perschoji Polowyny XIX Stolittja.” *Ukrajins'ka Mowa W Halytschyni*, by Akademija nauk Ukrainy, Institut ukrajinstwa im. I. Kryp"jakewytscha, Istorija mowy, S. 9–54.

Reichs-Gesetz-Blatt für das Kaiserthum Oesterreich. Jahrgang 1867, <https://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=rgb&datum=1867&page=417&size=26>, Zugriff am 6.6.2023.

Wytanowytch, Illja (1964). *Istorija Ukrajins'koho Kooperatywnoho Ruchu*. New York, TU.

Autor

Bogdan Shutka, BA MA

Geboren in der Westukraine, ausgewandert nach New York, international und weltweit professioneller Bandura-Spieler, Masterstudium an der Universität Wien, Postgraduiertenstudium an der Diplomatischen Akademie Wien, ab Herbst 2023 Mitarbeiter an der PH NÖ.

Kontakt: office@bohdan.wien

Mirjam Staub

Amt für Volksschule Kanton Thurgau, Frauenfeld

Nadia Pettannice

Universität Zürich, Zürich

Die Weiterbildungsschule Zug

Ein Experiment basisdemokratischer Schulkultur

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i2.a333>

Im Kontext der 1968er-Bewegung, des anhaltenden Wirtschaftswachstums und des Kalten Krieges, als die Kritik am Schulwesen einen Höhepunkt erreicht hatte, wurden in der Schweiz und im umliegenden Ausland verschiedene innovative und alternative Bildungsansätze ausprobiert. Inmitten dieser Entwicklungen entschieden sich der Kanton und die Stadt Zug dazu, ein Schulexperiment zu wagen, das bald im In- und Ausland von sich reden machte. Die Weiterbildungsschule Zug zeichnete sich aus durch die Erprobung einer innovativen Form von Schule und insbesondere durch basisdemokratische Strukturen zur Gestaltung der Schule. Im Artikel werden die Entstehung des Schulexperiments Weiterbildungsschule Zug und die Elemente ihrer basisdemokratischen Schul- und Führungskultur vorgestellt.¹

Schulexperiment, basisdemokratische Schulkultur, Schule als Lebensort

Ein Schulexperiment der 1970er-Jahre

In den späten 1960er-Jahren wurde schweizweit über die Notwendigkeit eines neuen Schultyps diskutiert, der als allgemeinbildende Diplommittelschule eine Alternative zwischen Gymnasium und Berufslehre bildete. Dies bewegte den damaligen Zuger Erziehungsdirektor und Präsident der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Hans Hürlimann, dazu, der Stadt Zug ein Schulexperiment vorzuschlagen. Anstelle der ursprünglich geplanten Töcherschule startete unter dem Namen «Weiterbildungsschule (WS)» ein Schulversuch, der als richtungsweisendes Modell für den geforderten neuen Schultyp dienen sollte.

Um das Projekt wissenschaftlich abzustützen, arbeitete die Stadt Zug ab 1970 mit der Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL) zusammen. Diese machte es sich zum Ziel, «Schule» neu zu denken. Mit der Absicht, die Bedürfnisse der Gesamtbevölkerung zu berücksichtigen,

sichtigen, stellte die FAL eine diverse Gruppe von Vertretenden aus der Gesellschaft zusammen und entwickelte gemeinsam mit ihnen ein neues Schulkonzept, das sich von traditionellen Fächern löste, Persönlichkeitsbildung zu seinem obersten Bildungsziel machte und mit bisher völlig unbekanntem basisdemokratischen Strukturen zur Gestaltung der Schule umgesetzt werden sollte (Frey et al., 1976).

Im Jahr 1972 startete der erste zweijährige Lehrgang der Weiterbildungsschule. Damit wurde der Grundstein für bahnbrechende Entwicklungen gelegt. In den darauffolgenden Jahren wurden neue Formen wie Gruppenarbeiten, fächerübergreifender Unterricht und Team-teaching eingeführt, getestet und weiterentwickelt. Die Weiterbildungsschule übernahm hierbei eine Pionierrolle, da es in den 1970er-Jahren bisher nur wenig Erfahrung in diesem Bereich gab. Für die Lehrpersonen und Lernenden war dies eine Herausforderung, niemand war zu dieser Zeit eine basisdemokratisch geführte Schule gewöhnt.

Wie an der Weiterbildungsschule mit unterschiedlichen Elementen und Strukturen auf verschiedenen Ebenen versucht wurde, eine basisdemokratische Schulkultur zu leben, wird im folgenden Kapitel gezeigt.

Elemente einer basisdemokratischen Schulkultur

Leitungsebene

Das erste Lehrpersonenteam plante, für die neue basisdemokratische Schule ein vierköpfiges, gleichwertiges Leitungsteam (LIT) einzusetzen. In der Praxis gestaltete sich die Umsetzung dieses Anspruchs einer Kollektivleitung jedoch schwierig. Die politischen Behörden erwarteten einen einzelnen Schulleiter als Ansprechpartner. So wurde schon zu Beginn der Geschichte der WS mit Willi Schumacher lediglich eine Person als Schulleiter eingesetzt, der sich selbst allerdings lieber «Koordinator» nannte (Bürgisser-Engler et al., 1977), während das LIT als erweiterte Schulleitung galt.

Auf Antrag der Schüler*innen konnten diese ab 1977 je eine Vertretung pro Klasse ins LIT delegieren (Engler & Käppeli, 1983). Somit gestalteten Schüler*innen fortan auch auf der Leitungsebene die Schule mit.

Die WS ging 1979 von der Stadt zum Kanton Zug über. In der neuen Schulverordnung wurde die Schüler*innenvertretung im LIT gestrichen, aus Angst, dies könnte ausgenutzt werden. In der Praxis wurde sie aber dennoch weiterhin gepflegt, schliesslich war dies ein wichtiges Element zur Umsetzung der basisdemokratischen Schulkultur an der WS (StAZG, G720.1.3.54, Interpretation der Verordnung, 1979).

Gleichzeitig hielt die neue kantonale Schulverordnung fest, dass die Schule durch ein mehrköpfiges Leitungsteam geführt werde, deren Mitglieder sollten jedoch unterschiedlich entlastet und entschädigt werden (Regierungsratsprotokoll, 13.06.1983). Diese Änderung veranlasste den ehemaligen FAL-Mitarbeiter und ersten Schulberater der WS, Anselm Rohner,

dazu, das Leitungsteam abschätzig als «Pseudokollektiv» zu bezeichnen (StAZG, G720.1.4.2, kurze Geschichte, 1979). Tatsächlich scheiterten alle Versuche, das Ideal einer gleichwertigen Kollektivleitung offiziell durchzusetzen, am Widerstand von Politik und Behörden. Über Jahre versuchte die Schule mittels einer internen «Schattenverordnung» (StAZG, G720.1.3.54, Interpretation der Verordnung, 1979) trotzdem am Prinzip festzuhalten. 2001 wurde die Idee eines kollektiven Leitungsgremiums endgültig beerdigt und das bestehende LIT als erweiterte Schulleitung aufgelöst. Stattdessen führten Marius Düggeli und Roland Fuchs die Schule erstmals als gleichwertiges Team, das sich neu «Co-Leitung» nannte.

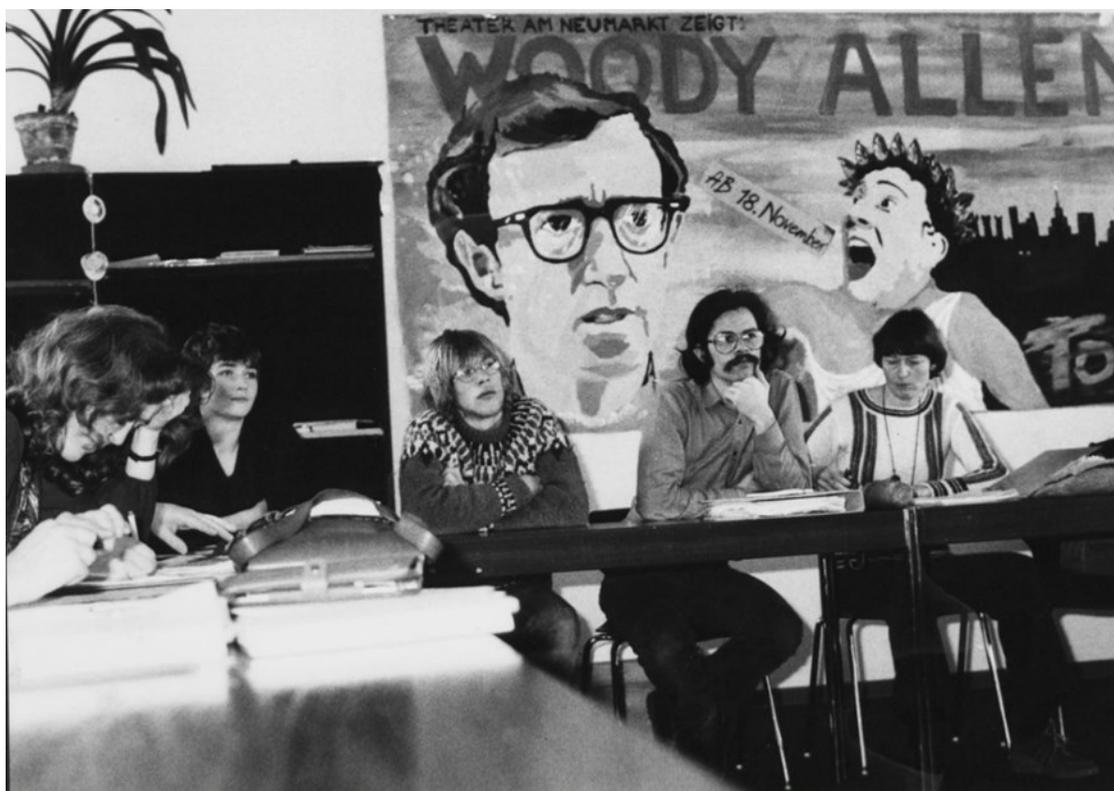


Abbildung 1: Sitzung des Lehrerinnen- und Lehrerteams (LET) mit Schülerinnen und Schülern, Mitte 1980er-Jahre | Foto: Beat Schmid

Ohnehin zwangen verschiedene bildungspolitische Veränderungen die Weiterbildungsschule im Verlauf der Jahre immer wieder dazu, sich gewissen Reglementierungen und Harmonisierungsbestrebungen zu unterwerfen. Ein Zeugnis dieser Entwicklungen ist die mehrmalige Umbenennung der Schule von Weiterbildungsschule über Diplommittelschule bis hin zu Fachmittelschule Zug. Die Anpassungen waren nötig, damit die Schule ihre Anerkennung über die Kantonsgrenzen hinaus aufrechterhalten konnte. Dennoch konnte die Schule einige Elemente ihres basisdemokratischen Selbstverständnisses bis heute bewahren.

Ebene Schulleben und Unterricht

Jedes Quartal begann mit einem mindestens halbtägigen Planungsseminar, an dem sich auch die Schüler*innen beteiligten. Damit bestimmten sie mit, welche Lernziele und Themen behandelt werden sollen, und sie konnten sich auch zu den im Unterricht verwendeten Methoden äussern (Michel, Santini & Schumacher, 1974).

Der Startschuss für die Institutionalisierung der Mitbestimmung von Lehrpersonen, Mitarbeitenden und Schüler*innen auf der Ebene des Schullebens erfolgte bereits 1972, als erstmals Schülervertreter*innen an eine Sitzung des Lehrer*innenteams (LET) eingeladen wurden. Diese nutzten die Gelegenheit sogleich und beantragten die Reduktion ihrer Hausaufgaben (Bürgisser-Engler et al., 1977).



Abbildung 2: «Vollversammlung» (VV) an der Weiterbildungsschule, Mitte 1980er-Jahre. | Foto: Beat Schmid

Mit Konventionen brechen und Hierarchien auflösen – das waren wichtige Aspekte im Selbstverständnis der WS in den 1970er- und 1980er-Jahren. Schüler*innen und Lehrpersonen duzten sich, die Klassen waren fortan über viele Jahre paritätisch im Lehrer*innenteam (LET) vertreten und wurden dadurch sowohl an Themen aus dem Schulalltag als auch an Schulent-

wicklungsfragen beteiligt. Für Fragen, die das Schulleben in einem umfassenderen Sinne betrafen, wurden regelmässig Vollversammlungen einberufen, an denen alle Lernenden, Lehrenden und Mitarbeitenden gemeinsam debattierten und konsensfähige Lösungen entwickelten.

Schüler*innen wurden dank der Anregung der FAL² in den wiederkehrenden Schulevaluationen regelmässig zu Themen des Schullebens und des Unterrichts befragt, wie etwa zum Beurteilungssystem. Dieses bestand an der WS lange Zeit nur aus den Prädikaten «erfüllt» und «nicht erfüllt». Weiter konnten sie sich über das Bewertungsverfahren äussern, das die Möglichkeit vorsah, Prüfungen mehrmals wiederholen zu können (StAZG, G720.1.4.53, Ergebnisse der Schülerumfrage, 1974). In den ersten Jahren waren Schüler*innen gar an den umfangreichen Rekrutierungsverfahren von neuen Lehrpersonen beteiligt. Dazu wurde jeweils eine Kommission eingesetzt, in der Schüler*innen, Schulleitungsmitglieder und Lehrpersonen vertreten waren und die gemeinsam die Bewerbenden anhörte und eine Probelektion bewertete (StAZG, G720.1.1.1, Anstellung von Lehrern, 1980).

Solche Formen einer basisdemokratischen Schulkultur war allerdings noch niemand gewohnt. Alle Beteiligten waren gleichsam gefordert umzudenken, sich neu zu finden und aufeinander zuzugehen.

Der Schulbetrieb war auch an der WS nicht frei von Konflikten und es kam immer wieder zu Reibereien und Missstimmungen. Anders, als es in den 1970er- und 1980er-Jahren in traditionellen Schulen üblich war, hatten die Schüler*innen sowie die Lehrpersonen aber die Möglichkeit, solche Themen entweder in der Klasse oder im Leitungsteam anzusprechen. Viele Schüler*innen erlebten einen solch offenen Umgang mit Kritik und Problemen zum ersten Mal in einem schulischen Kontext.

Ohnehin setzte die WS stark auf gemeinschaftliche Erfahrungen, Projekte und Gruppenarbeiten. Kombiniert mit den Gefässen zur Mitbestimmung entwickelten die Schüler*innen ein ausgeprägtes «Wir-Gefühl». Dies zeigt sich etwa in den zu einem grossen Teil durch von Schüler*innen gestalteten Jahresberichten, an deren regen Mitwirkung an Projekten zur Gestaltung des Schulalltags oder an ihren Äusserungen in Publikationen über die Schule.

Ebene Zusammenarbeit mit externen Partnern

Die Weiterbildungsschule zog sowohl die Blicke von Bewunder*innen als auch von Kritiker*innen auf sich. Ihrem Bestreben folgend, Demokratie als eine Form des Zusammenlebens zu pflegen und zu üben, etablierte die WS eine Umgangsform, die sich bei beiden Zielgruppen anwenden liess. Sie bot allen Personen an, die Schule zu besuchen und mit den Lehrpersonen und Schüler*innen auf Augenhöhe etwaige Kritikpunkte oder Fragen offen zu diskutieren. Der Einladung folgten vor allem die Interessierten: So empfing die WS über Jahre Besucher*innen aus dem In- und Ausland, die sich für das Schulexperiment interessierten. Dazu zählten auch einflussreiche bildungspolitische Gremien wie die OECD (CERI, 1979) oder der Europarat, der 1979 eine Delegation auf Schulbesuch in die WS Zug schickte (o.A., 1979).

Das grosse Interesse an der Weiterbildungsschule hatte aber nicht nur mit den neuen Ideen und Innovationen zu tun, sondern vor allem auch damit, dass die Lehrpersonen der Schule sowie Exponenten der FAL eine Vielzahl an Artikeln in regionalen Zeitschriften, in Zeitungen sowie in pädagogischen Fachzeitschriften und Büchern publizierten und somit intensiv über das Experiment und dessen Elemente berichteten und diese bekannt machten. Die basisdemokratische Schulkultur der WS bedingte ein gegenseitiges Zutrauen und Begegnen auf Augenhöhe. Entsprechend wurden auch die Schüler*innen in die Medienarbeit einbezogen. Ihre Stimmen und ihr Erleben des Schulalltags wurden mit Zitaten in Beiträgen und Artikeln hör- und sichtbar gemacht.



Abbildung 3: Besuchstag für Eltern und Behörden am 24. April 1972 | Foto: Beat Schmid

Mit den Eltern und Erziehungsberechtigten strebte die Schule ebenfalls eine konstruktive Zusammenarbeit an. Die WS führte regelmässig Informationsveranstaltungen für Eltern durch, an denen die innovativen Lehr- und Lernformen sowie die basisdemokratische Schulkultur erklärt wurde. Darüber hinaus wurden Eltern wie auch Behördenmitglieder und Abnehmerschulen regelmässig im Rahmen der Schulevaluationen befragt. Diese konstruktive Zusammenarbeit mit den Eltern auf Augenhöhe scheint der Schule gut gelungen zu sein, möchte man folgendem Feedback eines Vaters glauben:

Angenehm berührt war ich durch die Zusammenarbeit mit dem Lehrkörper. Anders als in den mehr oder weniger fruchtlosen Elternabenden (wie ich sie zu Dutzenden mit meinen vier Kindern

erlebt habe), wurde hier eine richtige Zusammenarbeit mit den Eltern gesucht. Ich glaube, die Lehrer der WS haben verstanden, was eine demokratische Schule ist: Aktive und konstruktive Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern und nicht die übliche gegenseitige Isolation. (Prof. A. Weber, Vater einer WS-Schülerin, 1976 (StAZG, G397.80)).

Fazit – was bleibt?

Das Schulexperiment Weiterbildungsschule Zug war ein Wagnis. Elemente und Strukturen einer basisdemokratischen Schulkultur wurden ausprobiert, ohne dass Lehrpersonen oder Schüler*innen Erfahrung damit hatten, und mit dem Risiko, dass die Politik oder die Öffentlichkeit dem Experiment jederzeit seine Existenzberechtigung hätte entziehen können. Der Mut der Stadt und des Kantons Zug, ein Schulexperiment zu wagen, und das Vertrauen, den innovativen Lehr- und Leitungspersonen einen Experimentierraum zuzugestehen, waren wichtige Voraussetzungen.

Gleichwohl ist es erstaunlich, dass es überhaupt ein solches Schulexperiment brauchte und wie viel Gegenwind der Schule entgegenkam: einer Schule, die in einem basisdemokratischen Land versuchte, eine basisdemokratische Schulkultur zu leben, wenn auch in einer radikalen experimentellen Form. Sie etablierte eine Schulkultur, die Schule nicht nur als Lern-, sondern vor allem auch als Lebensort verstand, als Ort, der «geeignet ist, demokratisches Verhalten zu lehren und zu lernen, für alle, Schüler und Lehrer» (Engler & Käppeli, 1983, S. 17).

Einige Pioniergedanken und -leistungen, die an der WS Zug erprobt wurden, sind mittlerweile im Bildungswesen zur Selbstverständlichkeit geworden: Alle Fachmittelschulen schreiben sich die Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen und die Persönlichkeitsbildung auf die Fahne, Schüler*innenmitbestimmung ist heute in unterschiedlichen Formen an den meisten Mittelschulen etabliert. Andere Reformideen der Zuger Pionier*innen wurden hingegen über die Jahre abgeschwächt oder abgeschafft. Allen Reformen und Anpassungen zum Trotz gehören zu den Eigenheiten der FMS Zug die nach wie vor praktizierte Du-Kultur oder die wöchentlichen Treffen mit der Schulleitung, an denen die Schülervvertretung ihre Fragen, Verbesserungsvorschläge oder Projektideen vorbringen und diskutieren kann.

Insgesamt dürfte es sich lohnen, sich am Experimentiercharakter der WS und ihrer konsequenten Orientierung an der Ermächtigung der Schüler*innen zur Partizipation inspirieren zu lassen und auch mal etwas zu wagen, von dem Mensch nicht von Anfang an weiss, was dabei herauskommt. Die WS hat es verstanden und radikal vorgelebt, dass es gerade die Aufgabe von Schulen sein muss, Menschen einzuführen in die Gesellschaft und sie zu ermächtigen, ihre Gestaltungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten in dieser demokratischen Gesellschaft wahrzunehmen – so kann Schule zu dem Lebensort werden, wo Demokratie als «eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsam und miteinander geteilten Erfahrung» gelebt, erfahren und eingeübt werden kann (Dewey, 2011, S. 121).

