

schule verantworten
führungskultur_innovation_autonomie

ausgabe 2021_0



Führung in Zeiten der Krise

Inhaltsverzeichnis

#schuleverantworten 2021_0

Editorial

Erwin Rauscher

Editorial5

Führungskultur

Erwin Rauscher

#schuleverantworten

WWW – Warum, Wie und Wofür dieses neuen Web-Journals6

Niels Anderegg

Mut zu mehr Agilität in der Schulführung13

Petra Heißenberger

Führung macht Mut – nicht nur in der Pandemie

Anforderungen an gelingende Führung19

Frank Brückel, Thomas Staub, Andrea Kern, Katharina Ganz

Wird jetzt alles anders?! Corona und der veränderte Blick auf Schule

Erfahrungen aus dem Zürcher Projekt „Evaluation Fernlernen“26

Aus der Praxis für die Praxis

Susanne Dutter

Schulleitung in Krisenzeiten

Steuerung am Beispiel der VS Bad Fischau-Brunn34

Matthias Hesse

COVID-19: Zur Wahrnehmung der Steuerung des Bildungssystems zu Pandemiezeiten aus der Perspektive der Sonderschulen

Erste Befunde einer landesweiten Befragung.....37

Brigitte Gumilar, Claudia Adorjan-Lorenz, Johannes A.C. Gutsch

Vertrauen stärken durch Professionalität

Erfahrungen zur Führungsverantwortung in der Krise.....45

Isabella Zins

„Gefühlsvolles Führen“

als Führungskonzept auch für Krisenzeiten passend?58

Ulrike Schleicher

Herausforderungen einer Führungskraft in Krisenzeiten62

Michael Dollischal

Führen in der Krise – Chance der Herausforderung

Das „Corona-Jahr“ aus dem Blickwinkel eines Schulqualitätsmanagers.....67

Im Gespräch mit

N.N.

Ein neues Web-Journal für Schulleiter*innen aus Österreich und der Schweiz stellt sich vor

Im Gespräch mit Erwin Rauscher71

Niels Anderegg

Führungspersonen haben heute viel mehr Verantwortung und Gestaltungsmöglichkeiten

Im Gespräch mit Petra Heißenberger74

Isabella Zins

Aus der Krise lernen? Über neue Abläufe und Führungsqualitäten, die sich bewähren

Im Gespräch mit Martina Salomon77

Petra Heißenberger

Die intuitive Sehnsucht nach Musik – positiv gestimmt durch die Krise

Im Gespräch mit Johannes Prinz79

Matthias Hesse

Zur Lebenssituation von Menschen mit Behinderung in Zeiten der Krise

Im Gespräch mit Michael Chalupka.....84

Andreas Reichebner

Eine Schule führen in Zeiten der Krise

Im Gespräch mit Martin Pfeffel.....89

Matthias Hesse

Der Dialog ist in der Krise eines der stärksten Mittel im Unterricht und in der Führung:

Im Gespräch mit Gabriele Hetzmanseder93

Kultur macht Schule

Christina Schweiger, Ingrid Krottendorfer, Judith Fuchs, Dagmar Höfferer-Brunthaler, Mike Rumpeltes

Kultur macht Schule

Das National Center of Competence (NCoC) für Kulturelle Bildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich stellt sich vor.....98

Carmen Sippl

Natur & Kultur I:

Wie die Wahrnehmung der Natur in Krisenzeiten stärkt: ein Werkstattbesuch bei Willy Puchner103

Lesen lohnt sich

Christoph Hofbauer, Michaela Tscherne

Anstiftung zu mutiger Schulentwicklung107

Begriffsbox

Fritz Lošek

Krise, die109

Pro & Contra

Erwin Rauscher

Schule und Corona: Unterricht aussetzen und nur zu Hause aussitzen, ist ein Leerplan ...110

Impressum

Impressum112



Editorial

Bildung geschieht zwischen Welt, Wir und Ich. Und zielt auf Verantwortung. Denn Schule sind WIR – sie ist der Ort, wo Wissen kein Wofür braucht, aber sein Woher kennt. Führungskultur kennt nicht monokausale Rezepte, vielmehr offene Konzepte. Führungskultur ist mitverantwortlich für Zukunft – durch Kenntnis der Vergangenheit und Positionierung im Heute. Denn Schule ist Echo von und Prophetin für Gesellschaft. Schulleiter*in als Kulturträger*in wird zum*zur Kulturpräger*in im Widerspruch zur Kulturträglichkeit, nicht als *way of life*, sondern zum *why of life*. Kultur im Kontext von Schulleitung auf dem Weg der Autonomie ist bewusstes und gerichtetes Anstiften von Menschen, ihr Handeln auf an sich gute Ziele hin zu fokussieren. Autonomes Führungshandeln ist, durch Dialog Bedingungen zu schaffen, die ethisches Handeln ermöglichen.

Solchen Zielen widmet sich dieses Web-Journal #schuleverantworten. Es erscheint *open access*, weltweit kostenfrei zugänglich für alle, und ist gerichtet an alle Schulführungspersonen. Es erstrebt echten Dialog und Austausch in schriftlicher Form – *quod scripsi, scripsi*: Schreiben als ein Ventil der pädagogischen Vernunft. Dafür wird es begleitet von den – ebenfalls neu angebotenen – Web-Dialogen, einer internationalen Fortbildungsreihe in kompakt angebotenen und thematisch fokussierenden Paketen.

Jede Ausgabe wird einem aktuellen Schwerpunkt gewidmet sein; diese quasi „nullte“ Kennenlern-Nummer zum Thema „Führung in Zeiten der Krise“ will corona-bedingt nicht nur neugierig machen, vielmehr dazu anregen, mit den Herausgeber*innen in Dialog zu treten: Denn Lesen führt Freunde zusammen, verstört Unwissenheit, schafft Standpunkte, bietet Fremden Heimat, bringt Vielfalt und verändert.

Und bietet an, das Web-Journal sowohl (kostenlos!) zu abonnieren als auch darin als Autor*in selbst in einer der verfügbaren Kategorien zu schreiben. Denn Schreiben ist Sein im Werden, ein Wir im Ich, Baustelle des Geistes, ergreift Partei, redet dazwischen und heißt Beteiligung.

Lesen Sie (uns)! Schreiben Sie (uns)! Abonnieren Sie uns! Wir freuen uns auf Sie!

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

Erwin Rauscher

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

#schuleverantworten

WWW – Warum, Wie und Wofür dieses neuen Web-Journals

Dieser erste Beitrag des Web-Journals in der Rubrik *Führungskultur* ist kein wissenschaftlicher. Vielmehr will er informieren über Absichten der Herausgeber*innen, über Ziele der dafür verantwortlichen Pädagogischen Hochschulen aus Niederösterreich und aus Zürich. Zudem dient er als Nachweis und Rechtfertigung der Wortwahl beim Benennen des Web-Journals. Er will eine Dialogbrücke schlagen von den Schreibenden zu den Lesenden, will anstiften zum gemeinsamen Denken und Tun für die Schule, an und in unseren Schulen.

Schule, Verantwortung, Führungskultur, Innovation, Autonomie



„Zu sagen
hier herrscht Freiheit
ist immer
ein Irrtum
oder auch
eine Lüge:
Freiheit herrscht nicht“¹

Erich Fried

#schuleverantworten ist keine Zeitschrift im üblichen Sinn. Keine, die bevormundet oder belehrt. Keine, welche die Theorie über die Praxis stellt – im Gegenteil. Sie will ein Journal sein aus der Praxis und für diese. Will unser Schulleben widerspiegeln und befördern. Wird geschrieben von Menschen in den Rollen mitverantwortlicher Insider, nicht von besserwissenwollenden Expert*innen. Und schlägt eine Brücke zwischen Schulleiter*innen aus Österreich und der Schweiz, in gelebter Mitverantwortung von Führung als Kultur.

Die Herausgeber*innen laden alle Schulleiter*innen ein, nicht nur das Web-Journal als kostenfreies Service zu abonnieren und zu lesen, sondern sich als Mitverantwortliche, als

Die Herausgeber*innen laden alle Schulleiter*innen ein, nicht nur das Web-Journal als kostenfreies Service zu abonnieren und zu lesen, sondern sich als Mitverantwortliche, als

Mitschreibende und Mitgestaltende zu fühlen und dafür auch aktiv eigene Beiträge einzubringen!

WWW

COVID-19 ist unser Anlass. Dialog ist unsere Sehnsucht. Bildung ist unser Ziel. *Bildung im Dialog*, das Leitwort und der Leitwert der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, die Freude an einem Austausch über die Landesgrenzen hinweg, die Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Zürich haben zur Entstehung dieses neuen Web-Journals geführt.

#schuleverantworten dient als Angebot zum Bildungsdialog für alle Schulleiter*innen aus Österreich und aus der Schweiz und versucht, aktuelle Leadership-Themen aufzugreifen, zur Diskussion zu stellen, im Dialog der Schulverantwortlichen einen Diskurs anzustiften, um miteinander zu lernen und Schulentwicklung zu befördern.

Wer sein Ziel erreichen will, gibt seinem Weg Richtung. Jeder Schritt ebnet den Weg und öffnet das Ziel. Doch gilt: *Ἀρχὴ ἡμῶν παντός*² – der Anfang ist die Hälfte des Ganzen – und wie man eine Sache anfängt, so gerät sie. Aus diesem Grund wurde lange überlegt und ausführlich diskutiert, wie dieses Web-Journal benannt werden soll, um aktuell und zeitlos zugleich, transparent und sachlich dicht, dialogisch und begrifflich präzise sein zu können.

Selbstverständlich ist es den Herausgeber*innen ein Anliegen, sich dem Namen verpflichtet zu fühlen, den dieses Web-Journal erhalten hat. Diesem Anliegen gilt der Beitrag, um nicht nur den Namen zu erklären, sondern vor allem Auskunft darüber zu geben, welche Ziele damit verfolgt werden. Dafür ist Sorgfalt vonnöten, weshalb es gilt, alle Schlüsselwörter einzeln zu klären:

- Hashtag
- Schule
- Verantwortung/verantworten
- Führungskultur
- Innovation
- Autonomie

Dieses Web-Journal lädt zum Dialog – es will keine Besserwisserei, abgehoben praxisferner akademischer Schulpädagogik sein, sondern wird die schulische Praxis und die Reflexion darauf miteinander verbinden, getreu einem Wort Friedrich Nietzsches: „Einer hat immer Unrecht: aber mit Zweien beginnt die Wahrheit. Einer kann sich nicht beweisen: aber Zweie kann man bereits nicht widerlegen.“³ Denn forschendes Unterrichten, schulentwicklerisches Geschehen und beforschtes Schulleben stehen zueinander in forschender Beziehung, und es möge für unsere Pädagogischen Hochschulen gelten: Die Praxis lehrt, die Forschung lernt. Nicht jene in den Elfenbeintürmen, vielmehr die Schulgemeinschaften selbst und ihre

Hauptverantwortlichen, die Schulleiter*innen, sind es, die Schulentwicklung vorantreiben!

Hashtag

Zugegeben, das Voranstellen dieser Markierung ist auch ein wenig dem Zeitgeist geschuldet und will Aufmerksamkeit erzeugen.⁴ Die aus dem englischen *hash* (für Doppelkreuz) und *tag* (für Markierung) abgeleitete Kennzeichnung kennen wir alle aus einer Fülle von Postings bei Twitter und inzwischen weit darüber hinaus. Es kennzeichnet häufig eine Form von kurz und prägnant gefasstem Bekennen, will ein- und zuordnen, dient zum Benachrichtigen und regt zum Interessensaustausch an. Diesem angestrebten modernen Feeling geschuldet ist auch die Schreibweise im Logo unseres Web-Journals.