Literaturverzeichnis

Ungedruckte Quellen

Staatsarchiv Zug (StAZG)

- G397.80 Prof. A. Weber, Persönliche Stellungnahme zur WS Zug, 1976.
- G720.1.1.1 Anstellung von Lehrern (3. Fassung), 1980.
- G720.1.3.54 Interpretation der Verordnung IX, 4.12.1979.
- G720.1.4.2 Anselm Rohner, Die kurze Geschichte einer Schule, die neue Wege gehen wollte, 1979.
- G 720.1.4.53 Albin Niedermann, Einige Ergebnisse aus der Schülerumfrage «Das Prüfungssystem an der WS», 30.4.1974.

Gedruckte Quellen

- Engler, M. & Käppeli, R. (1983). Demokratie in der Schule: Keine Utopie für die Weiterbildungsschule Zug. *Die Region* (5/1983), 16-21.
- Bürgisser-Engler, M., Marti, A. & Rohner, A. (1977). Weiterbildungsschule Zug – eine Diplommittelschule. *Bildungspolitik. Jahrbuch d. Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren*, 61/62, 1975/1976, 158-179, <https://doi.org/10.5169/seals-62486>
- Centre for Educational Research and Innovation (CERI) (1979). *School-based Curriculum Development*, Paris.
- Dewey, J. (2011). *Demokratie und Erziehung*. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. (E. Hylla, Übers., J. Oelkers, Hrsg.). Beltz. (Originalwerk veröffentlicht 1916).
- Frey, K., Santini, B., Bossart, K. & Niedermann, A. (1976). Legitimation und Entwicklung einer neuen Schule. *Zeitschrift für Pädagogik* 22(2), 253-272.
- Höhener, L. (2021). *Pädagogen in der Politik*. Netzwerke der Curriculumforschung in der Schweiz, 1968–1986. Chronos.
- Michel, F., Santini, B. & Schumacher, W. (1974). Die Weiterbildungsschule Zug. *Zuger Neujaersblatt*, 77-92.
- Morosoli, R. (2009). Hürlimann, Hans. In *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS)*. Abgerufen am 04.Mai 2023 von <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/004729/2009-09-03/>
- o.A. (1979, 5. Dezember). Mitglieder des Europarates an der Weiterbildungsschule Zug. *Zuger Nachrichten*.
- Pettannice, N. & Staub, M. (2021). „Semper reformanda“. Fünfzig Jahre WS/DMS/FMS Zug: Vom reformpädagogischen Schulexperiment zur eidgenössisch anerkannten Fachmittelschule. *Tugium* 37 / 2021, 103-131. <https://www.e-periodica.ch/digbib/view?pid=tug-001%3A2021%3A37#107>

Anmerkungen

¹ Der folgende Text basiert im Wesentlichen auf dem 2021 publizierten Artikel zum 50-Jahr-Jubiläum der Schule (Pettannice & Staub, 2021).

² Es ist ein Verdienst der FAL, dass sich Schulen bis heute regelmässig evaluieren müssen. Die FAL machte die Notwendigkeit von Evaluationen bei allen Schulen zum Thema, bei denen sie in die Entwicklung involviert war. Mitunter ergab sich daraus wiederum Handlungsbedarf, der eine wissenschaftliche Begleitung erforderlich machte, wofür sich die FAL gerne empfahl (Höhener, 2021).

Autorinnen

Mirjam Staub, Dr. phil.

Seit 2023 Fachexpertin Schulentwicklung im Amt für Volksschule des Kantons Thurgau, davor seit 2014 Dozentin für Sozialpädagogik an der Höheren Fachschule Gesundheit und Soziales in Aarau. Promotion zur Geschichte der Tagesbetreuung für Schulkinder an der Universität Zürich, Studium in Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich und Sozialpädagogik an der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW.

Kontakt: mirjam.staub@tg.ch

Nadia Pettannice, M.A.

Freischaffende Historikerin. Seit 2020 Doktorandin an der Forschungsstelle für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte an der Universität Zürich. Anstellung in der Sammlung Winterthur der Winterthurer Bibliotheken und dort verantwortlich für das digitale Stadtlexikon winterthurglossar.ch. Davor Studium der Geschichte und Mittelalterarchäologie.

Kontakt: nadia.pettannice@klio-geschichte.ch

Ulrike Schleicher

Landesberufsschule Laa an der Thaya

im Gespräch mit

Karl Wilfing

Präsident des Landtags NÖ

Demokratie praxisnah erfahren

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i2.a323>



Foto: NÖ Landtag/Antal

Seit 22. März 2018 ist Karl Wilfing Niederösterreichs Landtagspräsident. Ihm ist die Demokratiebildung insbesondere von Kindern und Jugendlichen ein wichtiges Anliegen. Für das bessere Verständnis des Wesens der Demokratie initiierte er neben dem Kinderlandtag den Berufsschullandtag. Er stieß auch die Umsetzung des „Forum Landtag“ an. Diesen Weg wird er in der neuen Gesetzgebungsperiode fortsetzen. Vor seiner Funktion als Landtagspräsident war Karl Wilfing von 2000 bis 2022 Abgeordneter zum niederösterreichischen Landtag sowie von 2011 bis 2018 Landesrat.

Herr Landtagspräsident, in den Berufsschulen ist der Unterrichtsgegenstand „Politische Bildung“ seit Jahrzehnten im Lehrplan verankert. Sie haben vor ein paar Jahren den „Berufsschullandtag“ in Niederösterreich ins Leben gerufen. Was waren Ihre Beweggründe?

Karl Wilfing: Demokratie ist keine Selbstverständlichkeit. Gerade mir, der im Schatten der Grenze zum heutigen Tschechien im Weinviertel aufwuchs, ist es ein wichtiges Anliegen, unseren Kindern und Jugendlichen den Wert der parlamentarischen Demokratie und ihrer Institutionen

wie dem Landtag von Niederösterreich zu vermitteln. Mit dem „Berufsschullandtag“ haben wir ein Format geschaffen, in dem unsere Schüler*innen praxisnah erfahren, wie unsere Demokratie funktioniert. Denn sie lernen, dass es verschiedene Meinungen gibt, dass es wichtig ist, zuzuhören und es auch das eine oder andere Mal notwendig ist, einen Kompromiss zu machen.



Abbildung 2: Karl Wilfing mit zwei Schüler*innen im Berufsschullandtag Niederösterreich | Foto: NLK/Filzwieser

Demokratie „hautnah“ erleben

Wie kann man sich den Ablauf des Berufsschullandtags vorstellen?

Nach einer Einführungsphase in das Thema Demokratie und Gesetzgebung kommen die Berufsschüler*innen selbst zum Zug. Eine zufällige Aufteilung erfolgt anhand der Geburtstage der Teilnehmer*innen in Untergruppen. Diese Untergruppen sollen als „Parteien“ zusammenarbeiten. Dafür haben die Jugendlichen etwas Zeit, um miteinander zu diskutieren und sich auf einen Gesetzesvorschlag pro Partei zu einigen. Danach wird im Plenum abgestimmt, welche vorgeschlagenen Themen diskutiert werden sollen. Nachdem sie sich für einen konkreten Gesetzesvorschlag entschieden haben, macht sich jede Partei in einer Art Klubsitzung eine Meinung zu dem Thema: Sind wir dafür oder dagegen? Wie wollen wir unsere Meinung argumentieren? Wollen wir Änderungsanträge einbringen? Dann haben die einzelnen Parteien Vorbereitungszeit für die Plenumsdiskussion. Nun wird der ausgewählte Gesetzesvorschlag im Plenum diskutiert. Jede Partei sendet eine Sprecherin bzw. einen Sprecher an das

Redner*innen pult, die bzw. der die Position seiner Partei präsentiert. Und wie es sich für ein Parlament gehört, wird danach über den Gesetzesvorschlag bzw. allfällige Änderungsanträge abgestimmt.



Abbildung 2: Schüler*innen der Landesberufsschule Laa an der Thaya im Berufsschullandtag Niederösterreich | Foto: Landesberufsschule Laa an der Thaya

Demokratie unter Druck – Vertrauen in die Politik wieder stärken

Der Klimawandel, die Pandemie, der Krieg in Europa, die höchste Inflation seit den 1950er-Jahren, nicht enden wollende Korruptionsvorwürfe – diese multiplen Krisen haben die Zufriedenheit mit dem politischen System und das Vertrauen in die Politik in allen Bevölkerungsgruppen sinken lassen. Auf der anderen Seite zeigt die Studie „Jugend und Demokratie“ vom September 2022, dass sich fast 90 Prozent der Jugendlichen für Politik interessieren. Wie beurteilen Sie diese Entwicklung? Welche Chancen eröffnen sich durch das steigende Interesse der jungen Menschen für die Zukunft des Landes?



Politik fängt im Kleinen, sprich auf Gemeindeebene an. Jugendliche sind am besten für politische Mitarbeit zu motivieren, wenn sie rasch Ergebnisse ihres Engagements sehen. Das beginnt damit, dass sie sich in ihrer Gemeinde für Dinge wie einen Volleyballplatz, einen Jugendraum oder ähnliches einsetzen. Ich halte es daher für notwendig, dass man sie dort abholt. Je höher die politische Ebene ist, desto komplexer wird die Politik. Die Mühlen des politischen Betriebs mahlen selbst für Erwachsene oft zu langsam und um Anliegen durchzubringen, muss man nicht selten einen wahren Ochsengang antreten. Das kann frustrieren. Wenn man aber Politik von der Pike an lernt, dann hat das zwei Vorteile: Man erlebt rascher Erfolge und man lernt die Mechanismen kennen. Wir werden auch in Zukunft Menschen brauchen, die bereit sind, in unserer Demokratie Verantwortung zu übernehmen. Mit unseren Programmen wie dem Berufsschullandtag wollen wir im Landtag den Jugendlichen Gusto darauf machen.

Demokratie braucht klare Standpunkte

Wie können Pädagog*innen die Jugendlichen dabei unterstützen, ihre demokratischen Fähigkeiten auszubauen?

Es wäre vermessen, dass ich jetzt didaktische Tipps an die Pädagog*innen gebe, die täglich in der Klasse stehen. Meine Erfahrung im Umgang mit Jugendlichen lautet, dass es wichtig ist, dass man die Anliegen der Jugendlichen ernst nimmt und mit ihnen ehrlich kommuniziert. Das bedeutet auch, dass man ihnen sagt, wenn etwas (noch) nicht geht, weil die Mehrheit noch nicht dafür zu haben ist. Das ist ebenfalls eine wichtige Botschaft: In einer Demokratie entscheiden Mehrheiten – die müssen nicht immer richtig liegen. Aber Mehrheitsentscheidungen, die alle paar Jahre geändert werden können, sind eben das Wesen unserer Demokratie. Will man etwas verändern, dann gilt es, Menschen von den eigenen Vorstellungen zu überzeugen und damit die eigenen Anliegen mehrheitsfähig zu machen.

Ich bedanke mich für das Gespräch zu diesem wichtigen Thema und wünsche Ihnen alles Gute, weiterhin Kraft und viel Energie!

Autorin

Ulrike Schleicher

Seit 1999 Direktorin an der Landesberufsschule Laa an der Thaya, davor seit 1985 Lehrerin an der Landesberufsschule Laa an der Thaya, Direktorensprecherin der NÖ Landesberufsschulen, seit 2007 in der Neulehrer*innenausbildung an der PH NÖ tätig.

Kontakt: ulrike.schleicher@ph-noe.ac.at

Petra Heißenberger

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

Leopold Lugmayr

Leiter der Abteilung Demokratiebildung in der Parlamentsdirektion, Wien

Demokratie als Übungsfeld für Mitmenschlichkeit

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i2.a328>



Leopold Lugmayr ist Journalist, Erwachsenenbildner und Schulentwickler. Bis 2020 war er Lehrer und Schulleiter in Niederösterreich. Seit 2021 leitet Leopold Lugmayr die Abteilung Demokratiebildung in der Parlamentsdirektion und ist für die Bildungsformate im österreichischen Parlament verantwortlich. Durch seine Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen liegt ihm die Demokratiebildung besonders am Herzen. Im Interview spricht er über seine Ideen.

Foto: privat

Sie waren einige Jahre als Schulleiter in Niederösterreich tätig. Sehen Sie in Ihrer heutigen Verantwortung als Abteilungsleiter in der Parlamentsdirektion die Schule als Lernort für Demokratie und Übungsfeld für Mitmenschlichkeit?



Leopold Lugmayr: Lernort für Demokratie ist eine gute Begrifflichkeit. Das inkludiert ein „Übungsfeld für Mitmenschlichkeit“. Denn Demokratie ist nichts Abstraktes, sondern wird stets neu gedacht und unterliegt einer ständigen Entwicklung innerhalb fester Rahmenbedingungen wie Respekt, Toleranz, Minderheitenschutz und Grundrechte.

Verantwortung und Teilhabe

Wie kann an den Schulen bei unseren jungen Menschen die Mitverantwortung bewusst gemacht und gestärkt werden?

Junge Menschen sind diesbezüglich sehr offen und aufnahmefähig. In Diskussionen, wie sie etwa in den Workshops der Demokratiewerkstatt im Parlament stattfinden, werden ihnen gerade dafür die Augen geöffnet und es wird das Bewusstsein für Verantwortung und Teilhabe gestärkt.

Gibt es aus Ihrer Sicht unter den Jugendlichen eine Demokratieskepsis?

Wenn man es schafft, Jugendliche in das Gedankengebäude der Demokratie mitzunehmen und gleichzeitig dort abzuholen, wo sie in ihrer Kultur, in ihren Familien und Freundeskreisen verortet sind, dann sind sie leicht zu motivieren. Skepsis ist weniger das Problem, der Feind der Demokratie ist vielmehr die Gleichgültigkeit.

Bestehen aus Ihrer Sicht Wechselwirkungen zwischen der Wissenschafts- und Demokratieskepsis?

Diese Wechselwirkungen nehmen wir tatsächlich wahr. In den sozialen Medien wird oft der Boden für Wissenschaftsskepsis und sogar Wissenschaftsleugnung unterschwellig aufbereitet. Die Demokratieskepsis wächst genau aus demselben Boden und nährt sich aus denselben Bedingungen. Daher gehen Wissenschafts- und Demokratieskepsis meist gemeinsam einher. Wir haben eine eigene Werkstatt zu Wissenschaftsskepsis und Wissenschaftsfeindlichkeit entwickelt und der österreichische Bundesminister Martin Polaschek diskutiert als Gast der Demokratiewerkstatt dieses Thema regelmäßig mit Schüler*innen aller Altersgruppen.

Wie prägt schulisches Lernen das gesellschaftliche Verständnis von Demokratie und wie demokratisch ist das Schulsystem?

In Schulen, in denen Demokratie als Mitbestimmung – in Klassenräten und Schulversammlungen – gelebt wird, laufen wir mit unserem Workshop-Formaten offene Türen ein. Unser Schulsystem erlaubt auf vielen Gebieten demokratische Prozesse, sie müssen bewusst gesehen, dann angenommen und schließlich gelebt werden. Die Demokratie ist als Option stets präsent. Sie wird aber nicht als Möglichkeit wahrgenommen, auch in Schulen nicht.

Angebote für Schulen

Welche Angebote hat das Parlament als Originalschauplatz der Gesetzgebung im Rahmen der Demokratiebildung für Schulen?

Wir bieten aktuell 16 verschiedene Demokratiewerkstatt-Formate in Präsenz im Parlament an, einen Teil davon vom Parlament aus auch als Online-Workshops¹. Dazu kommen Sonderveranstaltungen wie Jugendparlamente und Lehrlingsparlamente. Weiters besuchen wir Schulen im Format „Das Parlament kommt zu dir“ und erarbeiten in der Klasse mit den Jugendlichen den Weg der Gesetzgebung. Die didaktische Wanderausstellung „Parlament on Tour“ reist seit der Eröffnung des neu sanierten Parlaments am 12. Jänner 2023 durch alle neun Bundesländer und bietet damit zusätzlich eine Plattform, die Schulen niederschwellig anhand von interaktiven Angeboten nützen können. Mit einem Kamishibai-Kindertheaterformat für die Elementarpädagogik wollen wir ab Herbst 2023 „on the road“ sein.

Wie können die Grundwerte der Demokratie – beispielsweise die Achtung vor den im Grundgesetz konkretisierten Menschenrechten, vor allem vor dem Recht der Persönlichkeit auf Leben und freie Entfaltung, die Volkssouveränität, die Gewaltenteilung, die Verantwortlichkeit der Regierung, die Gesetzmäßigkeit – in der Schule vermittelt werden?

All das, was Sie in dieser Frage nennen, ist auf jeweils didaktisch unterschiedliche Weise in der Demokratiewerkstatt, in „Parlament on Tour“ und in „Das Parlament kommt zu dir“ als Querschnittsmaterie fest verankert.

Wie kann Schule ein Ort sein, an dem Demokratie ernst genommen und gelebt wird?

Wo Menschen nach demokratischen Regeln leben, findet automatisch Demokratie statt. Dass Demokratie unverhandelbar ist, das wollen wir in der heranwachsenden Generation implementieren.

In welchen schulischen Bereichen sollen Schüler*innen Mitsprache- und Mitgestaltungsrechte haben?

Es gibt Bereiche, wo die Wissenschaft und der Gesetzgeber den Rahmen schaffen müssen. Das gilt etwa für Lehrpläne, die Schulorganisation und rechtliche Rahmenbedingungen. Dort können Jugendliche nur unter starker fachlicher Begleitung miteinbezogen werden. Bei inner-schulischen Entscheidungen entwickeln Jugendliche umso mehr demokratische Reife, etwa was die Rücksicht auf Minderheiten angeht, je mehr man sie auf den Weg der Entscheidungsfindung mitnimmt.

Welchen Unterschied macht es, wenn junge Menschen Partizipation schon in der Schule erleben?

Das ist wie beim Sport. Menschen, die in ihrer Jugend Sport betreiben, bleiben meist ein Leben lang sportlich. Menschen, die in der Jugend Partizipation, Toleranz und Respekt lernen,



beteiligen sich meist ein Leben lang gerne, bleiben tolerant und respektvoll. Dazu gibt es zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen.

Bewirkt mehr Mitspracherecht im Unterricht mehr Eigenverantwortung?

Definitiv. Wenn Jugendliche merken, dass ihre Mitsprache Wirkung hat und nicht nur leere Symbolik bleibt, dann rückkoppelt das auf ihre Eigenverantwortung. Wir erleben das stets in unseren Jugend- und Lehrlingsparlamenten. Am Ende des Tages hören wir immer öfter auf eine Frage „Was ist deine Meinung dazu?“ die Antwort „Da muss ich mich zuerst informieren, da muss ich mich mit Fachleuten beraten, das müssen wir erst diskutieren, dann kann ich das beantworten ...“ Ist das nicht der Beweis dafür, dass Mitspracherecht auf Eigenverantwortung wirkt?

Danke für das Gespräch und das Aufzeigen zahlreicher Möglichkeiten im Kontext der Demokratiebildung mit Kindern und Jugendlichen.

Anmerkungen

¹ <https://www.parlament.gv.at/erleben/demokratiebildung/demokratiewerkstatt/index.html>

Autorin

Petra Heißenberger, HS-Prof. Mag. Dr. BEd MSc

Von 2013 bis 2022 Leiterin des Zentrums Leadership, seit 2022 Leiterin des Departments Führungskultur an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Hochschulprofessur für Schulmanagement; Fortbildnerin für schulische Führungskräfte; Forschung, Projekte, Bücher und Zeitschriftenpublikationen zu Schulmanagement, Mitherausgeberin des Web-Journals #schuleverantworten, Herausgeberin des Web-Journals R&E-SOURCE.

Kontakt: petra.heissenberger@ph-noe.ac.at

Petra Heißenberger

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

Isabella Zins

BORG Mistelbach & AHS-Direktor*innen-Vertretung (Nieder-)Österreich

Eva Teimel

Fachausschuss und Gewerkschaft AHS NÖ & Bundesvorsitzende ÖPU

Gelebte Schulpartnerschaft an Österreichs Gymnasien: Elemente der Schuldemokratie

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i2.a330>



Foto: der Kunstladen



Foto: privat

*Isabella Zins ist Vorsitzende und Sprecherin der AHS-Direktor*innen Niederösterreichs und Österreichs und seit 1987 Lehrerin für Deutsch und Latein – zunächst am BG Perchtoldsdorf und seit 2007 Direktorin am BORG Mistelbach. Daneben ist sie als Autorin für diverse Lehrer*innen-Zeitschriften und als Mitarbeiterin der PH NÖ im Bereich Leadership tätig.*

Eva Teimel ist seit 2010 Vorsitzende des Fachausschusses und der NÖ-AHS-Gewerkschaft und seit Juni 2023 Bundesvorsitzende der ÖPU Österreich. Seit dem Schuljahr 1997/98 unterrichtet sie Latein, Geografie (mit Englisch als Arbeitssprache) sowie Rhetorik und Präsentation am BG/BRG Baden Biondegasse. Daneben nimmt sie zahlreiche Vortragstätigkeiten an der Universität Wien und PH NÖ zu den Themen Dienstrecht, Schulrecht und Feedback wahr. Außerdem hat Eva Teimel eine Zusatzausbildung zur Berufsorientierungskordinatorin.

Gemeinsam geben Isabella Zins und Eva Teimel Einblick, wie Schulpartnerschaft an österreichischen Gymnasien gelebt wird.



Was bedeutet Schulpartnerschaft? Wie ist sie geregelt?

Isabella Zins: Unter „Schulpartnerschaft“ wird in Österreich das „Zusammenwirken von Lehrer*innen, Schüler*innen sowie Erziehungsberechtigten verstanden, mit dem Ziel, Schule am Standort gemeinsam zu gestalten“. Nicht nur auf Schulebene werden Vertreter*innen gewählt, sondern auch auf Ebene des Bundeslandes und österreichweit. Die „Wahl von Klassen- und Schulsprecher*innen an den Schulen und die Partizipation in den schulpartnerschaftlichen Gremien sind grundlegende Elemente der Schuldemokratie“, wie auf der Webseite des Bildungsministeriums¹ nachzulesen ist. An höheren Schulen treten die Schulpartner*innen auf Einladung der Direktion mindestens einmal pro Semester im sogenannten Schulgemeinschaftsausschuss (SGA) zusammen. Dieser besteht aus je drei Vertreter*innen jeder Kurie und wird von der Direktion einberufen und moderiert. Beraten bzw. mitentschieden werden in diesem Rahmen wichtige Angelegenheiten des Schullebens, z.B. die Durchführung von Schulveranstaltungen (Winter- und Sommersportwochen, Sprachreise etc.) und schulbezogenen Veranstaltungen, aber auch die schuleigene Hausordnung bzw. sogenannte Verhaltensvereinbarungen u.v.m. Das Bildungsministerium stellt Broschüren² bereit, um die Schulpartnerschaft an Österreichs Schulen und eine sogenannte Vereinbarungskultur zu fördern.

Wie funktioniert gelebte Schulpartnerschaft an österreichischen Gymnasien in der Praxis?

Eva Teimel: Zuerst einmal sei gesagt, dass diese gesetzlich geregelte verpflichtende schulpartnerschaftliche Zusammenarbeit ein ganz wichtiger Punkt ist. Sie gibt allen am Schulleben Beteiligten die Chance, mitzuwirken, mitzudenken und mitzuentcheiden – mit dem Ziel, den Standort gemeinsam zu gestalten. Und wer die Gewissheit hat, dass seine Stimme gehört wird, bringt sich auch viel engagierter ein. Und damit sind wir auch schon bei der gelebten Schulpartnerschaft, die eigentlich an all unseren Gymnasien nicht nur auf dem Papier existiert.

Zins: Die Wahl von Vertreter*innen – laut SchUG § 59a Abs. 5 fristgerecht innerhalb der ersten fünf Wochen des Schuljahres – ist ein wichtiger erster Schritt. Doch darüber hinaus müssen gewählte Vertreter*innen, ob von Seiten der Schüler*innen, Professor*innen oder Eltern, das Gefühl haben, wirksam werden zu können, über das gemeinsame Organisieren von Schulfesten und Schulbällen hinaus. Meiner Erfahrung nach braucht es zuallererst einen guten Informationsaustausch. Die neuen digitalen Kommunikationsmöglichkeiten haben im schulischen Bereich ganz neue Möglichkeiten geschaffen, als Direktorin direkt und regelmäßig mit allen Klassensprecher*innen und damit Klassen in Verbindung zu treten und dazu auch umgekehrt einzuladen. Regelmäßige Jour-fixe-Termine mit Schüler*innen, Lehrer*innen oder Elternvertretung leisten einen wichtigen Beitrag. Die Sitzungen des SGAs bieten dann mindestens einmal pro Semester die Gelegenheit, alle Sichtweisen zusammenzutragen und danach Beschlüsse zu fassen.

Teimel: Ich sehe konkret gelebte Schulpartnerschaft an meiner Schule, wo unseren Vertreter*innen, vor allem den Schüler*innen, viele Möglichkeiten der Mitwirkung eingeräumt wer-



den: Vorschläge, zum Beispiel zur Gestaltung der Klassenräume, zum Sortiment des Schulbuffets bzw. der Getränkeautomaten oder der Durchführung von Projekten, werden gerne aufgegriffen und die Schüler*innen bekommen oft die Möglichkeit, ihre Ideen konkret umzusetzen. Sie lernen dadurch (oft erstmalig) Verantwortung zu übernehmen und haben das Gefühl, ernst genommen zu werden und Verbesserungen erreichen zu können.

Welche positiven Auswirkungen sind spürbar? Was ist für die Zusammenarbeit hinderlich?

Teimel: Positiv wirkt sich dabei auf jeden Fall aus, dass sie lernen, an etwas dranzubleiben, und dass auch im Kleinen auf alle Beteiligten gehört wird. Das ist ein wichtiger Schritt in Richtung Demokratieverständnis. Negativ empfinde ich nur, dass die Schüler*innen-Vertretung personell zumeist jedes Jahr wechselt und sie damit wenig Chance hat, ein Ziel längerfristig zu verfolgen. Die neu Gewählten müssen sich dann erst wieder einarbeiten und haben wieder ihre eigenen Vorstellungen und Ideen, die sie realisieren möchten. Das führt zu mangelnder Kontinuität.

Transparenz ist gefragt!

Zins: Das kann ich bestätigen. Wenn sich die Mitglieder im SGA fast jährlich ändern, muss die Schulleitung jährlich für einen guten Übergang und für Kontinuität durch guten Informationsfluss sorgen. Wenn Schüler*innen auf Augenhöhe informiert werden und mitreden dürfen, fühlen sie sich wertgeschätzt und ernst genommen. Das gilt auch für Eltern und Lehrer*innen. Und wie hilfreich ein gutes Einvernehmen ist, hat sich besonders auch in der Corona-Zeit gezeigt: Das Schulsprecher*innen-Team konnte sich ebenso wie die Lehrer*innen- und Elternvertretung aktiv im Krisenteam der Schule einbringen. In der Folge wurde bei der Krisenbewältigung an einem Strang gezogen. Meine Erkenntnis nach fünfzehn Jahren als Direktorin: Je mehr Zeit Schulleitungen in die Information, in Gespräche und in den Partizipationsprozess investieren, desto transparenter werden die Entscheidungen wahrgenommen und akzeptiert. Und desto eher trauen sich Schüler*innen auch Feedback zu geben, nachzufragen und Anliegen vorzubringen. Das wirkt sich positiv auf das Schulklima aus.

Welche Rolle spielen die Elternvertreter*innen bei der schulischen Zusammenarbeit?

Teimel: Elternvertreter*innen bringen eine weitere wichtige Sichtweise ins System. Sie sind nicht direkt vom tagtäglichen Schulleben betroffen, sondern haben zumeist die Außensicht, was auch ganz wichtig ist. Leider zeigt sich in den letzten Jahren, dass das Interesse der Eltern, sich aktiv einzubringen, nachlässt. Es wird schwieriger, eine Obfrau oder einen Obmann und Vorstandsmitglieder zu finden. Erfahrungsgemäß sind Eltern, die Verantwortung übernehmen – oder sich dazu überreden lassen – sehr engagiert bei der Sache. Sie erkennen, wie erfüllend es sein kann, sich aktiv einzubringen, die Schule weiterzuentwickeln, gehört zu werden und das Sprachrohr von allen und für alle Eltern zu sein. Gerade in Corona-Zeiten war es ganz wichtig, auch die Sichtweise der Eltern bei den zahlreich zu treffenden Entscheidungen zu berücksichtigen.

Am Puls der Zeit durch Digitalisierung, neue Medien, ChatGPT & Co.

Aus aktuellem Anlass: Wie beeinflussen ChatGPT & Co. die Schulpartnerschaft und wie könnte ein schulpartnerschaftlich gestalteter Umgang damit aussehen?

Teimel: Da es dem SGA zukommt, eine Hausordnung bzw. Verhaltensvereinbarungen zu erstellen und einvernehmlich zu beschließen, wird dieses heikle und sicher kontroverse Thema wohl demnächst überall darin Eingang finden. Davor muss ein Bewusstseinsprozess gestartet werden. Man darf ChatGPT nicht grundsätzlich verteufeln. Sinnvoll eingesetzt, hat es auch so manche Vorteile, aber es muss klar sein bzw. wieder in Erinnerung gerufen werden: Das Vortäuschen von Leistungen durch Verwendung unerlaubter Hilfsmittel verstößt gegen das Gesetz. Und wenn von der KI erstellte Hausübungen oder Schularbeiten abgegeben werden, gefährdet dies das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen massiv: Das zeitintensive Verbessern von Aufgaben dient ja dem Lernfortschritt der Schüler*innen und nicht als sinnbefreite Beschäftigungstherapie für Lehrkräfte.

Zins: Das kann ich nur unterstreichen. Auf viele aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen muss an den Schulen oft recht rasch reagiert werden. Gute Lösungen werden gefunden, wenn alle Sichtweisen zumindest gehört werden. Auch wenn manches nicht verhandelbar, weil gesetzlich geregelt ist. Bei uns entstand heuer aus aktuellem Anlass eine „Ehrenerklärung zur Redlichkeit beim Erbringen eigener Leistungen“, die nach Diskussionen und einem darauffolgenden Beschluss im SGA von allen Schüler*innen unterschrieben wurde. Darin ist genau das geregelt: KI darf dort verwendet werden, wo Lehrkräfte dies ausdrücklich, z.B. zu Übungs- oder Recherchezwecken, erlauben. Zur Korrektur und zur Beurteilung vorgelegte Texte müssen jedoch ausnahmslos persönlich und ohne fremde Hilfe verfasst worden sein. Überraschenderweise berichteten manche Klassenvorständ*innen davon, dass vielen Schüler*innen nicht bewusst war, dass die Verwendung unerlaubter Hilfsmittel gesetzlich untersagt ist (LB-VO § 11 Abs.). Umso wichtiger ist es, darüber zu reden und nicht bloß „von oben anzuordnen“.

Wo im Schulgeschehen ist Raum und Zeit für praktisch gelebte Schulpartnerschaft?

Teimel: Abgesehen von dieser gesetzlich vorgeschriebenen schulpartnerschaftlichen Zusammenarbeit im SGA und den bereits genannten Beispielen halte ich eine Einbindung der Schüler*innen auch im Unterricht für essenziell. Sie haben das Recht, Themen in den Unterricht einzubringen und auch Vorschläge zu Unterrichtsmitteln und -methoden zu machen. Gerade im Bereich Digitalisierung und neue Medien können auch wir Lehrer*innen von den Kenntnissen der Jugendlichen profitieren und dadurch bleiben wir auch „am Puls der Zeit“.

Zins: Je aktiver Lehrkräfte ihre Schüler*innen ins Unterrichtsgeschehen einbinden, umso besser sind Klassenklima und Lernerfolg. Gute Beziehungen tragen auch dazu bei, dass Probleme oder Konflikte offen ausgesprochen und konstruktiv diskutiert werden. Die Schüler*innenvertretung hat gesetzlich geregelte Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechte, z.B. das Recht, in-



formiert und einbezogen zu werden und auch an Konferenzen (außer: Notenkonferenz) teilzunehmen und sich anlassbezogen mit den Klassensprecher*innen zu treffen. Darüber hinaus braucht es eine informelle Schiene: Ein regelmäßiger Jour fixe zwischen Schulleitung und Schüler*innenvertretung, im Anlassfall auch gemeinsam mit der Lehrer*innen-Vertretung, erhöht den Wissensstand aller und gibt Einblick, was „hinter den Kulissen“ läuft und wie die Sichtweise anderer ist, z.B. in puncto Handynutzung oder Verwendung von KI. Wenn Schulpartnerschaft gelebt wird, zeigt sich dies auch in einem respektvollen Umgang miteinander, im Unterricht und außerhalb der Stunden. Und bei den vielen gemeinsamen schulischen Aktivitäten, von der Wintersportwoche bis zum Schulfest, von der Sprachreise bis zum Maturaball.

Schulpartnerschaft – Demokratie im Kleinen?

Inwiefern kann die Schulpartnerschaft zu mehr Demokratieverständnis beitragen? Oder ist das zu hoch gegriffen?

Teimel: Ich finde das durchaus nicht zu hoch gegriffen: Es ist Demokratie im Kleinen. Auch der SGA umfasst demokratische Strukturen und Prozesse, die den Schüler*innen ermöglichen, an Entscheidungen teilzuhaben und Verantwortung zu übernehmen. Sie sehen aber auch, dass es unterschiedliche Standpunkte gibt, und können ihre eigene Meinung entwickeln. Die Schüler*innen lernen, wie demokratische Entscheidungsfindung funktioniert.

Zins: Die Wahl der Schulsprecherin*des Schulsprechers und die davor stattfindende Vorstellung der Kandidat*innen sind durchaus in Ansätzen vergleichbar mit Wahlwerbung und dem Ablauf von Wahlen auf Gemeinde-, Landes- und Bundesebene. Und es kommt auch manchmal vor, dass Kandidat*innen vor der Wahl zu viel versprechen ... Meistens erlebe ich die gewählte Schüler*innen-Vertretung als überaus engagiert, mit positiven Auswirkungen auf ihr weiteres (Berufs-)Leben.

Teimel: Gelebte Schulpartnerschaft fördert das Verständnis für die Bedeutung von Meinungsfreiheit, Toleranz und Respekt für andere und ist damit ein wichtiger Beitrag zur Demokratie-Erziehung. Und sie trägt dazu bei, dass Schulen Orte sind, wo gemeinsam Verantwortung für den Lernprozess übernommen wird, wo man einander ebenso vertraut wie den Erkenntnissen der Wissenschaft, wo man einander unterstützt, sowohl bei der Wissensvermittlung als auch bei der Persönlichkeitsentwicklung.

Ich bedanke mich für das Gespräch und die vielen Einblicke in gelebte Schuldemokratie!

Anmerkungen

¹ www.bmbwf.gv.at

² <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/sp/vereinbarungskultur.html>



Autorin

Petra Heißenberger, HS-Prof. Mag. Dr. BEd MSc

Von 2013 bis 2022 Leiterin des Zentrums Leadership, seit 2022 Leiterin des Departments Führungskultur an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Hochschulprofessur für Schulmanagement; Fortbildnerin für schulische Führungskräfte; Forschung, Projekte, Bücher und Zeitschriftenpublikationen zu Schulmanagement, Mitherausgeberin des Web-Journals #schuleverantworten, Herausgeberin des Web-Journals R&E-SOURCE.

Kontakt: petra.heissenberger@ph-noe.ac.at

Edith Huemer

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

Silvia Kronberger

Pädagogische Hochschule Salzburg

Was hat reflexive Geschlechterpädagogik mit Schuldemokratie zu tun?

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i2.a331>



Foto: privat

Silvia Kronberger widmete sich parallel zu sowie nach ihrer Ausbildung und Tätigkeit als Volksschullehrerin dem Schwerpunkt Frauenforschung als Soziologin und Germanistin an der Universität Salzburg. Sie gründete und leitete das Genderkompetenzzentrum der Salzburger Verwaltungsakademie und hielt dort Seminare zu Gender Mainstreaming, Diversität und Gender Budgeting im Öffentlichen Dienst. Als Expertin für diese Themenbereiche berät und schult sie nach wie vor an österreichischen Universitäten und Hochschulen, Ministerien und öffentlichen Einrichtungen sowie NGOs. Von 2011 bis zu ihrer Pensionierung 2020 war Silvia Kronberger an der Pädagogischen Hochschule Salzburg tätig, wo sie das Institut für gesellschaftliches Lernen und politische Bildung und das Bundeszentrum für Geschlechterpädagogik und Geschlechterforschung leitete. Ihre Arbeit wurde 2016 mit dem Käthe Leichter-Preis ausgezeichnet. Im Herbst 2023 startet der dritte Jahrgang des bundesweiten Hochschullehrgangs „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung und Gleichstellung in heterogenen Lebenswelten“ der PH Salzburg, den Silvia Kronberger leitet.

In Österreich gelten ab Herbst 2023 neue Lehrpläne an Pflichtschulen. Darin sind „übergreifende Themen“ verankert, etwa „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“. In der Volksschule sollen sich Schüler*innen mit Rollenklischees befassen und lernen, „dass in den österreichischen Gesetzen das Prinzip der gleichen Rechte für die Geschlechter veran-



kert ist und dass der Staat diese Rechte schützen muss“. Am Ende der Sekundarstufe sollen Jugendliche „die Begriffe ‚Frauenbewegung‘ und ‚Gleichstellungspolitik‘ mit einfachen Worten erklären [können] und einen Zusammenhang herstellen zu bestimmten Errungenschaften in der Gleichstellungspolitik“. Als Beispiele dafür nennt der Lehrplan „Wahlrecht, Zugang zu gleicher Bildung, Gesetze gegen sexuelle Gewalt“. Warum gibt es diese Lehrplangaben? Ist Gleichberechtigung von Geschlechtern nicht bereits selbstverständlich?

Silvia Kronberger: Die Gleichberechtigung von Geschlechtern und die Beschäftigung mit diesem Thema sind keineswegs selbstverständlich – nicht in einem breiten gesellschaftlichen Diskurs und somit auch nicht in der Schule. Grundlage einer gelebten Geschlechterdemokratie ist vor allem das Wissen über Inhalte und Bedeutung und vor allem die Breite des Themas. Geschlechterfragen berühren de facto alle Lebensbereiche – beruflich, wie privat. Im Bildungsbereich geht es um inhaltliche Themensetzungen im Unterricht, um die Beschäftigung mit diversen – nicht heteronormativen – Lebenswelten, um die Auseinandersetzung mit patriarchal begründeten Strukturen und Konflikten, aber auch darum, wie Bildung und Schule strukturiert sind, wie die Repräsentation von Geschlecht(ern) sich in dieser hierarchischen Struktur abbildet.

Inwiefern repräsentieren denn Bildung und Schule hierarchische Geschlechterstrukturen?

Einerseits in der Schulorganisation: Es ist immer noch so, dass, je „höher“ die Schule bis hin zur Universität, desto größer der Anteil der männlichen Lehrkräfte und Leitungspersonen und vice versa. Inhaltlich sind wir in Lehrmitteln, wie Schulbüchern, mit hauptsächlich binären geschlechtsstereotypisch verteilten Rollen und somit Vorbildern konfrontiert, und zwar in Text und Bild. Das kann sich erst ändern, wenn sich ein entsprechendes Bewusstsein für dieses Thema bei allen am Bildungsprozess beteiligten Personen gebildet hat. Das klingt utopisch – aber es ist die Anstrengung wert.

Was hat das mit Geschlechterdemokratie zu tun?

Es gibt unzählige Belege dafür, dass die gesellschaftliche Gleichstellung der Geschlechter eine grundlegende Voraussetzung für die Weiterentwicklung demokratischer Verhältnisse ist, ein Beispiel sind die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals) der UN, wo die Geschlechter-Gleichheit etwa mit Beendigung der Armut, Beendigung des Hungers, Gesundheit und Wohlergehen sowie hochwertiger Bildung auf genannt wird. In Ländern mit dem geringsten Gender-Gap¹ ist die Demokratie² am besten entwickelt und übrigens auch der Lebensstandard am höchsten, weil eben nicht auf die Kompetenzen der Hälfte der Bevölkerung aufgrund von Geschlechterstereotypen verzichtet wird.