Schule

Zugegeben, ohne Schule geht es nicht. Wir alle sind ihr verpflichtet und lieben sie. Nicht, ohne ihre lange Geschichte ebenso wie ihre komplexe Gegenwart zu erkennen – und zu gestalten. Daran, und an die damit verbundene Pflicht und Freude soll die Wortwahl erinnern. Denn Schule ist wieder, ist immer, ist immer wieder in aller Munde. Längst nicht nur als ein Gebäude, in das man hineingeht, nicht nur im Diskurs ihrer vielen Formen und Arten, in ihren Herausforderungen, Zwängen und Chancen, Pflichten und Rechten, sondern vor und über allem auch als ein Ereignis, ein wechselseitiger Prozess der am Unterricht direkt oder indirekt Beteiligten.

Allseits bekannt ist ja, dass der Begriff auf das griechische *σχολή* bzw. römische *schola* im fünften vorchristlichen Jahrhundert zurückgeht und zunächst *Muße*⁵, später *Vortrag* im Sinn von *Unterrichtung* bedeutet. Waren Schulen zunächst eher private Einrichtungen von reichen Bürger*innen, so entstanden in nachrömischer Zeit Klosterschulen, die schließlich der *Scholastik* ihren Namen gaben. Nach Comenius und seiner *Didactica magna*, mittels derer allen Menschen alles gelehrt werden sollte, vor allem aber gottesfürchtige Menschlichkeit, wurde das Schulverständnis zunehmend rationalisiert und mit Beginn der Aufklärung säkularisiert und demokratisiert. Doch noch anno 1869 kritisierte der Fürsterzbischof von Wien, Joseph Othmar Ritter von Rauscher (☺), die Trennung von Kirche und Schule könne Siechtum und Tod zur Folge haben.

Galt also für das Mittelalter *erschaffene* Welt und für die Aufklärung zunehmend *verstandene* Welt, so gilt für uns heute im Anthropozän *Mitwelt* und *Umwelt*: Für Sokrates ist Schule *Neugier*, für Augustinus *Ehrfurcht*, für Kant bringt Schule *Freiheit*, für Marx *Emanzipation*. Von Comenius über Buber bis von Hentig ist Schule *Dialog*. Der alten Lernkultur mit ihrem Wissen, das einbahnig vom (ungegenderten) Lehrer zum Schüler fließt, stellt sich neue Lernkultur ge-

genüber, in der Lehrer*in und Schüler*in dem Wissen der Welt gegenüberstehen, mit dem gemeinsamen Ziel, eigen- und mitverantwortlich zu handeln.

Seit dem Reichsvolksschulgesetz 1869 kennt man die explizite Forderung nach gefächertem Unterricht, sind doch die Fächer Denksysteme, die Ordnung schaffen im Wahrnehmen des Ganzen. Sie sowohl systemisch zu trennen als auch vernetzend zu verbinden, ist ein Kennzeichen des Unterrichtens bis heute. Lernen als das Einatmen von fachlicher Bildung will heute *digital*, es kann *politisch*, es soll *nachhaltig* und es muss *sozial* sein.

Verantwortung/verantworten

Zugegeben, auch Schulleitung hat sich manifest verändert. Man braucht dafür nicht Jahrhunderte zurückgehen, steht sie doch heute gänzlich anderen An- und Herausforderungen gegenüber als noch wenige Jahrzehnte zuvor. Ihr vielzitiertes *Business Culture Design*⁶ ist gewandelt: War es vor 40 Jahren geprägt von mächtigen und (deshalb) starken Führungsfiguren, für die Ordnung und Planbarkeit im Vordergrund des Erfüllens zentraler Vorgaben durch den *Big Boss* maßgeblich waren, so wurde Schulleitung 20 Jahre später vorrangig auf reine Organisationsentwicklung reduziert. Als Schulleiter*in war man als pragmatische*r Manager*in anzusehen; Zwischenmenschlichkeit, Harmonie und Kollegialität, verbunden mit einem Mythos der Gleichheit, waren die Folge nach dem Motto: Das höchste Gut der Schulgemeinschaft sind die Mitarbeiter*innen. Entscheidungsgeschwindigkeit, faktenbasierte Diskurse und nicht selten auch persönlicher Erfolg durch erfahrbare Wertschätzung blieben allzu leicht auf der Strecke. Heute dagegen wird die Gesellschaft als dynamisch, komplex, offen, pluralistisch, postindustriell, postpostmodern, digitalisiert und zunehmend als Weltgesellschaft apostrophiert. Längst ist freilich die Schule keine Insel mehr, sondern zum Steigbügelhalter, ihre Lehrer*innen sind Influencer*innen geworden, die Antworten suchen auf die Herausforderungen und Fragen der Zeit. In der Folge hat die ethische Verantwortung der Schulleitung gegenüber der Gesellschaft und ihre moralische Verantwortung gegenüber den Schulpartner*innen zentrale Bedeutung gewonnen.

Verantwortung mag im juristischen Sinn eine Frage von Schuld, im moralischen eine der Zurechnungsfähigkeit sein. Im schulpädagogischen Kontext ist das Übernehmen von Verantwortung ein Sich-Öffnen gegenüber einer Frage oder Herausforderung, die man durch Reflexion, durch das Hören auf den Ruf des Gewissens, durch Entscheiden als Folge eines Dialogs auf sich nimmt. So gesehen, ist es eine zentrale Führungseigenschaft, sich zu verantworten; diese steht nahezu immer in der Dialektik von Selbst- und Mitverantwortung. Man steht ein für die Wahl der Mittel und für die Folgen. Die Widersprüchlichkeit von Verbindlichkeit und Freiheit bei Entscheidungen wird durch Verantwortungsübernahme zur Lösung. Selbst als *Shared Leadership* mit geteilter Verantwortung, getragen von Teams. Im Geschehen von Schule übernimmt der*die Schulleiter*in die Verantwortung für das Gelingen von Bildung durch

Reflexion und Entscheidung, neutral und offen, transparent und hinterfragend. Verantwortungsübernahme ersetzt Gebrauchsanweisung, reduziert Delegationspädagogik und stärkt Mitverantwortungspädagogik.