Geschlechterdemokratie ist schön, macht aber viel Arbeit

Welche Aufgaben kommen Schulen im Hinblick auf Geschlechterdemokratie zu?



Die geschlechterpolitische Ordnung, die de facto weltweit in jeder Gesellschaft eine patriarchale ist, wenn auch auf unterschiedlichem Niveau, erlernt jeder Mensch mit der Sozialisation vom ersten Lebenstag an, daher erscheint sie selbstverständlich und wird kaum hinterfragt. Die Erziehung zur Geschlechterdemokratie, die somit ein Weg zur Verbesserung der Lebensbedingungen aller Menschen ist, sollte daher so früh wie möglich beginnen und jedenfalls eine hervorragende Bildungsaufgabe sein. Grundlage dafür ist die Sensibilisierung sowie Aus- und Weiterbildung aller im Bildungsbereich tätigen Menschen. Der Grundsatzterlass Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung und der dazu entwickelte Hochschullehrgang Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung im Kontext heterogener Lebenswelten, der eben seinen dritten Durchgang beginnt, sind dafür wichtige Beiträge. Karl Valentin paraphrasierend lässt sich also sagen: Geschlechterdemokratie ist schön, macht aber viel Arbeit!

Das Karl-Valentin-Zitat nutzen Sie auch für einen Beitrag im Sammelband „Diversitätlinien in der Lehramtsausbildung“ aus 2016, in dem Sie aus Ihrer eigenen Erfahrung berichten. Was können Lehrpersonen im Hinblick auf die gesellschaftliche und politische Beteiligung von Schüler*innen verschiedener Geschlechter bewirken?

Sie können zuerst einmal das Interesse für das Thema wecken. Die Erfahrung zeigt, dass Menschen, wenn sie einmal „infiziert“ sind, wenn sie erkennen, wie spannend, breit und bedeutsam dieses Thema sein kann, sich von sich aus weiter damit beschäftigen. Das gilt für Menschen jeden Alters, ist für Kinder und Jugendliche aber besonders wichtig, denn es hilft bei der individuellen Identitätsbildung und dem Erlernen von demokratischen Veränderungsstrategien. Dieser Beitrag zur Emanzipation und Bildung von Kindern und Jugendlichen jeden Geschlechts erscheint mir am wichtigsten. Lehrpersonen sollten dafür in ihren Fachbereichen versuchen, das Thema immer wieder in unterschiedlichen Fragestellungen und Zusammenhängen zu vermitteln, um letztlich zu zeigen, dass „Geschlecht“ in jeder gesellschafts- und bildungspolitischen Herausforderung eine Rolle spielt und beachtet werden muss. Das reicht von der Sitzordnung in der Klasse bis zum Ukrainekrieg. Das Thema Geschlecht erweitert damit auch die Expertise von Lehrkräften in ihren jeweiligen Fächern, anders gesagt: ohne Geschlechterperspektive fehlt jedem Fachbereich eine entscheidende Komponente.

HIStory und HERstory

Welche Beispiele aus Schule, Unterricht, Lehrer*innenbildung können Sie dazu geben?

Ein relativ bekanntes Beispiel ist der Geschichtsunterricht, die Auseinandersetzung mit HISStory und HERstory. Im Geschichtsunterricht auf bedeutsame Frauen aufmerksam zu machen, wie zum Beispiel Agnes Primocic, eine Salzburger Widerstandskämpferin, oder die geschlechtsspezifischen Zuschreibungen zu thematisieren, mit denen „erklärt“ wird, warum Frauen überhaupt in machtvollen Positionen gelangt sind, wie zum Beispiel Anne Boleyn, die zweite Frau Heinrichs VIII. von England. Es ginge im Geschichtsunterricht aber auch darum,



die normalen Lebensumstände zu betrachten, wie die Frauen, Männer, Kinder lebten ... In Mathematik zeigt sich, dass die unterschiedliche Einschätzung der Kinder, was ihre Begabung für Mathematik betrifft, auf Geschlechtsstereotype der Pädagog*innen zurückzuführen ist, hier ist also die Genderkompetenz von Lehrkräften gefragt. Natürlich geht es auch um das Thema Sprache: Wer kommt wie zur Sprache und was bewirkt Sprache im Zusammenhang mit Rollenbildern und Geschlechterstereotypen? Interessant ist auch die Arbeit mit Bildern – das ist in vielen Fächern möglich – und diese auf solche Fragen hin untersuchen, ebenso die sozialen Medien etc. Es geht vor allem darum, das Interesse für das Thema zu wecken.

Wie können wir uns eine geschlechterdemokratische Schule genau vorstellen? Welche Beispiele für schulische Geschlechterdemokratie kennen Sie noch?

Eine geschlechterdemokratische Schule achtet zuerst einmal auf die Schwächsten. Demokratie bedeutet ja, dass alle dieselbe Stimme haben, und das ist leichter gesagt als getan. Die Leisen werden manchmal übersehen – sie brauchen eine Stimme, vielleicht Unterstützung durch Mentor*innen oder Buddies und entsprechende demokratische Strukturen der Schule. In diesen Strukturen zeigt sich eine geschlechterdemokratische Schule, indem sie zum Beispiel Gremien für Mitbestimmung schafft, das geht auch schon mit ganz kleinen Kindern. Alle am Bildungsprozess beteiligten Personen sollen dabei an demokratischen Formen der Entscheidungsfindung mitwirken, und hier ist es bedeutsam, den Geschlechteraspekt nicht zu vergessen – zum Beispiel bestimmte Funktionen gegen das Stereotyp zu besetzen, wie Mädchen in Gremien zu entsenden, die sich mit der technischen Infrastruktur der Schule befassen, und vice versa.

Fördern und Fordern

Wie können Schulleiter*innen Geschlechterdemokratie fördern?

Die Schulleitung kann Fragen von Geschlecht und Diversität in ihren Grundprinzipien (Schulordnung, Schulschwerpunkte) und in Projekten und Festen thematisieren. Eine geschlechterdemokratische Schule bietet Vorbilder an für nicht stereotype Geschlechterrollen, Familienformen und Berufe, sie unterstützt alle am Bildungsprozess beteiligten Personen in ihrer Entwicklung, auch solche, die sich für einen „konventionellen“ Weg entschieden haben. Der Schulleitung kommt hier große Bedeutung zu, sie kann ihren Lehrkräften Fort- und Weiterbildung im Bereich Geschlechterdemokratie ermöglichen, sie sollte auch auf die entsprechenden Vorgaben des Lehrplanes und den Grundsatzterlass hinweisen. Die Schulleitung sollte Vorbild sein und dementsprechend auch Expertise hinsichtlich Geschlechterdemokratie besitzen. Diese Expertise – zusammen mit Kenntnissen über Umsetzungsmöglichkeiten, also pädagogischer Praxis – ist der Schlüssel zur Weiterentwicklung der Schule in Richtung Demokratie und Emanzipation.



Wie beurteilen Sie die Entwicklungen zum Thema Gender und Geschlechtervielfalt an Schulen und in der Ausbildung von Lehrpersonen in der vergangenen Jahren? Wo sehen Sie Fortschritte, wo Gefahren?

Ich erkenne insgesamt eine gesellschaftliche Entwicklung hin zu wieder traditionelleren Lebensformen einerseits und zu einer Betonung von LGBTIQ+ Themen andererseits – also eine Spaltung der Gesellschaft auch entlang dieser Fragen. Hier mache ich mich auf eine härtere Auseinandersetzung gefasst. Im Bildungsbereich wird versucht, das Thema Gender und Geschlechtervielfalt zu implementieren, das BMBWF leistet hier viel, zum Beispiel durch den erwähnten Grundsatzterlass und weitere Maßnahmen, wie die Auslobung von Preisen für vorwissenschaftliche und wissenschaftliche Arbeiten zu Fragen von Gender und Geschlechtervielfalt, um nur einige Beispiele zu nennen. Auch die Schüler*innen fordern das Thema ein, hier spielen die sozialen Medien eine große Rolle. In der Aus-, Fort- und Weiterbildung ist hier aber noch viel zu tun, das Thema wird hier vielfach noch als lästige Zusatzaufgabe gesehen und nicht als Chance, die eigene Fachexpertise zu erweitern und den Kindern und Jugendlichen eine möglichst umfassende – und nicht von Geschlechterstereotypen beschränkte – Zukunftsperspektive zu bieten.

Vielen Dank für das Gespräch!

Anmerkungen

¹ Der Global Gender Gap Index misst die Entwicklung geschlechtsspezifischer Unterschiede zwischen vier Schlüsseldimensionen (Wirtschaftliche Teilhabe und Chancen, Bildungsstand, Gesundheit und Überleben sowie Politisches Empowerment) und verfolgt die Fortschritte bei der Schließung dieser Lücken im Laufe der Zeit.

² Der Demokratieindex ist ein von der britischen Zeitschrift The Economist berechneter Index, der den Grad der Demokratie in 167 Ländern anhand von fünf Faktoren (Wahlprozess und Pluralismus, Funktionsweise der Regierung, Politische Teilhabe, Politische Kultur, Bürgerrechte) misst.

Autorin

Edith Huemer, Mag.^a

leitet den Hochschullehrgang „REGE Schule – Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung im Schulbereich“, der im Sommersemester 2024 an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich startet. Öffentlichkeitsarbeit und Marketing für die PH NÖ, Mitarbeit im Department 4 Führungskultur, Redaktionsmitglied der Web-Journale #schuleverantworten und R&E-SOURCE. Fachliche Schwerpunkte: Deutschdidaktik, Kulturelle Bildung, Medienpädagogik, Gender Studies.

Kontakt: edith.huemer@ph-noe.ac.at

Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

Sabine Bruckmüller

Volksschule Breitenfurt

Bewährtes schätzen und Neues miteinander gestalten

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i2.a325>



Foto: privat

*Sabine Bruckmüller, Elementarpädagogin, ehemals stellvertretende Hortleitung, Volksschullehrerin und seit einem Jahr Schulleiterin der Volksschule Breitenfurt in Österreich, hat Resilienz, psychische Widerstandsfähigkeit, bewiesen, als sie in noch pandemiegezeichneten Zeiten und zu Beginn des Ukrainekrieges die Leitung „ihrer“ Schule übernahm. Seitdem gestaltet sie gemeinsam mit ihrem Team, den Eltern und außerschulischen Unterstützer*innen das Schulleben. Dabei sind Kommunikation, Offenheit für Ideen, Mut zur Innovation und das Einander-Stärken für alle im Kooperationsfeld Schule bedeutsam. Mitverantwortungspädagogik bedeutet hier, Gesprächsbedarfe zu erkennen und sich Zeit zu nehmen, um das Miteinander zu pflegen, unterschiedliche Sichtweisen zu verstehen und Ressourcen – von Sprachenvielfalt bis zur beruflichen Expertise – zu nutzen.*

Viel Zeit blieb nicht, um in die Rolle als Schulleitung hineinzuwachsen. Zwischen Covid-19-Pandemie und Ukrainekrieg haben Sie die Leitung einer achtklassigen Volksschule und somit viel Verantwortung übernommen. Wie haben Sie diese Zeit erlebt?

Sabine Bruckmüller: Es gab einige Herausforderungen. Es galt, nach der Corona-Zeit wieder ins Leben zu finden, in den „normalen“ Schulalltag. Wieder zu schauen, was alles möglich ist,

und gleichzeitig abzuwägen, was sinnvoll ist. Viele Veranstaltungen wurden angeboten. Diese galt es zu koordinieren und sich wieder zu trauen, ein Fest zu machen.

Gleich zu Beginn der Ukraine Krise hatten wir 15 ukrainische Kinder zu beschulen und zu unterstützen. Eine Zeit des Kommens und Gehens. Es galt, kurzfristig vieles zu bewältigen. Eine Dolmetscherin – eine Mutter, die in der Ukraine Lehramt studiert hatte und schon lange in Österreich lebt – half den Kindern weiter. Heuer können wir aufgrund der Hilfe der Deutschförderlehrerin besser auf die Kinder eingehen.

Außerdem entdeckten die ukrainischen Kinder, dass sie sich mit den bulgarischen Kindern zum Teil verständigen können. Sie finden alle irgendwo Kontakte. Nur ein Bub von einer griechischen Insel fand niemanden, mit dem er kommunizieren kann. Griechisch alphabetisiert, in einem anderen Schulsystem, tat er sich schwer, als er ankam. Ich trat mit dem Chef unseres griechischen Restaurants in Kontakt und er erklärte sich bereit, uns zu unterstützen, beim Dolmetschen zu helfen und die Eltern zu begleiten, wenn wir seitens der Schule etwas brauchen. Das betraf Dinge wie die Grundausrüstung für ein Kind im Winter in Österreich, mit dicken Handschuhen, Haube usw. Die Eltern der anderen Kinder besorgten für ihn einen Bob für das Rodeln. Die Mitschüler*innen machten sich Gedanken, wie sie sich verständigen können, und kamen dann darauf, dass sie Bilder malen und Piktogramme gestalten könnten, damit er sich in der Schule leichter zurechtfindet. Die Idee kam von den Kindern und danach begann ich, ihm bestimmte Abläufe im Alltag mittels Bilder ein wenig zu erleichtern. Aufgrund dessen und dank der intensiven Beziehung zur Klassenlehrerin fängt er jetzt an, sich zu öffnen und auch zu sprechen.

Viel Veränderung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

Wir haben heuer 175 Kinder, im Herbst werden es 185 und in vier, fünf Jahren könnten es bis zu 260 Kinder sein. Deshalb steht ein Ausbau im Raum. Nächstes Jahr wird es eine dritte Klasse geben. Der Werkraum kommt in einen Container, damit alle Klassen im Schulhaus sein können.

Lehrer*innenwechsel sind ebenfalls Thema. Wenn eine dritte Klasse die dritte Lehrerin bekommt oder eine Lehrerin im zweiten Semester der vierten Klasse in vorzeitigem Mutterschutz gehen muss, dann verunsichert das die Eltern.

Im ersten Fall wurde durch transparente Kommunikation gut begleitet. Wir erklärten den Eltern, dass wir uns bemühen, jemanden zu finden. Durch Zufall kam eine Kollegin, deren Kind bei uns an der Schule ist, aus der Karenz zurück und übernahm diese Klasse in großartiger Art und Weise. Wir veranstalteten gleich einen Einführungsabend, bei dem sie den Eltern vorgestellt wurde, und sie präsentierte ansprechend, was sie sich vorstellt. Ich bin froh, dass sie ins Team gekommen ist.

Beim zweiten Fall war auch viel Kommunikation gefragt. Wenn man fast vier Jahre die Klassenlehrerin gewohnt ist, werden beim Lehrer*innenwechsel im letzten Semester der Volksschulzeit die Fragen auftauchen, ob eine neue Lehrerin andere Noten gibt oder ob sie strenger ist. In einem Online-Meeting wurde erklärt, wie die Notengebung zustande kommt, dass



sich alle zusammensetzen und sich austauschen und dass die Kinder keine Angst haben müssen, ihre Zielschulen nicht zu erreichen. Wir wollen den Eltern das Gefühl vermitteln, dass wir gemeinsam alle in den letzten Wochen gut begleiten.

Eltern brauchen viel Information und Kommunikation, um stark durch diese Zeiten der Veränderung zu kommen. Was braucht das Lehrer*innenteam?

Wir schauen auf uns als Team. Mein Motto lautet: Wenn es dem Team gut geht, dann geht es den Kindern auch gut. Wenn ich ein Team habe, das gerne in die Schule geht und das vor Kreativität sprüht, dann geben das alle den Kindern weiter.

Donnerstags setzen wir uns manchmal im Lehrer*innenzimmer zusammen, lassen die Woche Revue passieren, jede hört der anderen zu und klopfte ihr gedanklich auf die Schultern, oder vielleicht auch tatsächlich, und sagt: „Du machst das schon gut und jetzt lass dich nicht unterkriegen.“ Auch einen „Schmäh“ hineinbringen, Spaß haben und zusammen manches ein wenig lockerer nehmen sowie Gespräche auch innerhalb des Teams sind wichtig.

Wir haben uns auch bei der Schulentwicklung begleiten lassen. Teambuilding, Arbeiten am Entwicklungsplan und an den pädagogischen Leitvorstellungen haben uns inhaltlich als Team zusammengeführt.

Ein starkes Team gibt Halt in unsicheren Zeiten und stärkt die Kinder.

Wir führten heuer Ateliertage neu ein, an denen die Klassenverbände aufgelöst sind und jedes Kind nach seinem Interesse aus Themenangeboten auswählen kann. Im Herbst gab es einen musikalischen Schwerpunkt, einen Kreativ- und einen Kochschwerpunkt usw. Danach machten wir auch gleich eine Feedbackrunde. Das Ergebnis: Die Kinder waren hellauf begeistert, die Eltern ebenso.

Daher veranstalteten wir auch ein Weihnachtsatelier und luden die Eltern dazu ein. Anstelle der altbewährten Weihnachtsfeier präsentierten die Kinder, was im Dezember gemacht wurde. Wir hatten um Weihnachten das Problem, dass nach der Corona-Krise und der Maskenzeit viele Kinder Scharlach, Grippe und Corona hatten. Statt alle in einem Raum zusammenzubringen, veranstalteten wir eine Art Tag der offenen Tür. Das war schon ein Unsicherheitsfaktor, wie und ob das funktioniert. Wir machten zuerst zwei Stunden mit einem Thema, dann gab es für alle eine große Pause und dann durften sie zu einem zweiten Thema wechseln. Und: Es hat funktioniert! Wirklich schön, wenn von den Kolleginnen auch so viele Ideen kommen. Alle haben sich letztendlich getraut mitzumachen und sich mitreißen lassen. Auch die Eltern waren wieder begeistert.

Für den Sommer planen wir eine Umweltwoche. Den MINT-Schwerpunkt hatte bereits meine Vorgängerin begonnen, dann kamen zwei Kolleginnen an die Schule, die sich mit diesem identifizieren konnten. So gab es heuer am Donnerstag in der fünften Stunde ein Semester lang für die dritten und ein Semester für die zweiten Klassen ein Angebot. Das gefiel allen total gut. Aufgrund der zahlreichen Anmeldungen werden wir nächstes Jahr für jede Schulstufe



ein Semester lang eine Forscher*innengruppe haben, um dieses Interesse und diese Stärken zu fördern.

Als wir das Umweltthema bekanntgaben, sagte ein Vater sofort: „Kommt zu mir in die Kläranlage.“ Und der nächste: „Kommt zu mir zum Bauhof.“ Usw. Für die Umweltwoche unterstützt uns auch die Gemeinde. Abfallwirtschaft, Besuch der Kläranlage, Mülltrennen, Mülltheater, für die Großen gibt es ein Müllklettern, also ganz vielfältige Angebote werden wir eine ganze Woche lang begleiten und dann wird ein Abschlussfest geplant. Bisher hatten wir immer ein Sportfest, seit Jahrzehnten. Nun haben wir gemerkt, das ist jetzt nicht mehr das, was unsere Kinder bewegt.

Ich behalte bestimmte Dinge bei, die sich einfach gut bewährt haben. Andere Dinge versuchen wir Schritt für Schritt neu zu gestalten, je nachdem, wie es für die Kinder passt.

Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr. BEd.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, davor Volks- und Sonderschullehrperson sowie Ausbildungslehrerin, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion; Forschung in den Bereichen Resilienz und Autismus.

Kontakt: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

Christina Schweiger

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Ich bin da(-gegen)

Für mehr Demokratielernen und Politische Bildung anhand von bildender Kunst

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i2.a322>

Demokratie lebt von Mitsprache, Präsenz und Sichtbarkeit aller Beteiligten bei besonderer Berücksichtigung der (sozial etc.) Benachteiligten. Wer möchte, dass bestimmte Anliegen wahrgenommen werden, muss auf sie aufmerksam machen und (pro-)aktiv vertreten, sie begründen, nicht selten verteidigen und beharrlich einfordern. Immer wieder werden zu ihrer Durchsetzung polarisierende Mittel eingesetzt, um dem *Dasein* und (meist) *Dagegensein* mehr Nachdruck zu verleihen. Dieses Vorgehen hat eine lange Tradition, was Kenntnisse historischer Sachverhalte und Ereignisse erfordert. Nur im Verstehen von Zusammenhängen lassen sich gegenwärtige Entwicklungen nachvollziehen und verantwortungsvolle und weitsichtige Handlungen setzen. Gelungene Einblicke in vergangene Zeiten und gesellschaftliche Gefüge bietet die Auseinandersetzung mit ausgewählten Beispielen der bildenden Kunst, die hier im Zeichen von Politischer Bildung und Demokratielernen steht.

Ich bin dagegen. Ein aktuelles Stimmungsbild

Eine Begegnung im Juni 2021 leitet diesen Beitrag ein: Während Besucher*innen des Museums für angewandte Kunst in Wien sich in der Sonderausstellung „Invocation for Hope. A new commission by SUPERFLUX“ (MAK 2021) mit dem Anthropozän auseinandersetzten, marschierten am Museum, das an der Ringstraße liegt, Demonstrant*innen vorbei, Parolen gegen die Coronamaßnahmen der Regierung skandierend. Der Unterschied zwischen drinnen und draußen, d.h. den Menschen im Museum und jenen auf der Straße, war weit mehr als ein räumlich-architektonischer. Zwei Welten prallten aufeinander, wie es treffend heißt. Genau genommen taten sie es auch wieder nicht, denn es gab keinerlei Berührungspunkte. Hier waren die einen, dort die anderen – je nach Blickwinkel.

Das (Sprach-)Bild eines zweigeteilten Landes beherrscht seit der Pandemie Politik und Medien. 2021 äußerte der damalige Bundeskanzler von Österreich, Sebastian Kurz, dass es nun gelte, „die Gräben wieder zuzuschütten“ (Wiener Zeitung, 6.7.2021). Auch zwei Jahre später geht es noch immer darum, die „Gräben [zu] schließen“, so die Landeshauptfrau von Niederösterreich, Johanna Mikl-Leitner (OTS 14.3.2023): „Da werden wir aufeinander zugehen müssen. Da wollen wir aufeinander zugehen. Da wird es Kompromisse geben müssen – von beiden Seiten“ (ebd.). Kann und soll diese Aussage als Beispiel für gelebte und gelungene Demokratie genommen werden? Lässt sich politisches Kalkül und Handeln auf diesen einfachen Nenner bringen und liegt im Schließen von Kompromissen tatsächlich der Schlüssel für demokratisches Verhalten und ein gedeihliches Miteinander?

Von den gesellschaftlichen Ursachen und Auswirkungen solcher Aushandlungsprozesse, von (freiwillig) eingenommenen und zugewiesenen Positionen und Rollen, von Mit- und Gegeneinander, Zusammen- und Dagegenhalten erzählen die für den Beitrag ausgewählten Gemälde. Sie zeigen Menschen, die selbstbewusst ihren privilegierten Platz in der Gesellschaft einnehmen und mit einer Selbstverständlichkeit *da sind* und welche, die *halt da sind*, bestenfalls toleriert, ohne wirklich gesehen oder gehört zu werden. Die bildende Kunst richtet den Blick auf alle: auf Mächtige und Reiche, die sich in aller Herrlichkeit und Pracht in Szene setzen lassen, wie auch auf Machtlose und Arme, die auf diese Weise Sichtbarkeit erfahren. Man sieht, wie sie versuchen, nicht unter die Räder zu kommen und sich gegen jene zu behaupten, die es sich leisten können, aus Prinzip dagegen zu sein. Diese an ihre gesellschaftlichen Pflichten zu erinnern und auf die anderen nicht zu vergessen, ist bekanntlich das Fundament von Demokratie.

Mit den Bildern kann eine wichtige Aussage in der Ankündigung zu dieser Ausgabe von #schuleverantworten eingelöst werden: „Schule ist der Lernort für Demokratie, ein Übungsfeld für Mitmenschlichkeit.“ Die Kunstwerke selbst lassen sich als solche Lernorte begreifen. Sie eröffnen Bildräume, die Einblick geben in soziale und kulturelle Zustände, Gepflogenheiten und den Umgang mit den Schwächeren der Gesellschaft. Sie handeln von Mitmenschlichkeit durch Aufzeigen ihres (Nicht-)Vorhandenseins.

Die Beschäftigung mit den Gemälden erfolgt unter Einbezug zentraler Inhalte zu Demokratie in den kompetenzorientierten Lehrplänen, die zahlreiche Anregungen zum Demokratielernen in Unterrichtsvorhaben bieten. Auf jene Aspekte, die für diesen Beitrag von besonderem Interesse sind, wird im Folgenden eingegangen.

Ich bin da. Demokratielernen in den Lehrplänen

Ich bin da. Ich bin interessiert und ich bringe mich ein. Diese Einstellung als Voraussetzung für eine gelungene Teilhabe an demokratischen Aushandlungsprozessen lässt sich durch entsprechend gestaltete Unterrichtsvorhaben fördern, die sich inhaltlich an den Ausführungen zu Demokratie in den Schullehrplänen orientieren können.

Demokratie bzw. ihr Adjektiv findet sich insgesamt achtzehn Mal im kompetenzorientierten Lehrplan der Volksschule (2023) und fünfunddreißig Mal im Lehrplan der Mittelschule (2023) bzw. der allgemeinbildenden höheren Schule (2023). Eine Passage in diesem Zusammenhang, die sich in allen drei Lehrplänen findet, ist es wert, zitiert zu werden:

Für alle Schülerinnen und Schüler werden im Unterricht Gelegenheiten geboten, sich mit den eigenen Identitäten und Zugehörigkeiten auseinanderzusetzen. Gleichzeitig sollen die grundsätzlichen Werte, Normen und Traditionen einer aufgeklärten, europäischen Gesellschaft vermittelt werden. Es gilt, das gemeinsame Fundament hervorzuheben, insbesondere demokratische Prinzipien, Rechtsstaatlichkeit, die Egalität der Geschlechter und die Säkularität des Staates, die die Basis für ein gedeihliches Zusammenleben in einer pluralistischen und liberalen Gesellschaft darstellen (Lehrplan der Volksschule 2023, 6).

Die Textstelle macht deutlich, dass sich Schullehrpläne immer auch als das Selbstbild eines Staates verstehen lassen. Sie geben Aufschluss darüber, welche „Werte, Normen und Traditionen“ (ebd.) aktuell hochgehalten werden.¹ In den österreichischen Lehrplänen stehen diese u.a. im Kontext Politischer Bildung, Interkultureller Bildung, Reflexiver Geschlechterpädagogik und Gleichstellung sowie Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung. Diese stellen einen Teil der sogenannten übergreifenden Themen dar, die in allen Unterrichtsgegenständen zu behandeln sind:

Politische Bildung trägt maßgeblich zu einer partizipativen und inklusiven Gestaltung der Gesellschaft sowie zur Verwirklichung und Weiterentwicklung von Demokratie und Menschenrechten bei (Lehrplan der Volksschule 2023, 11).

Interkulturelle Bildung befähigt Schülerinnen und Schüler mit Vielfalt in einer diversen Gesellschaft umzugehen. [...] Die Einhaltung der Menschenrechte, welche in den unterschiedlichen Menschenrechtskonventionen (zB Frauenrechts-Konvention, Kinderrechts-Konvention, Konvention über / die Rechte von Menschen mit Behinderung) festgeschrieben sind, sowie demokratischer Prinzipien ist dabei zentraler Bezugspunkt (ebd., 11).

Die Gleichstellung der Geschlechter ist als universelles Menschenrecht in mehreren internationalen Übereinkommen verankert [...]. Geschlechtergleichstellung wurde damit als wichtiger Hebel für die Weiterentwicklung von Gesellschaften in Richtung Nachhaltigkeit, Demokratie und Gewaltfreiheit identifiziert (ebd., 12).

Umweltbildung will Kompetenzen und Haltungen zur demokratischen Gestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft fördern, in der Ressourcenschonung und Verteilungsgerechtigkeit wichtige Anliegen sind. Ziel ist es, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, im Spannungsfeld von individuellen und gesellschaftlichen sowie ökologischen und ökonomischen Interessen verantwortungsvoll urteilen und handeln zu können (ebd., 14).

Wie sich die angesprochenen Inhalte im Kunstunterricht aufgreifen lassen, wird nun gezeigt.

Ich bin.

Kunst als (Selbst-)Ausdruck und gesellschaftlicher Spiegel

Ego sum, ego existio. Zu dieser Conclusio gelangt der französische Philosoph René Descartes (1596–1650) in seinen Abhandlungen über den Zusammenhang zwischen Denken und Sein (Descartes 1996, 45). Ihn beschäftigte die Frage, wie sich Gewissheit über die eigene Existenz erlangen lässt: Wie kann man sicher sein, *da zu sein*, überhaupt zu existieren? Wie hängen Geist und Leib miteinander zusammen? Wird der Leib durch den Geist konstituiert oder umgekehrt? Was macht einen aus und wird von den Mitmenschen stärker wahrgenommen: der Körper eines Menschen oder dessen ‚Wesen‘?

Diese philosophischen Tiefsinnigkeiten finden ihre oberflächliche Alltagsentsprechung in allen Belangen, die um das Aussehen und die Intelligenz kreisen: Jede*r will schön und begehrenswert, klug und clever sein bzw. erscheinen. Entsprechende Formen der Selbstinszenierung werden gepflegt. Äußerlich spielt Kleidung eine wichtige Rolle, die als Distinktionsmittel fungiert und bspw. Auskunft darüber gibt, welcher Schicht oder welchem (Berufs-)Stand jemand angehört. Mit ihr werden Lebenseinstellungen zum Ausdruck gebracht, aber auch (politische etc.) Haltungen, sie wird meist freiwillig angelegt, kann einem aber auch auferlegt werden. Auch im ersten Bildbeispiel² kommt Kleidung eine zentrale Bedeutung zu.



Abbildung 1: Josef Danhauser (1805 Wien–1845 Wien), *Der reiche Prasser*, 1836, Öl auf Leinwand, 84 x 131 cm | Foto: Museum Belvedere Wien

Wer ein leuchtend-honigfarbenes Kleid mit sogenannten Hammelbeinärmeln trägt, will auffallen ganz nach dem Motto: *More is more and less is a bore.*³ So scheint es auch *Der reiche Prasser* zu halten, der gerade die Sektlöte zum Mund führt. Seine Frau hat ihre vor lauter Schreck umgestoßen, als sie ihn auf den Eindringling aufmerksam macht, der vorerst nur vom

Hund und dem Diener registriert wird. Er nimmt, wie auch der Bettler, der auf einmal da ist und ins Geschehen drängt, den Rand des Bildes ein, passend zu ihrer beider Stellung am Rand der Gesellschaft. Flankiert werden sie von schweren Gardinen, die sich auch symbolisch verstehen lassen als gesellschaftliche Barriere zum Abschotten und Abhalten. Dass sie so achtlos zusammengeschoben sind, zeugt von einer Nachlässigkeit der Herrschenden, die sich ihrer geschützten Position offenbar allzu sicher sind. Dadurch kommt es auch hier zu einem Aufeinanderprallen zweier Welten: die eine voller Privilegien, Annehmlichkeiten und Vorteile, die andere voller Entbehrungen, Unsicherheiten und Nachteile. Diese Kontraste bilden einen gelungenen Anknüpfungspunkt zur Behandlung der vorhin angeführten übergreifenden Themen. Insbesondere die Verteilungsgerechtigkeit (Lehrplan der Volksschule 2023, 14) als wichtigem Impetus für demokratisches Handeln lässt sich hier gut besprechen.

Josef Danhauser, selbst aus einer Wiener Fabrikantenfamilie stammend, belässt es nicht mit der eingängigen Momentaufnahme sozialer Unterschiede, sondern setzt die Geschichte fort. *Die Klostersuppe* ist zwei Jahre nach *Der reiche Prasser* entstanden (Abb. 2):

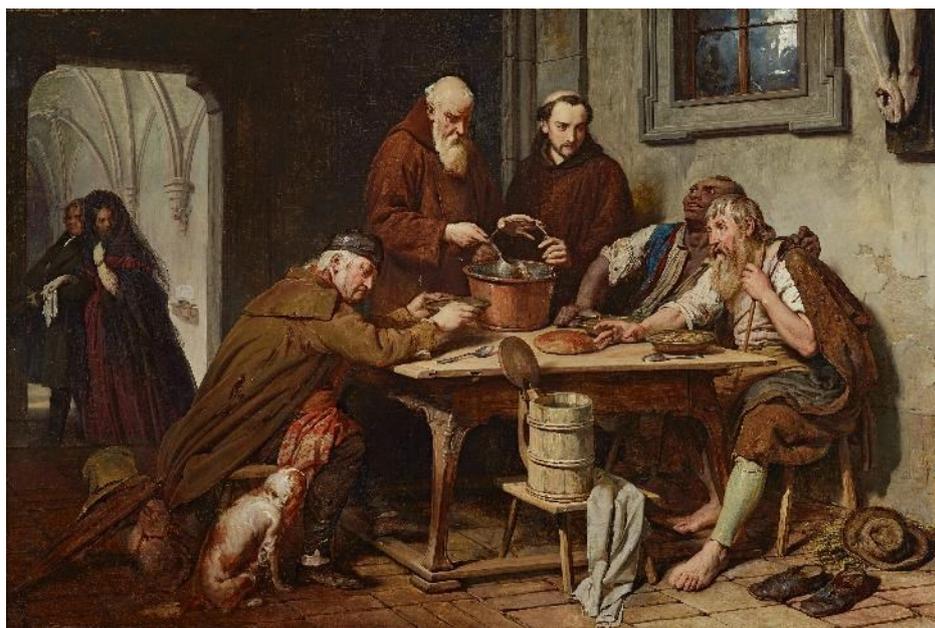


Abbildung 2: Josef Danhauser (1805 Wien–1845 Wien), *Die Klostersuppe*, 1838, Öl auf Leinwand, 85,5 x 130 cm | Foto: Museum Belvedere Wien

Less is less and more is a thin dress, lässt sich als Verkehrung des Mottos im vorigen Bild texten. Reichtum und Wohlstand können aus feinem Gewebe sein und sich entsprechend schnell auflösen. Das musste *der reiche Prasser* am eigenen Leib erfahren, der nur noch an seiner Physiognomie zu erkennen ist. Sein prächtiges Gewand musste er gegen ein ungleich schlichteres, das schon erste Verschleißspuren aufweist, tauschen. Erneut wird er bei Tisch gezeigt. Doch anstatt erlesener Speisen gibt es Brot und Suppe. Ein karitativer Orden hat zur Armenspeisung geladen. Ihm gegenüber sitzt just jener Bettler, der damals die illustre Gesellschaft

störte. Auch sein ehemaliger Diener ist wieder dabei. Er hat neben dem Bettler Platz genommen und umfasst dessen Schultern. Doch ist es keine herzliche Geste. Die angewinkelten, leicht aufgestellten Finger wollen nicht berühren, sondern zeigen: *Sieh her*, scheint er seinem einstigen Dienstgeber lächelnd-triumphierend unter die Nase zu reiben, *du bist um nichts besser wie der Alte da! Nun sind wir alle gleich!* Verdrossen wendet dieser den Blick ab. Auch sein Hund, der neben ihm hockt, hat den Kopf gesenkt. Er ist an seiner Seite geblieben. Seine Treue kennt keine Standesdünkel. Anders die Ehefrau, jene dunkel gekleidete Gestalt im Hintergrund, die ihr Gesicht verhüllt, um nicht erkannt werden. Sie ist im Beisein eines Mannes erschienen, wohl um sich mit eigenen Augen vom tiefen Fall ihres (ehemaligen?) Gatten zu überzeugen. Ihr Gesichtsausdruck verrät Entsetzen, während ihr Begleiter hämisch grinst. Delektiert er sich an der Misere des Hausherrn? Hat er Anteil daran, um dessen Platz einzunehmen? Das alles wird bewusst offengelassen. Die Betrachter*innen sollen eigene Gedanken anstellen über Solidarität und Treulosigkeit, Glück und Pech, Gewinn und Verlust, Unbeständigkeit und Fortdauer, Reichtum und Armut.

Dass die Aussagekraft, Eindringlichkeit und Aktualität des Gemäldes bis heute ungebrochen sind, zeigt folgender Zeitungsauszug:

Immer mehr Menschen in Österreich sind von Armut betroffen. 210.000 Personen sind extrem arm: Der Geldmangel hat sich bei ihnen chronifiziert, sodass sie in allen Lebensbereichen schwer eingeschränkt sind. Ihre Wohnungen bleiben kalt, und sie müssen mit billigem, ungesundem Essen auskommen. Eine weitere Million Menschen, jeder Achte bis Neunte, hat große Probleme, laufende Rechnungen zu begleichen. Die Ausgaben galoppieren den Löhnen und Sozialleistungen davon (Der Standard, 7.5.2023).

Schon seit über einer Dekade wird immer wieder darüber berichtet, dass die soziale Schere immer weiter auseinandergeht (Die Presse, 27.6.2011, Kleine Zeitung, 25.3.2019, Süddeutsche Zeitung, 7.5.2019). Wie groß diese vor über hundert Jahren gewesen sein muss, illustriert die folgende Fotografie (Abb. 3):⁴



Abbildung 3: Fotografie einer ersten Klasse Volksschule in einem ländlichen Teil Niederösterreichs aus dem Jahr 1904, 16 x 10 cm | Foto: Eigenquelle

Im Hinblick auf das Gewand der Kinder sticht der Kontrast zum heutigen Kleidungsstil ins Auge. Auch, dass manche von ihnen feiner und eleganter angezogen sind, fällt auf. Aber erst bei genauerer Betrachtung entdeckt man ein unscheinbares Detail bei dem sitzenden Mädchen ganz links und dem vierten von rechts. Es findet sich auch beim Bettler auf den vorigen Bildern: Alle drei sind barfuß. Dass die Kinder selbst bei einem wichtigen Ereignis wie der Aufnahme eines Klassenfotos keine Schuhe tragen, legt die Vermutung nahe, dass sich ihre Eltern keine leisten konnten. Ein Repräsentationsbild, angefertigt zur Erinnerung an die Mitglieder einer Klassengemeinschaft, gerät so zu einem manifesten und unerbittlichen Zeitdokument individueller und systemischer Armut. Zugleich erzählt es vom Wohlstand anderer Kinder. Auch hier treffen Welten aufeinander: Arbeiterkinder auf Bauernkinder bzw. Kinder von Geschäftsleuten.

Durch die fotografische Wiedergabe realer Personen bekommt dieses Bild eine ganz andere Wirkung als die Gemälde davor oder das folgende (Abb. 4).⁵ Erneut sind zwei Mädchen barfuß.



Abbildung 4: Edmund Krenn (1846 Wien–1902 Zürich), *Zur Schule*, 1883, Öl auf Leinwand, 98,5 x 65,5 cm | Foto: Museum Belvedere Wien

Durch den leuchtend roten Schirm, der die Blicke auf sich zieht und der ansprechenden, geradezu idyllischen Komposition, gerät der Umstand, dass die Mädchen auf dem Gemälde *Zur Schule* des österreichischen Malers Edmund Krenn keine Schuhe tragen, ins Hintertreffen. Das Bild hat zwar den Charakter einer Fotografie, doch legt es zugleich einen wesentlichen Unterschied zu diesem Abbildungsverfahren offen: Kunst, selbst jede noch so realistische, trägt abstrahierende Züge, allein schon durch die Überführung eines Motivs ins Künstlerische. Das fällt auch beim nächsten Bild auf, bei dem die sozialkritische Komponente allerdings deutlicher zutage tritt (Abb. 5):



Abbildung 5: Anton Filkuka (1888 Wien–1957 Wien), *Holzsammelnde Kinder*, 1925, Öl auf Holz, 60,8 x 76,5 cm | Foto: Museum Belvedere Wien

Das Gemälde *Holzsammelnde Kinder* des Wiener Malers Anton Filkuka gibt Einblick in den Alltag von Kindern unterer Bevölkerungsschichten, für die es gang und gäbe war, zum Lebensunterhalt der Familie beizutragen und selbst schwere (Haushalts-)Arbeiten zu verrichten. Aus heutiger, eurozentrischer Sicht ist das ebenso unvorstellbar wie der Umstand, keine Schuhe zu besitzen. Barfußsein als eine meist mit Freizeit, Sommer, Natur und Freiheit verknüpfte Lebenshaltung. Das macht deutlich, dass Verhaltensweisen und Praktiken bisweilen einen *Cultural Turn* erfahren können. Auch dazu lassen sich Unterrichtsvorhaben gestalten, in denen hinterfragt werden kann, welche sozialen, politischen, nationalen oder globalen Entwicklungen dazu führten. Es ist wichtig, sich mit (scheinbar) Selbstverständlichem, Alltäglichem und Gewohntem auseinanderzusetzen, zumal nicht selten Klischees und Vorurteile mit im Spiel sind.