Führungskultur

Zugegeben, Schule ist ein Ort des Aufeinandertreffens von Lernen und Macht. Führung, verstanden als Kulturaufgabe, versteht sich nicht als *way of life*, sie wird zum *why of life* in und aus der Schule sowie für diese. Das Prägen von Schulkultur ist weder ein Auftrag zum Bespaßen von Menschen noch zum Einhalten von Legalität. Führungshandeln als Kultur ist, Bedingungen zu schaffen, die ethisches Handeln ermöglichen – im Dialog mit allen, die vom Wirken der Schulleitung betroffen sind, und diese Betroffenen zu beteiligen: Im Englischen gibt es den Begriff der *responsible person*.

- ❖ Führen als Kultur ist Handeln in Freiheit – als bewusstes und gerichtetes Anstiften von Menschen, ihr Handeln auf allgemeingültig gute Ziele hin zu fokussieren: Führungsethik. Es geht um die Vielfalt in Freiheit und um Vielfalt von Freiheit.
- ❖ Führung als Kultur ist politisches Bilden – im Übungsfeld der Schule für Solidarität, als Abgabe an Macht und Ohnmacht im pädagogischen wie im politischen Geschehen, als ein politischer Schul-Weg zur Freiheit durch Bildung, zur Weltbestimmung durch Können, zur Selbstbestimmung durch Wissen.
- ❖ Führung als Kultur ist Vision leben – im Ermöglichen des Lernens als Auswählen, um die Welt mit anderen, mit weit geöffneten Augen zu sehen und sehen zu lehren. Die Tugenden dafür sind: Entbergen – Entwickeln – Entfachen – Entflammen – Entbrennen – Entdecken – und wohl auch Entfremden.

Führung als Kultur ersetzt Gebrauchsanweisung durch Übernahme von Selbst- und von Mitverantwortung im Geschehen Schule.

Innovation

Zugegeben, Innovation ist ein Vokabel, das Veränderung ohne Wertschätzung von Geschichte und Gewordensein suggeriert. Doch nach der inhaltlich federführenden Teilnahme an einem dreijährigen europäischen Projekt zur Führungskultur von Schulleitungen, mit sieben Buchpublikationen, ist dieses Web-Journal entwickelt worden als eine Folge des steten Betreibens, Veränderung als Verbesserung im mitverantwortlichen Wissen aus Erfahrung und Forschung, aus Tradition und Erneuerungswillen zu gestalten.⁷

Die mit diesem Web-Journal angestrebte Innovation aber kann nur gelingen durch gemeinsames Wirken der Schulleiter*innen aus Österreich und aus der Schweiz an diesem Vorhaben.

All jene, die diese Zeilen lesen, seien deshalb herzlich eingeladen zum konkreten Dialog, zum Einbringen eigener Ideen, zum Stellen von Fragen, zum Einfordern von Schwerpunkten, zum Lesen dieses und zum Schreiben in diesem Web-Journal, auf dass es zu einem dialogischen werde, um zur Sprache zu bringen, was gedacht wird und gesagt werden soll: Wir wollen den prägenden kulturellen Praktiken des Abendlandes und des Humanismus – dem Lesen, dem Schreiben, dem Sprechen – Ort und Raum und Zeit geben, wollen als Vorbilder Bilder zeichnen, das virtuelle Schreibpapier zum Tanzparkett und Löschpapier der eigenen Gedanken machen. Dieses Web-Journal will ein virtueller Leib des Denkens, ein bildendes Organ für Gedanken⁸ und Ideen, für uns alle ein Lern- und Diskursort für Orientierung und Innovation sein.

Autonomie

Zugegeben, Schulautonomie ist weder Wunschkonzert noch Zauberformel. Und sie ist keineswegs ein Allheilmittel für Schulentwicklung, Innovation und Qualitätssicherung. Freilich wurde schon in altgriechischer Zeit *autos nomos* zum Code für das Recht, sich selbst Gesetze zu geben, die eigenen Angelegenheiten selbst zu regeln und nach eigenem Gesetz zu leben. Schulinterne Diskussionen zur Autonomie enden heute mitunter mit dem Vorurteil, Autonomie würde nur eingeführt, um das angebliche Sparen der Schulbürokratie an der Schule zu vertuschen und auf die Schulleiter*innen abzuschieben.

Doch Schulautonomie ist eine Synthese von Normativität und Freiheit – als Mit- und Selbstverantwortung innerhalb eines gesetzlichen Rahmens, mitverantwortlich gelebte Freiheit, nicht aber Freizügigkeit als Widerspruch gegenüber Obrigkeit. Deshalb kann sie auch nicht verordnet, deshalb muss sie erworben und gelebt werden. Der Aufruf im Sinne Immanuel Kants, nicht darauf zu warten, dass Autonomie von irgendwo oben verordnet wird, sondern sie nach bestem Wissen und Gewissen an der je eigenen Schule zu leben, im je eigenen Verantwortungsbereich und -modell, drückt sich im vielzitierten Wort aus: „Sapere aude! Habe Mut, dich dienes eigenen Verstandes zu bedienen!“⁹ Deshalb gilt (weit über dieses Web-Journal hinaus), dass

Autonomie in der Schule und für die Schulen nicht verordnet zu werden braucht und auch nicht von außen angestiftet werden kann, sondern von innen erworben wird: Befehlsketten werden durch Transernetze ersetzt und durch Transformationsbrücken verbunden. Kommandohierarchien werden durch Dialogdemokratien aufgelöst und durch Gesprächskultur neugestaltet. Informationshypertrophien werden durch Bildungspartituren illustriert und durch Smalltalk vor Ort lebendig.¹⁰

Doch Schulautonomie braucht Güte – besonders gegenüber allen unseren Schüler*innen. Schulautonomie schenkt Würde, jedem und jeder einzelnen von ihnen. Schulautonomie fördert Ermächtigung – besonders jüngeren Lehrer*innen gegenüber. Schulautonomie ist Mut,

besonders den Schulbehörden und der Gesellschaft gegenüber. Schulautonomie spendet Vertrauen, das als Zutrauen wirkkräftig wird. Mit solchen Zuordnungen aber wird schulisches Führen zu einer kulturellen Herausforderung. Dieser will und wird sich dieses Web-Journal stellen.

Anmerkungen

¹ Fried, E. (2016). Herrschaftsfreiheit, in: *Gedichte*. Stuttgart: Reclam.

² Aristoteles. Politik 5, 4. 1303 b 29.

³ Nietzsche, F. (1882/1988), FW § 260. *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe (KSA)*, 15 Bde., Berlin/New York/München: De Gruyter/DTV.

⁴ Zudem wird die Nutzung des Hashtags über die leichtere Auffindbarkeit in Google ebenso wie in Datenbanken und Bibliotheken das Sichtbarmachen des Web-Journals erleichtern.

⁵ Vgl. Pindar: Nemea 10, 46.

⁶ Sagmeister, S. (2016). *Business Culture Design*. Zürich: Campus.

⁷ Vgl. die Dokumentation unter <http://innovitas.ph-noe.ac.at> – alle Publikationen stehen zum Gratis-Download zur Verfügung.

⁸ Vgl. die Idee Wilhelm von Humboldts, in: Ders. (⁴1972). *Schriften zur Sprachphilosophie* (= Werke in fünf Bänden, hg. von A. Flitner/K. Giel, Bd. III). S. 426. Darmstadt.

⁹ Kant, I. (1784). *Beantwortung der Frage: was ist Aufklärung*, Berliner Monatschrift.

¹⁰ Rauskala, I. (2019): *Zum Geleit*. S. 1. In: Erwin Rauscher/Michaela Tscherne (Hrsg.). *Selbst ist die Schule. Eine Handreichung zur Anstiftung autonomer Aktivitäten*. Baden: PH NÖ. https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/rektor/Selbst_ist_die_Schule/Selbst_ist_die_Schule_Broschuere.pdf

Autor

Erwin Rauscher, Univ.-Prof. HR MMag. DDr.

seit 2006 (Gründungs)Rektor der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; davor seit 1989 Direktor an Gymnasien; Lehraufträge und Gastprofessuren an den Universitäten Klagenfurt, Graz, Salzburg, Linz; Mitglied der Europäischen Akademie der Wissenschaften; Lehrerfortbildner inter/national; Bücher und Zeitschriftenpublikationen zu Schulinnovation und Schulmanagement.

Kontakt: erwin.rauscher@ph-noe.ac.at

Niels Anderegk

Pädagogische Hochschule Zürich

Mut zu mehr Agilität in der Schulführung

Will man als Organisation oder Führungsperson modern sein, kommt man um das Wort Agilität nicht herum. Am Beispiel einer Geschichte der Firma *Patagonia* wird dargestellt, was Agilität für eine Organisation und Führungsperson bedeuten kann und warum ein gemeinsames Verständnis über die Organisationsziele und -werte und eine hohe Professionalität der Mitarbeitenden für das Gelingen von Agilität wesentlich ist. Übersetzt für die Schule bedeutet Agilität eine intensive Miteinbeziehung von Lehrer*innen in die gemeinsame Verantwortung und Führung einer Schule. Dies zur Qualitätssteigerung der Schule und gleichzeitigen Entlastung der Schulleitung.

Agilität, Instructional Leadership, Shared Leadership, Teacher Leadership

Der Begriff der Agilität ist momentan in aller Munde und sowohl Organisationen als auch Führungspersonen, welche sich modern geben wollen, haben den Begriff in ihren aktiven Wortschatz aufgenommen. Der Ursprung des Begriffes wird häufig mit dem Manifest der agilen Softwareentwicklung (Beck et al., 2001) in Verbindung gebracht. Dieses manifestiert eine engere und gleichzeitig flexiblere Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Personen und Teams, um so in einer immer komplexer werdenden Umgebung schneller und besser die Wünsche der Kund*innen zu erfüllen. Dazu haben sich verschiedene Organisations- und Führungsansätze wie 'Holacracy' (Robertson, 2016) oder 'Reinventing Organizations' (Laloux, 2015) und unterschiedliche Instrumente zur Zusammenarbeit wie 'Scrum' (Gloger & Margetich, 2018) oder 'Design Thinking' (Weinberg, 2018) herausgebildet. Was Agilität für die Führung einer Organisation – insbesondere für Bildungsorganisationen – bedeuten könnte, soll am Beispiel einer Geschichte von Ryan Gellert, dem CEO der Firma *Patagonia*, herausgearbeitet werden.