Es liegt wohl in der Natur der Sache, die eigenen Lebensumstände als Maß aller Dinge zu nehmen, doch sollte es selbsterklärend sein, dieser restriktiven Sicht aktiv entgegenzuarbeiten, um falsche Schlüsse zu vermeiden. Über den eigenen Tellerrand blicken zu können, stellt beim Demokratielernen eine zentrale Fähigkeit dar. *Der reiche Prasser erwirbt sie auf die har-*

te Tour, wenn er anstatt vom feinen Porzellanteller aus einer derben Schüssel aus Steinzeug isst. – Ob er, als er noch vermögend war, auf die Idee gekommen wäre, dem Bettler etwas zu essen zu geben oder Kleidung und Schuhe? Andere haben das getan, denn auf dem Bild *Die Klostersuppe* trägt er ein Gewand ohne Löcher und am Boden neben ihm liegt ein Paar Schuhe, etwas ausgebeult zwar, aber funktional. Dass er es ausgezogen hat, soll den Bezug zu der links über ihm an der Wand hängenden Statue von Jesus am Kreuz verdeutlichen, von der nur die nackten Füße und ein Teil der Beine zu sehen sind.

Neben der Kirche nahm sich ab dem 19. Jahrhundert verstärkt auch der Staat der sozialen Probleme an. Bis zu unserem heutigen Sozialstaat war es freilich ein langer Weg, der stets eng mit Demokratie verknüpft war (Obinger & Tálos 2006, 51). Aktuell lassen aber folgende medialen Schlagzeilen aufhorchen: „200.000 Menschen in Österreich leben in Armut. Neue Zahlen der Statistik Austria zeigen einen starken Anstieg der absoluten Armut“ (Der Standard, 21.4.2023). Auch um Schuhe geht es: „Im Winter die Heizung nicht aufdrehen. Toastbrot zum Abendessen. Kein Geld für Schuhe, kein Geld für Sport, Musik, einen Nachmittag mit Freunden: Das ist Realität für jedes fünfte Kind in Österreich.“ (Rendi-Wagner, zitiert nach profil, 8.5.2023).⁶

Wie passt diese Aussage zu folgendem Statement: „Der Staat könne nicht gleich einem Kindermädchen für alle Bürger und alles aufkommen“, wie der österreichische Finanzminister Magnus Brunner meint (Kurier, 8.3.2023). Die widersprüchlichen Inhalte, die stets auch zu hinterfragen sind, können zum Anlass genommen werden, im Unterricht soziale Fragen hinsichtlich Verteilungsgerechtigkeit u.a. zu erörtern.

Die Ausführungen sollen zudem deutlich machen, dass sich Politische Bildung so gestalten lässt, dass sie „den Lebensbezügen, Interessen und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler“ (Lehrplan der Volksschule 2023, 12) Rechnung trägt. Demokratische Grundlagen fließen als implizites Substrat in Unterrichtsvorhaben ein, woraus ein an der (Lebens-)Praxis orientiertes Demokratieverständnis erwachsen kann.

Ich bin, du bist, wir sind ... für mehr Demokratielernen in der Schule anhand von bildender Kunst

Die Bildbeispiele führen vor Augen, wie wichtig es ist, *da zu sein*: füreinander und auch in Bezug auf das Einnehmen sichtbarer Positionen und verantwortungsvoller Haltungen. Sie zeigen auch, dass ein *Dagegensein* zulässig und notwendig sein kann, um auf Missstände und Ungerechtigkeiten aufmerksam zu machen. Die Schüler*innen erfahren, dass demokratische Aushandlungsprozesse langwierig sein können, aber für nachhaltige Veränderungen, um die Lage Schwächerer zu verbessern, unerlässlich sind. Demokratie hat immer ein Gleichgewicht der Kräfte zum Ziel, bei dem das *Da-Sein und Dasein* aller Berücksichtigung finden muss. Es geht um ein ausgewogenes Verhältnis von Individualität und Gemeinschaft(-en), Autonomie und Verbundenheit, der Bedürfnisse einzelner und dem Gemeinwohl. Nichts darf zulasten der jeweils anderen gehen.

Ich bin als Auseinandersetzung mit den eigenen Bedürfnissen, Träumen, Hoffnungen, Ängsten, Fehlern, auch Erwartungen und Verpflichtungen, ist ebenso wichtig, wie ein (An-)Erkennen, dass *du bist* und auch das Gegenüber gleiche oder andere Bedürfnisse usw. hat. Daraus kann im Dialog ein *wir sind* entstehen, das darin mündet, gemeinsam für etwas und füreinander verantwortlich zu sein. Das (Er-)Leben von Gemeinschaft erfordert demokratisches Handeln und sollte überall dort stattfinden, wo Menschen aufeinandertreffen, im Lernort Schule ganz besonders.

Es reicht nicht, Gräben halbherzig zu schließen, um einen Bogen zum eingangs gebrachten Zitat zu spannen. Demokratie zu (er-)leben heißt, gemeinsam ein stabiles Fundament zu schaffen, um darauf ein Haus zu errichten, in dem alle in der Gesellschaft Platz haben.

Unterlagen zu den kompetenzorientierten Fachlehrplänen für den Unterrichtsgegenstand *Kunst und Gestaltung*

Kommentar zum Fachlehrplan *Kunst und Gestaltung* in der Primarstufe (Volksschule). <https://www.paedagogikpaket.at/component/edocman/410-kommentar-zum-lehrplan-2/download.html?Itemid=0>, Stand vom 20.5.2023.

Kommentar zum Fachlehrplan *Kunst und Gestaltung* in der Sekundarstufe I (Mittelschule sowie AHS-Unterstufe). <https://www.paedagogikpaket.at/component/edocman/447-kommentar-zum-lehrplan-2/download.html?Itemid=0>, Stand vom 20.5.2023.

Lernaufgabe „Klassenfotos – früher und heute“ für die 4. Schulstufe. <https://www.paedagogikpaket.at/component/edocman/460-lernaufgabe-7-4-schulstufe/download.html?Itemid=0>, Stand vom 20.5.2023.

Links zu den Sammlungstücken des Museum Belvedere Wien

[Sammlung Online](#)

[Josef Danhauser, *Der reiche Prasser*](#)

[Josef Danhauser, *Die Klostersuppe*](#)

[Edmund Krenn, *Zur Schule*](#)

[Anton Filkuka, *Holzammelnde Kinder*](#)

Literaturverzeichnis

ARAB NEWS (4.3.2021). *Why Iran's hate-filled public school curriculum should be a global concern* by D. A. Weinberg. <https://www.arabnews.com/node/1819276/middle-east>, Stand vom 20.5.2023.

Der Standard (7.5.2023). *Die Regierung hat bei Maßnahmen gegen die zunehmende Verarmung versagt*. Kommentar von Irene Brickner. <https://www.derstandard.at/story/2000146181129/die-regierung-hat-bei-massnahmen-gegen-die-zunehmende-verarmung-versagt>, Stand vom 20.5.2023.

Descartes, R. (1996). *Philosophische Schriften in einem Band*. Hamburg: F. Meiner Verlag.

Die Presse (27.6.2011). *Die Einkommensschere bedeutet mehr als soziale Ungerechtigkeit. Wissenskommentar von Kurt Kotrschal*. <https://www.diepresse.com/673227/die-einkommensschere-bedeutet-mehr-als-soziale-ungerechtigkeit>, Stand vom 20.5.2023.

Kleine Zeitung (25.3.2019). *Schere zwischen Arm und Reich. Österreich: Mehr als ein Viertel hat keine Ersparnisse*. https://www.kleinezeitung.at/oesterreich/5601478/Schere-zwischen-Arm-und-Reich_Mehr-als-ein-Viertel-der, Stand vom 20.5.2023.

Kurier (8.3.2023). Brunner: *"Wir müssen weg vom Nanny-Staat"*. Von Johanna Hager. <https://kurier.at/politik/inland/brunner-finanzminister-ueberfoerderung-staat-ekz-ii-ezb-zinsen/402356640>, Stand vom 20.5.2023.

Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule (2023). Zuletzt geändert durch das Bundesgesetz BGBl. II Nr. 1/2023 vom 2.1.2023. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0012_E1BFCE6_7E8B_4ACF_AEFD_3EC871222138.html, Stand vom 20.5.2023.

Lehrplan der Mittelschule (2023). Zuletzt geändert durch das Bundesgesetz BGBl. II Nr. 1/2023 vom 2.1.2023. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0006_D9C76AE5_2C42_4AD4_A014_56A590E767F1.html, Stand vom 20.5.2023.

Lehrplan der Volksschule (2023). Zuletzt geändert durch das Bundesgesetz BGBl. II Nr. 1/2023 vom 2.1.2023. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0001_CE7F0AA2_A925_4A4D_8C3C_355D12BD22D1.html, Stand vom 20.5.2023.

MAK (2021). *Invocation for Hope. A new commission by SUPERFLUX. Ausstellung von 28.5.2021 – 3.10.2021*. <https://www.mak.at/invocationforhope>, Stand vom 20.5.2023.

Obinger, H. & E. Tálos (2006). *Sozialstaat Österreich zwischen Kontinuität und Umbau. Eine Bilanz der OVP/FPO/BZO-Koalition*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

OTS (14.3.2023). *LH Mikl-Leitner: Aufrichtigkeit ist keine Einbahnstraße*. https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20230314_OT50128/lh-mikl-leitner-aufrichtigkeit-ist-keine-einbahnstrasse, Stand vom 20.5.2023.

profil (8.5.2023). *Faktencheck: SPÖ-Konflikt-Spezial. Rendi-Wagners Angaben zu Kinderarmut sind irreführend. Von Katharina Zwins*. <https://www.profil.at/faktiv/spoe-rendi-wagners-angaben-zu-kinderarmut-sind-irrefuehrend/402438102>, Stand vom 20.5.2023

Spiegel (29.8.2021). *Manhattans Stilikone Iris Apfel wird 100 »Ich habe den schwarzen Gürtel im Shoppen«*. Von Philipp Löwe. <https://www.spiegel.de/stil/iris-afpel-wird-100-ich-habe-den-schwarzen-guertel-im-shoppen-a-8d169eeb-f819-4dc6-814f-e203f3069499>, Stand vom 20.5.2023.

Süddeutsche Zeitung (20.8.2018). *Nachruf: Wider die Langweile*. <https://www.sueddeutsche.de/kultur/nachruf-wider-die-langweile-1.4138002>, Stand vom 20.5.2023.

Süddeutsche Zeitung (7.5.2019). *Studie zum Einkommen: Die Ärmsten verdienen weniger, die Reichen mehr*. <https://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/einkommen-deutschland-verteilung-1.4435705>, Stand vom 20.5.2023.

Wiener Zeitung (6.7.2021). Kurz: „Gräben in Gesellschaft zuschütten“,
<https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/politik/oesterreich/2111458-Kurz-Graeben-in-Gesellschaft-zuschuetten.html>, Stand vom 20.5.2023

Anmerkungen

¹ Dazu ein drastisches Beispiel: „The Iranian state curriculum especially encourages terrorism and political subversion against Arab states in particular. It also demonizes America, Israel and the Jewish people, including in ways that are part and parcel with these same hateful conspiracy theories and calls to violence“ (ARAB NEWS, 4.3.2021).

² Dieses findet sich auch im Kommentar zum Fachlehrplan für den Unterrichtsgegenstand *Kunst und Gestaltung* in der Sekundarstufe I (Mittelschule sowie AHS-Unterstufe). Es illustriert, wie sich die übergreifenden Themen Politische Bildung sowie Wirtschafts-, Finanz- und Verbraucher/innenbildung im Unterricht einbinden lassen (s. Unterlagen zu den kompetenzorientierten Fachlehrplänen für den Unterrichtsgegenstand Kunst und Gestaltung).

³ Dieses Wortspiel wird mit der US-amerikanischen Modeikone Iris Apfel in Verbindung gebracht (Spiegel, 29.8.2021). Es geht auf eine Replik des US-amerikanischen Architekten Robert Venturi (1925–2018) zurück: *less is a bore* quitierte er den *less is more*-Minimalismus in der Architektur bei u.a. Mies van der Rohe (1886–1969) (Süddeutsche Zeitung, 20.8.2018).

⁴ Auf die Fotografie wird in der Lernaufgabe *Klassenfotos – früher und heute* für die 4. Schulstufe näher eingegangen (s. Unterlagen zu den kompetenzorientierten Fachlehrplänen für den Unterrichtsgegenstand *Kunst und Gestaltung*).

⁵ Auf dieses Gemälde wird im Fachlehrplan für den Unterrichtsgegenstand *Kunst und Gestaltung* verwiesen. Es dient als Beispiel, wie die übergreifenden Themen *Politische Bildung* sowie *Wirtschafts-, Finanz- und Verbraucher/innenbildung* im Unterrichtsvorhaben Eingang finden können (s. Unterlagen zu den kompetenzorientierten Fachlehrplänen für den Unterrichtsgegenstand *Kunst und Gestaltung*).

⁶ Pamela Rendi-Wagner war zum Zeitpunkt dieser Aussage Bundesparteivorsitzende der Sozialdemokratischen Partei Österreichs. Anfang Juni 2023 wurde sie von Andreas Babler abgelöst.

Autorin

Christina Schweiger, MMag. Dr.

Hochschullehrende und Fortbildnerin im Bereich Kunstpädagogik und Leiterin des Zentrums Kultur•Schule an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Publikationen zum schulischen Kunstunterricht mit Schwerpunkt bildende Kunst und Bildkompetenz.

Kontakt: christina.schweiger@ph-noe.ac.at

Carmen Sippl

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Natur & Kultur X

Die ganze Welt im Kleinen – Schuldemokratie im Zeichen der SDGs

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i2.a336>

Ausgerechnet ein Schulstreik hat die Weltöffentlichkeit auf die enge Verbindung von Schule und Demokratie aufmerksam gemacht. Weil sie wollte, dass ihre um die Welt im Klimawandel besorgte Stimme gehört wird, griff die schwedische Schülerin Greta Thunberg zu diesem drastischen Mittel. Dabei gehört Demokratie *in* die Schule, nicht erst, seit das Recht auf Unterricht und Bildung in der Menschenrechtskonvention der Vereinten Nationen festgeschrieben ist: Schule ist der Lernort für Demokratie. Dieser Beitrag zeigt auf, welchen Rahmen die 17 UN-Nachhaltigkeitsziele (SDGs) für gelebte Schuldemokratie bieten. Schule und Demokratie haben gemeinsam, dass sie Kulturformen sind. Um die Rolle der Kulturellen Bildung für Schuldemokratie im Zeichen der SDGs zu veranschaulichen, dient eine Nusschale als Beispiel.

„(Hamlet) Oh God, I could be bounded in a nutshell
and count myself a king of infinite space,
were it not that I have bad dreams.“
Shakespeare, *Hamlet*, II, ii, 254

„Mit kultureller Bildung Demokratie und Gesellschaft gestalten!“ war der Titel eines Themenschwerpunkts der Österreichischen Agentur für Bildung und Internationalisierung (OeAD) im Auftrag des Bildungsministeriums.¹ Die deutsche Bundeszentrale für Politische Bildung (BpB) hebt die zentrale „Bedeutung kultureller Bildung für gesellschaftliche Entwicklungsprozesse und die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen“ hervor.² Die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. nennt Kulturelle Bildung gar einen „Schlüssel zur Welt“.³ Die Weltgemeinschaft, vertreten durch die Vereinten Nationen, hat mit den 17 globalen Nachhaltigkeitszielen (Sustainable Development Goals, SDGs) Handlungsfelder abgesteckt, in denen diese Welt neu gestaltet werden soll: „Transformation unserer Welt“ ist der Titel der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung.⁴ Ihre Vision ist die Verwirklichung „einer friedlichen, gerechten, sozial inklusiven Welt [...], in der die natürlichen Ressourcen nachhaltig genutzt

werden“⁵. Bildung nimmt dabei eine Schlüsselrolle ein, formuliert in SDG 4: „Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern.“ Wie eng Demokratie und Frieden miteinander verknüpft sind, zeigt jeder noch so kurze Blick in die Geschichte; Demokratiebildung ist also Friedensbildung, so lässt sich schließen. Dafür braucht es Partizipation und Mitbestimmung, die Grundlagen der Demokratie, im Schulalltag. Wie können die SDGs dafür einen Rahmen bieten?



Abbildung 1: Die 17 SDGs – Rahmung für Schuldemokratie | Quelle: <https://unric.org/de/17ziele/>

17 Ziele für die Menschen, für den Planeten

Der Unterricht hat aktiv zu einer den Menschenrechten verpflichtete[n] Demokratie beizutragen. Urteils- und Kritikfähigkeit sowie Entscheidungs- und Handlungskompetenzen sind zu fördern, sie sind für die Stabilität pluralistischer und demokratischer Gesellschaften entscheidend. Den Schülerinnen und Schülern ist in einer zunehmend internationalen und multikulturellen Gesellschaft jene **Weltoffenheit** zu vermitteln, die vom Verständnis für die existenziellen Probleme der Menschheit und von Mitverantwortung getragen ist. Dabei sind Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit, Geschlechtergleichstellung und Umweltbewusstsein handlungsleitende Werte.⁶

So formuliert es der österreichische Lehrplan (seit 2023 nur noch) für die Oberstufe für den Bildungsbereich Mensch und Gesellschaft.⁷ Die 2015 von der Weltgemeinschaft als Teil der Agenda 2030 verabschiedeten Nachhaltigkeitsziele (SDGs) bieten die thematischen Anknüp-

fungspunkte, um das Bildungsziel der Weltoffenheit auf der inhaltlichen Ebene im Unterricht zu behandeln. Dafür stehen Unterrichtsmaterialien für alle Schulstufen und zahlreiche Best-Practice-Beispiele zur Verfügung.⁸ Auch die Kinder- und Jugendliteratur schafft Reflexionsräume für die Thematisierung der SDGs, nicht nur im Literaturunterricht (vgl. Sippl, 2020, 2022a, 2022b).

Die 17 Ziele, die sich als „a universal call to action to end poverty, protect the planet and improve the lives and prospects of everyone, everywhere“⁹ verstehen, bieten aber noch mehr: Verschreiben sich die Schulpartner gemeinsam dem Handeln für die Ziele, an ihrem Schulstandort, für die Welt, setzen sie damit bereits SDG 17 um: „Partnerschaften zur Erreichung der Ziele“ – nicht als kurzlebiges Projekt, sondern als nachhaltig gelebte Schuldemokratie. Was hat das mit der Nusschale zu tun?

Die ganze Welt im Kleinen

Gar nicht weltoffen fühlt sich Hamlet in Shakespeares gleichnamigem Drama. „O Gott, ich könnte in eine Nusschale eingesperrt sein und mich für einen König von unermesslichem Gebiete halten, wenn nur meine bösen Träume nicht wären“¹⁰, klagt der Prinz von Dänemark im zweiten Akt seinen Jugendfreunden Rosenkrantz und Guildenstern. Unfähig zu handeln, empfindet er sein Land als Gefängnis. „So ist die Welt auch eins“, antwortet Rosenkrantz. Die Nusschale ist hier die Metapher für den aller kleinsten Raum, in dem buchstäblich alles möglich ist – wenn das Mindset stimmt. Wenn Verstand (vulgo: Hirn) und Emotion (vulgo: Herz) sich verbinden und gemeinsam das Handeln bestimmen.