„Vote the assholes out“

Während der vergangenen Präsidentschaftswahlen in den USA brachte die Firma *Patagonia* eine Hose auf den Markt, auf deren Innenseite ein Etikett mit dem Satz „Vote the assholes

out“ eingenäht war. Im Interview mit der Sonntagsausgabe der Neuen Zürcher Zeitung (NZZ am Sonntag) erzählt Ryan Gellert, der CEO von *Patagonia*, wie er davon erfahren hat: „Es war Sonntag und ich war mit meinem Sohn am Strand zum Surfen. Ich bekam eine SMS von einem Freund, der in einer anderen Firma in Deutschland arbeitete. Er hat von der Hose über Social Media erfahren und fragte mich, ob dies stimme. Ich dachte: ‘Ich habe keine Ahnung, aber das tönt total nach uns.’ Also habe ich unseren globalen Verkaufschef angerufen. Seine Antwort war: ‘Ich habe keine Ahnung, aber ich sehe es gerade auf Facebook’“¹. Ob sich die Geschichte tatsächlich so ereignet hat oder ‘nur’ eine gute Geschichte ist, spielt im Kontext dieser Diskussion eine zweitrangige Rolle. Interessant ist, dass ein CEO einer weltweit tätigen Firma eine solche überhaupt erzählt. Und dies, wie er weiter ausführt, mit Stolz: „Zwei Leute in der Firma hatten das Gefühl, dass es Zeit sei, eine Botschaft zu senden. Und sie haben es einfach gemacht. Ich fand das brilliant“ (ebd.).

Vor noch nicht allzu langer Zeit galt die Führungsmaxime „alles im Griff zu haben“, und es wäre eher peinlich als brilliant gewesen, wenn zwei Mitarbeitende eigenmächtig eine solche Aktion gestartet hätten. So ist es wohl auch heute noch in vielen Schulen Normalität, dass Elternbriefe über den Tisch der Schulleitung gehen müssen oder diese zumindest informiert werden muss. Dabei beinhalten wohl die wenigsten Elternbriefe politische Wahlempfehlungen oder Beleidigungen eines Staatsoberhauptes. Kontrolle führt jedoch bei den Mitarbeitenden zu Passivität und einem angepassten Verhalten. Risiken werden vermieden und Neues nur selten ausprobiert. Bezogen auf die Schulleitung zeigte sich dies eindrücklich im Zusammenhang mit dem Führungsstil *Instructional Leadership*.

***Instructional Leadership* führt zur Deprofessionalisierung**

Instructional Leadership (Hallinger & Murphy, 1985; Klein, 2016) meint den direkten Eingriff der Schulleitung auf das Handeln der Lehrer*innen. Lange Zeit galt diese Form von Führung bezogen auf das Lernen der Schüler*innen als die effektivste Form. Heute weiss man jedoch, dass sie zu einer Deprofessionalisierung von Lehrer*innen führt (Fullan, 2014; Mehta, 2013). Lehrer*innen brauchen für das Unterrichten ein gewisses Mass an Freiheit, um im Unterricht situativ agieren und die verschiedenen Spannungsverhältnisse, welche Unterricht innewohnen, gestalten zu können. So gehen heutige Führungsvorstellungen sehr viel stärker von einem Empowerment (Lee & Nie, 2014) von Lehrer*innen aus. Mitarbeitenden etwas zutrauen und gleichzeitig auch etwas zumuten, bedeutet, dass sich die Schulleitung zurücknehmen kann und nicht immer alles wissen und kontrollieren muss. Nicht mehr alles geht ‘über den Tisch’ der Schulleitung, sondern wird dort verantwortet und entschieden, wo das entsprechende Wissen und die benötigten Kompetenzen vorhanden sind. In diesem Führungsverständnis haben die beiden Marketing-Mitarbeitenden bei *Patagonia* ohne das Wissen des Chefs die Kampagne gefahren. Dass diese aufgegangen ist, zeigt sich unter

anderem darin, dass die Hosen sehr schnell ausverkauft waren und selbst in einer Schulleitungszeitschrift im deutschsprachigen Raum darüber geschrieben wird.

„Trump forever“

Interessant wäre zu wissen, wie der CEO von Patagonia reagiert hätte, wenn die beiden Mitarbeitenden auf die Etikette „Trump forever“ geschrieben hätten. Es ist zu vermuten, dass er nicht ganz so begeistert von der Geschichte erzählen würde und zu befürchten, dass die beiden Mitarbeitenden auf Stellensuche wären. Das Beispiel zeigt sehr deutlich, dass die Verteilung von Führung und Verantwortung auf ein gemeinsames Verständnis über die Werte und Ausrichtung der Organisation gründen muss und gleichzeitig eine hohe Professionalität der Mitarbeitenden erfordert. Die beiden Mitarbeitenden konnten den provokativen Spruch ohne Zustimmung ihrer Vorgesetzten deshalb drucken lassen, da für sie klar war, dass diese Aussage von ihm und der ganzen Organisation geteilt wurde. Gleichzeitig war den beiden Mitarbeitenden wohl sehr bewusst, dass die ganz grosse Mehrheit der Kund*innen diese Aussage unterstützen und die Provokation gerade zur Markenbindung beitragen kann. Einen Slogan für Joe Biden – den Gegner von Donald Trump – wäre wahrscheinlich schon viel kritischer gewesen.

Agilität in der Schulführung

Sucht man nach Formen von Agilität in der Schulführung, so stösst man unweigerlich auf das Konzept von Teacher Leadership (Schubert, 2017; Strauss & Anderegg, 2020). Teacher Leadership meint, dass Lehrpersonen und andere an Bildungsorganisationen tätige Personen ausgehend von ihrer Profession über das Klassenzimmer hinaus Führung und Verantwortung übernehmen. Eine typische Form von Teacher Leadership, welche gerade in den Zeiten von Corona und den Schulschliessungen im Fokus vieler Schulen war, sind sogenannte pädagogischen Supporter*innen im Bereich Digitalisierung (PICTS). Dies sind Lehrer*innen, welche unterrichten und daneben als zusätzlichen Auftrag sich um Fragen der Digitalisierung kümmern. Ein schönes Beispiel dazu sind die während der COVID-19-Pandemie an vielen Schulen praktizierten internen Weiterbildungen. Kolleg*innen, welche mit einem bestimmten Tool oder einer konkreten Methode gute Erfahrungen gemacht haben, stellten es oder sie während einer kurzen, internen Weiterbildung ihren Kolleg*innen vor, sodass alle von diesen Erfahrungen profitieren können. In kürzester Zeit entstand so im ganzen Kollegium ein grosses Wissen über verschiedene Formen der Digitalisierung und die Zeit der Schulschliessung konnte einfacher gemeistert werden².

Strauss (2020) unterscheidet drei Formen von Teacher Leadership:

Erstens gibt es die funktionsbezogenen Teacher Leaders. Dies sind Lehrer*innen, welche neben ihrer Unterrichtstätigkeit noch eine formale Führungsfunktion inne haben. Häufig sind dies Leitungen von Professionellen Lerngemeinschaften, von Stufen- oder Jahrgangsteams. Ihre Aufgabe besteht vor allem darin, die Kooperation und pädagogische Entwicklung innerhalb dieser Teams anzuregen und zu unterstützen. Sie tun dies, indem sie Sitzungen leiten, Projekte initiieren, pädagogische Themen anregen und vieles mehr. Im Sinne von Shared Leadership können sie ihre Aufgabe jedoch nur dann erfüllen, wenn das ganze Team – oder zumindest ein grosser Teil des Teams – mitzieht und sich ebenfalls engagiert.

Zweitens gibt es die sogenannten themenbezogenen Teacher Leaders. Dies sind Lehrer*innen oder pädagogische Mitarbeitende, welche innerhalb der Schule für ein bestimmtes Thema verantwortlich sind. Darunter gehören die bereits erwähnten pädagogischen ICT-Supporter*innen (PICTS), aber auch Fachpersonen im Bereich Begabungsförderung, Kontaktpersonen im Bereich Gesundheitsförderung, Qualitätsverantwortliche und viele mehr. Innerhalb der Schulentwicklung bestimmt jede Schule für sich, welchen Themen sie eine besondere Beachtung geben wollen. Um die Thematik zu stärken und die Schulleitung, welche sich nicht um alle Themen innerhalb der Schule kümmern kann, zu entlasten, werden Lehrkräfte und Mitarbeitende gesucht, welche für diese Themen die Verantwortung und Führung übernehmen. Diese Teacher Leaders unterstützen und führen nicht nur ihre Kolleg*innen in diesem Themenbereich, sondern auch die Schulleitung selbst. Diese lässt sich von den Teacher Leaders in den verschiedenen Themenbereichen fachlich führen. In einer Steuergruppe im Bereich Schulentwicklung oder in der erweiterten Schulleitung, in der alle themenbezogenen Teacher Leaders versammelt sind, wird dann entschieden, welche Schwerpunkte in der Schulentwicklung gesetzt werden und wie die verschiedenen Themenbereiche einbezogen und miteinander verbunden sind. Dadurch wird sichergestellt, dass die Schule sich nicht in verschiedene Richtungen entwickelt und kein Konkurrenzkampf zwischen den verschiedenen Teacher Leaders ausbricht.

Die dritte Form von Teacher Leadership ist die professionsbezogene Art. Hierunter fallen alle Formen von informeller Führung. Beispielsweise gibt es wohl in jeder Schule bestimmte Lehrer*innen oder Mitarbeitende, welche man bei bestimmten Fragestellungen konsultiert. Erfahrene Lehrkräfte unterstützen Berufseinsteigende, eine Lehrperson hat eine besondere Affinität zum Mathematikunterricht und eine musikbegeisterte Lehrkraft gilt vielen als Vorbild im Gesangsunterricht. Die Liste kann beliebig fortgesetzt werden und den Leser*innen kommen sicher sofort verschiedene Kolleg*innen an der eigenen Schule in den Sinn. Intelligente Schulen nutzen das Wissen und Können der verschiedenen Kolleg*innen und machen es anderen zugänglich. Im Idealfall besteht an einer Schule ein gezieltes Wissensmanagement, in dem in der Schulleitung geschaut wird, wer welches Wissen an der Schule hat, welches Wissen wo gestärkt werden kann und ob allenfalls in einem spezifischen

Bereich Wissen aufgebaut werden muss. So wird auch die musikbegeisterte Lehrperson irgendwann in Pension gehen und es wäre für die Schule schade, wenn das Wissen nicht von einer anderen Lehrkraft weiter gepflegt wird.

Zeit zum Surfen haben

Teacher Leadership bedingt ein gemeinschaftliches Verständnis von Schulführung, welches die Schulleitung zwingend mitmeint (Anderegg, Strauss & Kuster, 2020). Lehrkräften Führung und Verantwortung zu übergeben bedeutet für die Schulleitung, nicht mehr alles im Griff zu haben. Und dies ist nur heilsam, denn Schulleiter sind keine Supermänner und Schulleiterinnen keine Wunderfrauen, die alles können und über allem stehen. Sie sind Profis im Bereich Leadership und Management und haben jeweils die ganze Organisation im Blick. Sie sind sich aber sehr bewusst, dass sie viele Lehrkräfte und Mitarbeitende haben, die vieles können und wissen und sie in der Führung unterstützen. Dies nutzen sie, um eine höhere Qualität an der eigenen Schule zu erreichen und auch um sich selbst zu entlasten. Denn das Beispiel des CEO von *Patagonia* zeigt nicht nur, dass gute Führungspersonen die Führung und Verantwortung teilen, sondern dass sie auch neben ihrer anspruchsvollen Aufgabe Zeit haben, um mit dem Sohn am Strand zu surfen.