Die englische Redewendung „in a nutshell“ kündigt eine Zusammenfassung in aller Kürze an. So hat der britische Physiker Stephen Hawking in seinem Buch *The Universe in a Nutshell* (2001, dt. *Das Universum in einer Nusschale*) nichts weniger versucht, als die zentralen Konzepte der modernen Physik zur Erklärung des Universums auf knapp 200 Seiten darzustellen.¹¹ In der deutschen Sprache steht die Nusschale dagegen für ein „sehr kleines Schiff“, und zwar „spöttisch, bildlich“, wie das *Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache* in Bezug auf den Verwendungskontext vermerkt.¹² Wer in einer Nusschale glaubt aufs Meer fahren zu müssen, kann in Seenot geraten. Im Märchen allerdings ist die Nusschale ein wunderbarer Ort: als Wiege für Hans Christian Andersens *Däumelinchen*, als Versteck für die Zauberkleider der Königstochter *Allerleirauh* bei den Gebrüdern Grimm, als Verwandlungsort in Božena Němcovás *Aschenbrödel*. Sie ist die ganze Welt im Kleinen und hat entscheidenden Anteil am guten Ausgang der Geschichte.

Schuldemokratie im Zeichen der SDGs

Auch die Schule ist die ganze Welt im Kleinen. Das sprachliche (nutshell versus Nusschale) und das literarische (Nusschale im Märchen) Beispiel zeigen, wie bildmächtig Sprache und wie sprachmächtig Bilder sein können. Die SDGs benennen ihre Botschaft kurz und bündig:

1 Keine Armut – 2 Kein Hunger – 3 Gesundheit und Wohlergehen – 4 Hochwertige Bildung – 5 Geschlechtergleichheit – 6 Sauberes Wasser und Sanitäreinrichtungen – 7 Bezahlbare und saubere Energie – 8 Menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum – 9 Industrie, Innovation und Infrastruktur – 10 Weniger Ungleichheiten – 11 Nachhaltige Städte und Gemeinden – 12 Nachhaltige/r Konsum und Produktion – 13 Maßnahmen zum Klimaschutz – 14 Leben unter Wasser – 15 Leben an Land – 16 Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen – 17 Partnerschaften zur Erreichung der Ziele.¹³

Die Symbole zu jedem der 17 Ziele (siehe oben, Abbildung 1) machen die jeweilige Botschaft auf einen Blick verständlich, in einer global verständlichen Zeichensprache.

„Schuldemanokratie bedeutet, dass in der Schulgemeinschaft Entscheidungen, die das Zusammenleben in der Schule betreffen, gemeinsam und demokratisch getroffen werden.“¹⁴ Jedes der 17 Ziele lässt sich nach innen – am Schulstandort – denken, das Zusammenleben in der Schule betreffend. Jedes der 17 Ziele lässt sich aber auch nach außen – in die Welt – denken, als gemeinsame Aktion, die wiederum zurück auf das Zusammenleben in der Schule wirkt. Diese Wechselwirkung entspricht dem „Whole Institution Approach“ der Bildung für nachhaltige Entwicklung, wie sie die Roadmap der UNESCO empfiehlt.¹⁵ Hier einige Beispiele für die schuldemanokratische Umsetzung kultureller Nachhaltigkeit:

- Im Kontext Kultureller Bildung gedacht, wird die schuldemanokratisch beschlossene Umstellung auf Lernmaterialien mit Umweltzeichen (SDG 7, SDG 8, SDG 12) und gesunde Jause aus regionaler Produktion (SDG 3, SDG 12, SDG 15) begleitet von einem Upcycling-Kunstprojekt, das Erlöse für einen guten Zweck lukriert (SDG 11, SDG 16).
- Den achtsamen Umgang mit Trinkwasser in den Sanitärbereichen und im Schulgarten setzt die Schulgemeinschaft in Kooperation mit Expert*innen der lokalen Wasserwirtschaft um (SDG 6, SDG 15) und gestaltet dabei ihren „Garten der Zukünfte“ als gemeinschaftliches Natur- und Kunstprojekt.¹⁶
- Aus der Auseinandersetzung mit der Bedeutsamkeit und der Verfügbarkeit von Trinkwasser im eigenen Land des Globalen Nordens und in Ländern des Globalen Südens kann ein Kooperationsprojekt mit einer dortigen Schule entstehen (SDG 1, SDG 2, SDG 4, SDG 10, SDG 17).¹⁷ Anstelle weiter Flugreisen entsteht in diesem Kooperationsprojekt eine gemeinsam gestaltete virtuelle Fotogalerie, die als Reflexionsraum für den Austausch fungiert.
- In Projektwochen oder an Forschungstagen können Expert*innen der Kreislaufwirtschaft (SDG 8, SDG 12), der Landwirtschaft (SDG 15), der Technologie (SDG 7, SDG 9), der Künste (SDG 4), der Politik (SDG 16) eingeladen oder besucht werden, um nachhaltige Energiegewinnung (SDG 7), ökologische Begrünungsinitiativen (SDG 11, SDG 15), innovative Technologie (SDG 9), Anthropozän-Kunstprojekte¹⁸, Initiativen gegen Lebensmittelverschwendung (SDG 1, SDG 2, SDG 12), demokratische Prozesse der Folgenabschätzung (SDG 13, SDG 16) und neue Berufe für die Zukunft (SDG 8) kennenzulernen und in eigenen Circular-Design-Projekten¹⁹ mit der Lebenswelt am Schulstandort zu verknüpfen.

Partnerschaft für Zukunftsgestaltung

In den neuen Lehrplänen sind die „übergreifenden Themen“ (die vormaligen Unterrichtsprinzipien) verankert, um vernetztes Lernen zu unterstützen und die „Zusammenhänge und Wechselwirkungen gesellschaftlicher Phänomene“²⁰ zu verdeutlichen. Jedes der aktuell 13 Themenfelder (z.B. Medienbildung, Politische Bildung, Umweltbildung, Wirtschaftsbildung) bietet sich an, um in diesem Sinne Bezüge zu den SDGs herzustellen. Dabei werden insbesondere die Möglichkeiten der Schulautonomie hervorgehoben²¹: betreffend die Formen der Schuldemokratie und die Mitgestaltung des Schullebens.

Gelebte Demokratie am Schulstandort, in der Schulpartnerschaft, im Zeichen der SDGs beginnt vielleicht mit dem Pflanzen eines Nussbaumes im Schulhof: nicht nur als zukünftiger Schattenspender, sondern insbesondere als sichtbares Symbol für gemeinsame Zukunftsgestaltung.²²

Literaturverzeichnis

Sippl, Carmen (2020). Nachhaltigkeit literarisch lernen. Themenorientierte Literaturdidaktik im Anthropozän (am Beispiel des *SDG Book Club*). *R&E-SOURCE*, S21: 4. Jahrestagung zur Forschung an Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost, 2020. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/789/938>

Sippl, Carmen (2022a). Wir sind Planet. Kulturökologische Literaturdidaktik im mehrsprachigen Kontext. In Carmen Sippl & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 223–238). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 11)

Sippl, Carmen (2022b). Literarische Wasserwelten im Anthropozän. Leitfragen für eine kulturökologische Lektüre von Christoph Ransmayrs *Der Fallmeister*. In Carmen Sippl & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 665–673). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 11)

Sippl, Carmen & Babette Lughammer (Hrsg.) (2023). *Das Anthropozän lernen und lehren. Eine Handreichung für die Primarstufe: WASSER*. Pädagogische Hochschule Niederösterreich. DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a1.150>

Anmerkungen

¹ Vgl. <https://oead.at/de/schule/kulturvermittlung-mit-schulen/schwerpunkte/demokratie-und-gesellschaft>

² Vgl. <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/>

³ Vgl. <https://degede.de/wp-content/uploads/2020/07/degede-demopaxxd-kultbild-21x21-8s-ly02-es.pdf>

⁴ Vgl. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/euint/ikoop/bikoop/sdgs.html>

⁵ Ebd.

⁶ https://www.paedagogikpaket.at/images/Allgemeiner-Teil_AHS.pdf – Hervorh. v. Verf.

⁷ In der seit 2012 gültigen Fassung war „Weltoffenheit anzubahnen“ als allgemeines Bildungsziel bereits im Lehrplan der österreichischen Volksschule formuliert worden. Vgl. Lehrplan der Volksschule (2012): BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012.

⁸ Siehe die Materialien auf „Bildung 2030“ als „Plattform für Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung“, <https://bildung2030.at/>

⁹ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/>; die „Student Resources“ auf <https://www.un.org/sustainabledevelopment/student-resources/>; die Materialien auf der Webseite der Österreichischen Nationalkommission der UNESCO, <https://www.unesco.at/bildung/unesco-schulen/lehr-und-lernmaterial/unterrichtsmaterialien-sdgs> und auf dem „Portal Globales Lernen“ als „das zentrale Internetangebot zum Globalen Lernen und zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im deutschsprachigen Raum“, <https://www.globaleslernen.de/de>

¹⁰ Shakespeare, *Hamlet*, II, ii, 254, in der deutschen Übersetzung von August Wilhelm von Schlegel, zitiert nach <https://www.projekt-gutenberg.org/shakespr/hamlet-s/hamlet-s.html>

¹¹ Anm. d. Red.: Wir freuen uns über Zusendungen unserer Abonnent*innen, die das Buch zur Gänze gelesen haben und uns übermitteln können, ob sie Hawkings mutiges Unterfangen für geglückt halten.

¹² <https://www.dwds.de/wb/Nusschale>

¹³ <https://unric.org/de/17ziele/>

¹⁴ <http://www.polipedia.at/tiki-index.php?page=Schuldemokratie>

¹⁵ <https://www.unesco.de/publikationen?page=4#row-7569>; <https://www.umweltbildung.at/unsere-angebote/esd-for-2030/>

¹⁶ Vgl. die Beispiele des Zukunftsinstituts: <https://www.zukunftsinstitut.de/artikel/wohnen/die-zukunft-ist-ein-garten/>; der Landwirtschaftskammern: <https://sbg.lko.at/l%C3%B6sungen-f%C3%BCr-den-garten-der-zukunft+2400+3689702>; von „Natur im Garten“:

<https://www.naturimgarten.at/baeume-fuer-die-zukunft-pflanzen.html>

¹⁷ Zu Praxisbeispielen für den Unterricht siehe die Linkliste auf <https://www.ph-noe.ac.at/de/forschung/forschung-und-entwicklung/anthropozaen/materialien-fuer-ihren-unterricht> und die Handreichung Sippl & Lughammer 2023 auf <https://anthropozaen.ph-noe.ac.at/>

¹⁸ Vgl. z.B. die Projekte „Kunst am lebenden Objekt“, siehe

<https://www.youtube.com/watch?v=yd7t6iH0QuA>

¹⁹ Vgl. die Infos auf der Webseite des Institute of Design Research Vienna: <http://www.idrv.org/cdr/>

²⁰ <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/%C3%BCbergreifende-themen.html>

²¹ Vgl. ebd.

²¹ Vgl. <https://goodnews-for-you.de/zukunft-pflanzen-ein-besonderes-kunstprojekt/>

Autorin

Carmen Sippl, HS-Prof. Mag. Dr.

Hochschulprofessorin für Kultursemiotik und Mehrsprachigkeit und Leiterin Zentrum Zukünfte•Bildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich sowie Lehrbeauftragte an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Anthropozän & Literatur, Kulturökologie & Literaturdidaktik, Inter-/Transkulturalität, wissenschaftliches Schreiben.

Kontakt: carmen.sippl@ph-noe.ac.at

Johannes Dammerer

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden und Campus Melk

Ein bildungssoziologisches Plädoyer für die Mitarbeit, vielleicht auch eine Antwort auf ChatGPT & Co.

Beteiligung lernen – Demokratie leben

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i2.a327>

Aktuell zerbrechen sich schlaue Menschen den Kopf darüber, wie in Schule, Hochschule und Universität mit KI umzugehen sei. Sei es bei Prüfungen oder im Unterricht, KI ist da und wird nicht mehr gehen. Es entsteht der Eindruck, Digitalität sei „oversold“ und „underused“, doch zahlreiche Schüler*innen und Lehrpersonen sind im Digitalen weit fortgeschritten. In der Schule herrscht eine Produktorientierung vor, und diese Produkte (Schularbeiten, Tests, Hausarbeiten, Präsentationen, ...) werden durch die Verwendung von KI zunehmend unbewertbar. Waren es früher Mamis und Papis oder strebsame Schulkolleg*innen, die sich an Hausübungen und Präsentationen machten und diese teilten, so ist es heute auch KI. Wie wäre es, wieder vermehrt auf den Prozess des Erarbeitens des Erlernen zu achten? Die Mitarbeit, die fast in Vergessenheit geraten ist, könnte dabei wieder in Mode kommen und einen wesentlichen zusätzlichen Effekt erzielen, der bildungssoziologisch für eine Demokratie essenziell ist, nämlich die Beteiligung.

Bildungssoziologie, Mitarbeit, Demokratie, ChatGPT, KI

Einleitung

Die Bildungssoziologie beschäftigt sich im weitesten Sinne mit der Bedeutung (das heißt dem Stellenwert und den Folgen), die Bildung, Sozialisation und Erziehung für Gesellschaften als Ganzes und für die einzelnen Mitglieder einer Gesellschaft haben (Dammerer, 2020). Sie untersucht die gesellschaftlichen Grundlagen von und Einflüsse auf Sozialisation, Erziehung und Bildung sowie deren Auswirkungen.

Schule als Institution, die sich Sozialisation, Erziehung und Bildung zur Aufgabe gemacht hat, prägt das gesellschaftliche Leben. Neben vielen Zielen, die von Schule verfolgt werden, kann auch die Beteiligung an Gesellschaft, an Sozialem und demokratischen Prozessen angesehen werden. Im Klassenverband wird die Beteiligung durch Mitarbeit geübt und soll sogar notenwirksam mitkalkuliert werden. Dennoch ist zu kritisieren, dass die Mitarbeit im Unterricht manchmal nur als Zünglein an der Waage gewertet wird, wenn es darum geht, zwischen zwei Noten am Ende des Semesters zu entscheiden. Sie wird dann häufig mittels Bauchgefühl erhoben und – je nachdem, positiv oder negativ – notenwirksam eingesetzt. Wie bedeutsam eine stärkere Betonung von Mitarbeit sein könnte, soll in diesem Aufsatz aus einer bildungssoziologischen Perspektive ausgeführt werden.

Sozialisation und Erziehung in Schule – ein bildungssoziologischer Zugang

Die Soziologie interessiert sich für den Prozess der *Sozialisation*, weil sie wissen möchte, wie Gesellschaften die Weitergabe von Regeln und Problemlösungen an neue Gesellschaftsmitglieder bewerkstelligen – um damit ihren Erhalt zu sichern. Wenn Menschen geboren werden, sind sie nicht allein überlebensfähig, sie sind sogenannte Mängelwesen (Gehlen, 1940). Die Menschheit musste im Laufe ihrer Entwicklung lernen, Zusammenleben zu organisieren, unter anderem mithilfe von Regeln – in der Sprache der Soziologie *Institutionen*. Ist das Zusammenleben organisiert, muss sichergestellt werden, dass auch neue Mitglieder, zum Beispiel neu geborene Kinder, die Regeln lernen, damit das Zusammenleben auch weitergehen kann. Der Begriff der *Sozialisation* umschreibt eben diese Vergesellschaftung von Personen, also den Prozess des „Mitgliedwerdens“ oder der „Sozial-Machung“ (Helsper, 2002). Hartmut Esser schreibt:

Unter Sozialisation wird jener soziale Prozess verstanden, über den die Kultur einer Gesellschaft in die Identität der neuen Mitglieder – Kinder oder Fremde – vermittelt wird [...]. Die Kultur einer Gesellschaft kann allgemein als die Gesamtheit der dort verbreiteten kognitiven Erwartungen und moralischen Ansprüche [...] verstanden werden (Esser, 2001, S. 371f).

Sozialisation ist ein umfassender Prozess, innerhalb dessen sich untergeordnete spezifische Prozesse wie Erziehung und Bildung untersuchen lassen. Im Prozess der Sozialisation werden wir buchstäblich gesellschaftsfähig. Die Sozialisation kann definiert werden als Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit der sozialen, materiellen und kulturellen Umwelt, durch den Personen gesellschaftlich handlungsfähig werden und ihre Persönlichkeit (Identität) entwickeln. Durch die Sozialisation wird der Mensch quasi nach der biologischen Geburt noch einmal geboren (Griese, 2015). In der Betonung der aktiven Auseinandersetzung wird deutlich, dass das Individuum nicht vollständig durch die Gesellschaft bestimmt („determiniert“) ist, sondern sie in gewissem Grade mitgestaltet. Gleichwohl beinhaltet die aktive Auseinandersetzung nicht nur bewusste, sondern auch unbewusste Prozesse und Auswirkungen der Umwelt auf die Entwicklung der Person. In den soziologischen Sozialisationstheorien wird die

Sozialisation als ein stark interaktiver Prozess konzipiert, „bei dem der Sozialisand sich aktiv und konstruktiv an die Umgebung ‚adaptiert‘, und in keiner Weise nur passiv ‚anpasst‘“ (Esser, 2001, S. 391). Für die Soziologie ist das Konzept der Sozialisation zentral, da es hilft, das Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft zu verbinden und eine Erklärung für den Fortbestand („Reproduktion“) von Gesellschaften darstellt.

Die Mechanismen, über welche sich Sozialisation vollzieht, sind Lernen, Kommunikation und Interaktion in alltäglichen Situationen. „Sozialisation beinhaltet stets die Änderung bereits bestehender Erwartungen und Bewertungen. Lernen kann allgemein als ein Vorgang der Entstehung von Assoziationen verstanden werden. Zum Beispiel: Bestimmte, an sich ‚bedingungslose‘ Objekte werden nach dem Lernen gedanklich mit Folgen zusammengebracht, wo es vorher keine Verbindung gab.“ (Esser, 2001, S. 372) Lernen kann demnach definiert werden als eine nicht direkt zu beobachtende, durch Erfahrung (nicht durch Drogen, angeborene Fähigkeiten, Ermüdung oder ähnliches) bedingte und relativ dauerhafte Veränderung (Erweiterung) des Verhaltens. Lernen ist ein subjektiver Prozess der Aufnahme von Informationen, der nicht beobachtbar ist, durch Impulse aus der Umwelt einer Person angeregt wird und dazu führt, dass sich Fähigkeiten und Einstellungen verändern (Timmermann & Strikker, 2004, S. 151).

Lernen, Kommunikation und Interaktion führen zu einer Internalisierung (Verinnerlichung) von Erfahrungen, diese Erfahrungen sind wiederum geprägt durch die (Erfüllung der) Erwartungen von anderen, also durch Werte und Normen. Ein Ausdruck der Verinnerlichung im Sozialisationsprozess ist der Habitus einer Person. Der Habitus stellt die inkorporierte (verkörperlichte) Sozialisation und individuelle Biografie einer Person dar. Er führt dazu, dass „Äußerungen und Handlungen eines Individuums stets eine gewisse Einheitlichkeit erkennen lassen“ (Rieger-Ladich, 2015, S. 119). In der Soziologie wird das Konzept des Habitus insbesondere genutzt, um Ähnlichkeiten im Denken, Handeln und Bewerten von Angehörigen derselben sozialen Schicht zu beschreiben. Der Habitus verbindet damit die Sozialstruktur – das gesellschaftliche Schichtgefüge – mit dem Handeln von Personen (bzw. mit deren Praxis, die unbewusster und verinnerlichter ist als überlegtes „Handeln“).

Abschließend kann festgehalten werden, dass mit „dem Begriff der Sozialisation [...] der ganz allgemeine, anthropologisch fundierte Sachverhalt der sozialen Gestaltung von verlässlichen Sozialbeziehungen und der intergenerationalen Tradierung sozialen Handlungswissen umschrieben [wird]“ (Grundmann, 2011, S. 64). Sozialisation beinhaltet vor allem die Ausbildung persönlicher Identität, den Erwerb sozialer Handlungskompetenzen und die Bildung verlässlicher Bezugsgruppen (ebd.). Sozialisation ist damit eine Voraussetzung für Bildung und Erziehung, da sie zunächst stabile, konfliktfreie soziale Beziehungen zwischen den Generationen ermöglicht, auf deren Grundlage sich Erziehung und Bildung vollziehen können (ebd., S. 63).

Erziehung kann definiert werden als Summe der gezielten Einwirkungen durch Lehr- und Führungspersonen zur Einleitung und Steuerung von Lernprozessen von Heranwachsenden (zum Begriff des Lernens siehe oben unter Sozialisation). Erziehung beinhaltet eine gezielte, planmäßige „Verformung“, eine Anpassung und Änderung von Verhaltensweisen. Sie ist eine

spezifische Form bewusster sozialisatorischer Praxis, die auf die Vermittlung sozial erwünschter Eigenschaften und die Unterbindung abweichender Verhaltensweisen durch Bezugspersonen zielt (Grundmann, 2011). Erziehung beinhaltet immer die Idee einer dauerhaften Verbesserung im Sinne der Erreichung eines erwünschten Verhaltens – wie auch immer das Ziel definiert ist.

Das Ziel von Erziehung ist ein Nutzen für die Gesellschaft, indem sich das Individuum durch die Erziehung den sozialen Tatsachen (Werten und Normen) fügt und sich an Sozialem beteiligt. Es wird das gesellschaftlich notwendige Wissen vermittelt, um soziale Erwartungen erfüllen zu können. Eine weitere Definition sieht Erziehung deshalb als „die Summe der gesellschaftlichen Reaktionen“ (Bernfeld, 1925) auf die Tatsache, dass für die menschliche Entwicklung Gemeinschaft notwendig ist. Erziehung umfasst diejenigen Bestandteile der Sozialisation, die explizit als notwendig für den Zusammenhalt und das Funktionieren von Gesellschaften wahrgenommen werden. Erziehung ist damit eine gesellschaftliche „Funktion“ – oder anders gesagt: eine „infrastrukturelle Bedingung moderner Gesellschaften“ (Winkler, 2002, S. 74), die eben auch besonders wirkungsvoll in Schule – junge Menschen verbringen einige Jahre dort – stattfindet. Durkheim (1984) hat bereits darauf verwiesen, dass die Gesellschaft mittels Erziehung verwirklicht, was sie für ihre Erhaltung braucht (Abels, 2009, S. 54). Gesellschaft ist demnach ohne Erziehung nicht denkbar, und es ist eine Aufgabe der Soziologie, diese Bedeutung von Erziehung und die daraus folgenden Ausgestaltungen von Erziehung offenzulegen.

Im besten Fall ermöglicht Erziehung „als Versuch einer sinn- und verantwortungsvollen Handlungsanleitung“ (Grundmann, 2011) die Heranführung an „das gute Leben“. Wie dies erreicht werden kann, ist freilich umstritten, dennoch – so die These dieses Aufsatzes – könnte bei einer verstärkten Betonung von Mitarbeit in Schule die Beteiligung an Sozialem gefördert und geübt werden. Das wäre demokratiestärkend und darüber hinaus ein Weg, um nicht Produkte – die möglicherweise von KI erstellt wurden – in den Vordergrund der Bewertung zu rücken.

Mitarbeit im Unterricht

Hier sei der Paragraf im Schulunterrichtsgesetz angeführt, der alle Möglichkeiten, die es im Rahmen der Mitarbeit gibt, deutlich dokumentiert. In der Rechtsgrundlage (SchUG 18; LBVO 4) zur Einforderung und Feststellung der Mitarbeit in Österreichs Schulen wird folgendes angeführt:

Die Beurteilung der Leistungen der Schüler*innen in den einzelnen Unterrichtsgegenständen hat die Lehrperson durch Feststellung der Mitarbeit der Schüler*in im Unterricht sowie durch besondere in die Unterrichtsarbeit eingeordnete mündliche, schriftliche und praktische oder nach anderen Arbeitsformen ausgerichtete Leistungsfeststellungen zu gewinnen. Maßstab für die Leistungsbeurteilung sind die Forderungen des Lehrplans unter Bedachtnahme auf den jeweiligen Stand des Unterrichtes.

- Die Feststellung der Mitarbeit der Schüler*in im Unterricht ist eine der wichtigsten Formen der Leistungsfeststellung. Sie ist jederzeit möglich und angebracht.
- Die Feststellung der Mitarbeit im Unterricht umfasst den Gesamtbereich der Unterrichtsarbeit in den einzelnen Unterrichtsgegenständen und erfasst
- in die Unterrichtsarbeit eingebundene mündliche, schriftliche, praktische und graphische Leistungen,
- Leistungen im Zusammenhang mit der Sicherung des Unterrichtsertrages einschließlich der Bearbeitung von Hausübungen,
- Leistungen bei der Erarbeitung neuer Lehrstoffe,
- Leistungen im Zusammenhang mit dem Erfassen und Verstehen von unterrichtlichen Sachverhalten,
- Leistungen im Zusammenhang mit der Fähigkeit, Erarbeitetes richtig einzuordnen und anzuwenden.
- Bei der Mitarbeit sind Leistungen zu berücksichtigen, die der*die Schüler*in in Alleinarbeit erbringt und Leistungen des Schülers*der Schülerin in der Gruppen- und Partnerarbeit.
- Aufzeichnungen über diese Leistungen sind so oft und so eingehend vorzunehmen, wie dies für die Leistungsbeurteilung erforderlich ist.
- Einzelne Leistungen im Rahmen der Mitarbeit der Schüler*innen im Unterricht sind nicht gesondert zu benoten. Das heißt, dass die Mitarbeit erst in der Gesamtbeurteilung als Note ausdrückbar wird, nicht aber in den einzelnen (in der Regel sehr zahlreichen) Feststellungen der einzelnen Komponenten der Mitarbeit. So sind auch etwa einzelne Hausübungen nicht mit Noten zu beurteilen, wohl aber stellen die Hausübungen einen wichtigen Bestandteil der Feststellung der Mitarbeit des Schülers*der Schülerin dar.

Mitarbeit als Mittel zur Demokratiebildung

Demokratiebildung, auch Demokratieerziehung oder Demokratiepädagogik, bezeichnet Formen der Erziehung und Politischen Bildung mit dem Anspruch, den Erziehungsprozess demokratisch zu gestalten, oder mit dem Ziel, die Demokratie als anerkannte staatliche Regierungsweise oder umfassender ein demokratisches Zusammenleben, im Sinne einer Demokratie als Lebensform (nach John Dewey), zu fördern (wikipedia). Dazu gehören Bildungs- und Erziehungsansätze – eine stärkere Betonung der Mitarbeit im Unterricht wäre ein solcher Ansatz –, die Inhalte über die Demokratie vermitteln oder demokratische Verhaltensweisen einüben sollen, ebenso wie Versuche, die Strukturen der Schule bzw. des ganzen Bildungswesens demokratisch zu gestalten.

Partizipatorische Demokratie oder partizipative Demokratie (von Partizipation ‚Teilhabe‘, ‚Teilnehmen‘ und Demokratie ‚Volksherrschaft‘) bezeichnet eine vornehmlich normative demokratietheoretische Strömung, welche die politische Mitwirkung möglichst vieler in möglichst vielen Bereichen fordert. Die gesetzlichen Vorgaben zur Mitarbeit im Unterricht würden zahlreiche Möglichkeiten bieten, um Beteiligung zu initiieren und zu üben.

Conclusio

Wenn es darum geht, Probleme zu lösen – und die Herausforderungen für kommende Generationen werden mit Sicherheit nicht klein sein –, so würde durch eine stärkere Miteinbeziehung von Mitarbeit in notengebende Prozesse der Beteiligung und dem Mitmachen im Unterricht mehr Bedeutsamkeit zukommen. Nicht die Leistung, die als Produkt erhoben wird oder gar von jemand anderem oder KI erstellt wurde, würde im Vordergrund stehen, sondern der Prozess des Erarbeitens, der Prozess des Suchens von Lösungen, und das in steter Form. So üben beteiligende Formen von Unterricht demokratische Verhaltensweisen und Schule per se wäre demokratischer gestaltet. Darüber hinaus geben schon bestehende schulische Vorgaben, wie etwa zur Mitarbeit im Unterricht, Antworten auf manche Fragen rund um KI.

In der Schule erlernen junge Menschen Abläufe und Routinen, sie machen Erfahrungen und verinnerlichen diese. Dürfen sie sich beteiligen und mitarbeiten am Finden und Erarbeiten von Lösungen, so kommt es zu einer Verinnerlichung von Erfahrungen. Diese Erfahrungen sind wiederum bezeichnend durch die Erwartungen von anderen, also durch Werte und Normen. Die durch Schule initiierte Sozialisation beinhaltet vor allem die Ausbildung persönlicher Identität und individueller Handlungsweisen. Das Ziel von Erziehung ist ein Nutzen für die Gesellschaft, indem sich das Individuum durch die Erziehung den sozialen Tatsachen (Werten und Normen) fügt und sich an Sozialem beteiligt. Gesellschaft ist demnach ohne Erziehung nicht denkbar. Wenn Beteiligung (Mitarbeit) an sozialen Prozessen und Lernen als individueller und sozialer Prozess einen hohen Stellenwert haben, dann üben wir Demokratie schon über mindestens neun Pflichtschuljahre hinweg.

Um wieder auf die Soziologie zurückzukommen – Emile Durkheim, ein prominenter Vertreter dieser Wissenschaft, schrieb:

Die Soziologie kann uns nicht fertige Verfahren reichen, deren wir uns nur zu bedienen hätten. Gibt es diese überhaupt? Aber sie kann mehr und sie kann es besser: Sie kann uns das geben, was wir am dringendsten brauchen, das heißt ein Bündel richtungweisender Ideen, die die Seele unserer Praxis sind und die sie stützen, die unserem Tun einen Sinn geben und uns an sie binden. (Durkheim, 1984 [1903], S. 53ff)

In diesem Sinne: Ein Plädoyer für die Mitarbeit, wäre das nicht eine gute Idee?!

Literatur

Abels, H. (2009). *Der Blick auf die Gesellschaft*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bernfeld, S. (1925). *Sisyphos oder die Grenze der Erziehung*. Internationaler Psychoanalytischer Verlag.

Dammerer, J. (2020). Die Metamorphose der Welt – Das Anthropozän aus bildungssoziologischer Perspektive. In C. Sippl, E. Rauscher, M. Scheuch (Hrsg.), *Das Anthropozän lehren und lernen* (S. 229–236). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 9) DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.130>

Durkheim, E. (1984). *Erziehung, Moral und Gesellschaft: Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903*. Suhrkamp. (stw, 487)

- Esser, H. (2001). *Sinn und Kultur*. Spezielle Grundlagen, Band 6. Campus.
- Gehlen, A. (1940). *Der Mensch: Seine Natur und seine Stellung in der Welt*. Junker und Dünnhaupt.
- Griese, H. M. (2004). *Kritik der „interkulturellen Pädagogik“: Essays gegen Kulturalismus, Ethnisierung, Entpolitisierung und einen latenten Rassismus*. Lit-Verlag. (Pädagogik, 1)
- Grundmann, M. (2011). Sozialisation – Erziehung – Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 63–85). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-92759-6_3
- Helsper, W. (2002). Sozialisation. In H.-H. Krüger, W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 71–79). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rieger-Ladich, M. (2015). Habitus. In M. Schlüter & S. Jordan (Hrsg.), *Lexikon Pädagogik: Hundert Grundbegriffe* (S. 119f.). Reclam.
- SchUG 18, LBVO 4 [Abruf: 30.05.2023] <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>
- Timmermann, D. & Strikker, F. (2004). Organisation, Management, Planung. In H.-H. Krüger, W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 151–170). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wikipedia: Demokratiebildung [Abruf: 29.05.2023] <https://de.wikipedia.org/wiki/Demokratiebildung>
- Winkler, M. (2002). Erziehung. In H.-H. Krüger, W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 53–69). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Autor

Johannes Dammerer, Mag. Dr. BEd.

Hochschulprofessor an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Leiter des Masterlehrgangs „Mentoring – Berufseinstieg professionell begleiten“; Mitglied der ÖFEB (Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungswissenschaften mit Schwerpunkt Bildungssoziologie, Mentoring, Berufseinstieg von angehenden Lehrpersonen, Lebenslanges Lernen, Berufszufriedenheit, Beliefs.

Kontakt: johannes.dammerer@ph-noe.ac.at

Edith Huemer

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Lernen, Politik, Architektur: Demokratisierung von Bildung in den 1960er- und 1970er-Jahren

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i2.a339>



Tom Holert, Haus der Kulturen der Welt

Bildungsschock. Lernen, Politik und Architektur in den 1960er und 1970er Jahren

De Gruyter 2020

ISBN 978-3-11-070126-5

Als „Bildungsschock“ bezeichnet der Herausgeber des Buches und Kurator des gleichnamigen Ausstellungsprojekts im Haus der Kulturen der Welt (HKW) in Berlin, Tom Holert, den auf Sputnik- und Ölpreisschock folgenden und damit einhergehenden „Bildungsschock“. Holert versteht damit u.a. die Demokratisierung von Bildung in den 1960er- und 1970er-Jahre vor dem Hintergrund des Kalten Kriegs und des Wettstreits verschiedener Systeme, einen „Bildungshype“ (S. 22). Holert legt eine Publikation vor, die mehr als Reader und Handbuch denn als klassischer Ausstellungskatalog (S. 13) zu verstehen sein soll. Man könnte sie auch wohlwollend als Schmöcker betrachten, da neben einer anregenden Textauswahl von Beiträgen unterschiedlichen Umfangs auch Archivfotos und -pläne abgebildet sind und zu einer Zeitreise einladen. Diese jedoch führt immer wieder in die Gegenwart zurück (S. 20). So erinnern mehrere Beiträge an Parallelen in den Diskursen rund um die „politische Ökonomie der Bildung“ (S. 32, angelehnt an Lefebvres „politische Ökonomie des Raums“) zu heutigen Debatten, die sich aus dem „Pisa-Schock“ ergeben haben (S. 22). Denn auch in der Gegenwart und angesichts vielfach attestierter ‚multipler Krisen‘ stehen Bildungssysteme unter Reformdruck.



„Bildungsschock“ sucht mögliche Antworten auf die beiden Fragen: „Wie lässt sich die Geschichte von Bildung und Erziehung als globale Geschichte erzählen? Und was wäre dies für eine Geschichte, wenn sie maßgeblich von den Räumen und Geografien, den Architekturen und Infrastrukturen des Lernens handelte?“ (S. 15)

Bildungszeitreise

Gerade mit dieser globalen Perspektive sticht „Bildungsschock“ hervor. Eine Welt- und Zeitreise nimmt Lesende mit in die Pionier-Stadt im jugoslawischen Zagreb, nach Birmingham als Ausgangspunkt für Colin Wards Untersuchungen zum Kind in der Stadt, auf Spielplätze rund um den Globus, nach Berlin in die Walter-Gropius-Schule als Pilotschule einer „Demokratischen Leistungsschule“. Der Sammelband stellt die Schulbauinstitute der Bundesrepublik Deutschland vor, ebenso die experimentellen Räume der Laborschule Bielefeld und – „[z]wischen Raum, Politik und Asbest“ (S. 101 ff.) – futuristische Mittelstufenzentren in Berlin. Der Band untersucht die lokalen Besonderheiten in Varianten des DDR-Typenschulbaus und vergleicht den Umgang von BRD und DDR mit der „Dekonstruktion von Be_hinderung durch inklusive Gestaltung“ (S. 116 ff.). Der Kalte Krieg „[d]er Curricula“ (S. 122 ff.) wird am Beispiel des US-amerikanischen Physical Science Studies Committee beleuchtet sowie an der Akademie der Marxistisch-Leninistischen Organisationswissenschaft (AMLO) in der Berliner Wuhlheide. In Ländern Asiens und Afrikas finden sich „Sowjetische Campus-Exporte“ (S. 134 ff.), konkret in Rangun (heutiges Myanmar), Hanoi (Vietnam), Kabul (Afghanistan), Bahir Dar (Äthiopien), Conakry (Guinea) und Bumerdes (Algerien). Anhand der Pläne für eine Universität in Florenz wird die Neuausrichtung des italienischen Hochschulwesens präsentiert. Weitere Beiträge behandeln die Architekturen von Hochschulprojekten in Kanada, in den USA und in Europa. Das Buch präsentiert weitere Bildungsarchitekturen und -landschaften in Westafrika vor und nach der Unabhängigkeit, in Guinea-Bissau, Brasilien, im post-revolutionären Kuba sowie im indischen Ahmedabad.

Der Idee eines Readers entsprechend, versammelt die zweite Hälfte des Bandes Quellentexte aus den 1960er- und 1970er-Jahren in deutscher Übersetzung. Damit lädt „Bildungsschock“ ein, einen Blick auf eine Phase globaler Demokratisierung und Expansion von Bildung zu werfen und daraus Schlüsse für heutige Entwicklungen zu ziehen.

Autorin

Edith Huemer, Mag.^a

Öffentlichkeitsarbeit und Marketing für die PH NÖ, Mitarbeit im Department 4 Führungskultur, Redaktionsmitglied der Web-Journale #schuleverantworten und R&E-SOURCE. Fachliche Schwerpunkte: Deutschdidaktik, Kulturelle Bildung, Medienpädagogik, Gender Studies.
Kontakt: edith.huemer@ph-noe.ac.at



Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Partizipation

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i2.a317>

Partizipation, *die*. Substantiv, feminin

Aus dem Lateinischen „pars“ (Teil) und „capere“ (nehmen) bzw. „particeps“ (teilnehmend, beteiligt; Teilhaber) stammt der Begriff der Partizipation, der oft synonym mit Teilhabe und Beteiligung verwendet wird.

Im Soziologischen auf politische Beteiligung bezogen, nimmt der Begriff im pädagogischen Sinne die Ermöglichung der lebensbereichsbezogenen Teilhabe an Lernen und Wissensanwendung, Kommunikation oder zwischenmenschlichen Beziehungen aller Kinder und Jugendlichen in den Fokus.

Dabei geht es nicht um ein unreflektiertes Delegieren von Entscheidungen an die Schüler*innen, was zu Überforderung sowie dem Gefühl des Allein-Gelassen-Seins führen kann, sondern um Beachtung der Interessen und um dialogische Begegnung von Kindern bzw. Jugendlichen und Professionist*innen. Letztere kennen die Stufen der Partizipation, welche sich von *Information* über Prozesse, Angebot der *Mitsprache* über konkrete *Mitgestaltungsmöglichkeiten* bis hin zur *Selbstbestimmung* erstrecken. Nicht-Information vermittelt das Gefühl, es werde über die Schüler*innen, aber nicht mit ihnen gesprochen, und soll vermieden werden.

Partizipation als alters- und entwicklungsgemäße Beteiligung am Schulleben in einem sicheren Umfeld, in dem Vertrauen in die Schüler*innen gesetzt wird, kann zu Handlungskompetenz, Entwicklung von Problemlösestrategien sowie Selbstwirksamkeit führen und somit einen wichtigen Beitrag zur Bewältigung schwieriger Lebensphasen leisten.

Literaturverzeichnis

Kühn, M. (2013). Traumapädagogik und Partizipation. In J. Bausum, L. U. Besser; M. Kühn & W. Weiß (Hrsg.) *Traumapädagogik* (S. 138–148). Beltz Juventa.

Schwab, S. (2022). Partizipation. In I. Hedderich, J. Hollenweger, G. Biewer & R. Markowetz (Hrsg.). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 130–134). Klinkhardt.

Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr. BEd.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, davor Volks- und Sonderschullehrperson sowie Ausbildungslehrerin, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion; Forschung in den Bereichen Resilienz und Autismus.

Kontakt: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

Impressum

#schuleverantworten

Eigentümerin und Medieninhaberin:
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67, A-2500 Baden
www.ph-noe.ac.at | www.schule-verantworten.education

Die Beiträge der Zeitschrift #schuleverantworten erscheinen unter der Lizenz CC-BY-NC-ND.

2023 by Pädagogische Hochschule Niederösterreich
ISSN 2791-4046

#schuleverantworten ist ein Kooperationsprojekt der PH NÖ und der PH ZH.

Die nächste Ausgabe von #schuleverantworten ist dem Thema gewidmet:
Prüfungskultur

Einreichungen bis 22. August 2023 sind herzlich willkommen unter:
<https://www.schule-verantworten.education/journal/index.php/sv/about/submissions>

Erscheinungsdatum: 28. September 2023

Das aktuelle Angebot von **Web-Dialogen** für schulische Führungskräfte finden Sie unter:
www.schule-verantworten.education