Literaturverzeichnis

- Anderegg, N., Strauss, N.-C. & Kuster, R. (2020). Teacher Leadership und gemeinschaftliche Schulführung: Versuch einer Verortung. In N.-C. Strauss & N. Anderegg (Hrsg.), *Teacher Leadership: Schule gemeinschaftlich führen*. Bern: hep Verlag.
- Beck, K., Beedle, M., van Bennekum, A., Cockburn, A., Cunningham, W., Fowler, M., . . . Thomas, D. (2001). Manifesto for Agile Software Development. Retrieved from <https://agilemanifesto.org/iso/en/manifesto.html>
- Fullan, M. (2014). *The Principal. Three Keys to Maximizing Impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gloger, B., & Margetich, J. (2018). *Das Scrum-Prinzip. Agile Organisationen aufbauen und gestalten* (2. Auflage). Stuttgart: Schäfer Poeschel.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86 (2), 217-248.
- Klein, E. D. (2016). Instructional Leadership in den USA – Ein Modell für Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland? *Tertium Comparationis*, 2, 203-229.
- Laloux, F. (2015). *Reinventing Organizations. Ein Leitfaden zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit*. München: Franz Vahlen.
- Lee, A. N., & Nie, Y. (2014). Understanding teacher empowering: Teacher's perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological

- empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher education*, 41, 67-79.
- Mehta, J. (2013). *The allure of order: High hopes, dashed expectations, and the troubled quest to remake American schooling*. New York: Oxford University Press.
- Robertson, B. J. (2016). *Holacracy. Ein revolutionäres Management-System für eine volatile Welt*. München: Franz Vahlen.
- Schubert, A. (2017). *Teacher Leadership*. Baden & Innsbruck.
- Strauss, N.-C. (2020). Teacher Leadership: Der Riese erwacht. In N.-C. Strauss & N. Anderegg (Hrsg.), *Teacher Leadership: Schule gemeinschaftlich führen*. Bern: hep Verlag.
- Strauss, N.-C., & Anderegg, N. (2020). *Teacher Leadership: Schule gemeinschaftlich führen*. Bern: hep Verlag.
- Weinberg, U. (2018). *Network Thinking. Was kommt nach dem Brockhaus-Denken?* (2. Auflage). Hamburg: Murmann Publishers.

Autor*innen

Niels Anderegg, MA, MAS

Leiter des Zentrums Management und Leadership an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Schulführung, Professionalisierung von Führungspersonen von und in Bildungsorganisationen, gemeinschaftliche Schulführung und Teacher Leadership.

Kontakt: niels.anderegg@phzh.ch

Anmerkungen

¹ NZZ am Sonntag vom 17. Januar 2021, Seite 23

² Im Rahmen der Web-Dialoge wird am 31. Mai 2021 André Beinert von der Deutschen Schule in Singapur berichten, wie in Singapur die sogenannten EdTech Coaches Einfluss auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung im Bereich der Digitalisierung nehmen.

Petra Heißenberger

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Führung macht Mut – nicht nur in der Pandemie

Anforderungen an gelingende Führung

Ausgehend von veränderten Anforderungen an schulische Führungskräfte – nicht nur in Zeiten einer Pandemie – befasst sich der vorliegende Artikel mit dem Berufsbild Schulleiter*in, das im Rahmen des länderübergreifenden Projektes INNOVITAS erstellt wurde. Die Frage, ob das Anforderungsprofil schulischer Führungskräfte hinsichtlich mancher Kriterien unterschieden werden soll, bleibt wichtiger Teil des gesamteuropäischen Diskurses. Der Versuch, Kompetenzen schulischer Führungskräfte zu benennen, soll zur Reflexion anregen.

Führung, Anforderungsprofil, Berufsbild, Kompetenzen

„Arbeit um der Arbeit willen ist gegen die menschliche Natur.“

John Locke

In Zeiten der Pandemie wird von schulischen Führungskräften erwartet, dass sie alle an Schule Beteiligten behutsam und sicher durch die Krise führen. Welche Anforderungen werden aber generell an schulische Führungskräfte gestellt, welche Kompetenzen werden vorausgesetzt? Dieser Artikel gibt einen kurzen Einblick in diese Thematik:

Veränderte Anforderungen

In den vergangenen Jahren haben sich in Österreich die Anforderungen an Schulen und damit die Ansprüche an schulische Leitungspersonen vor allem durch Dezentralisierungsbestrebungen erheblich verändert. In allen Überlegungen der Bildungspolitik zur Reform von Schulen wird daher dem Themengebiet rund um Führung, Leitung und Organisationsentwicklung eine zentrale Rolle zugeschrieben. Es genügt nicht, sich in Aufgabenbeschreibungen und Funktionsausgestaltungen von Führungskräften auf Managementkompetenzen zu konzentrieren, vielmehr sind darüber hinaus Fähigkeiten gefragt, die unter dem Begriff „Leadership“ gefasst werden. Aktuell sind von schulischen Führungskräften

spezielle Fähigkeiten gefordert, sie müssen das Kollegium, die Schüler*innen und Eltern – behutsam und bestimmt in gleichen Maßen – durch die Krise führen.

Im Kontext von Schulautonomie werden nicht nur unterschiedliche Strategien diskutiert, die sich mit Autonomie als Innovation beschäftigen, sondern vor allem auch mit Rechenschaftslegung und Verantwortlichkeit, Standardisierung, Dezentralisierung und Regionalisierung, Delegation und der Erweiterung oder Erhöhung von Gestaltungs- und Wahlmöglichkeiten (Wiesner & Heißenberger, 2019, S. 135). Es eröffnen sich neue Aufgabenfelder für Schulleitungen, die es gilt, in der Fort- und Weiterbildung zu berücksichtigen. Besondere Qualifikationen der Schulleiter*innen, derer es zur Führung von autonomen Schulen bedarf, müssen nicht mehr nur generell, sondern auch aktuell im Kontext der Pandemie diskutiert werden.

Die Führung von Organisationen im Allgemeinen und von Bildungseinrichtungen im Besonderen ist eine komplexe Aufgabe. Sie umfasst nicht nur planende, leitende, koordinierende und kontrollierende Tätigkeiten, sondern auch angesichts der Entwicklungsanforderungen an Schulen die Fähigkeit, komplexe Veränderungsprozesse anzuregen, zu begleiten, zu unterstützen und zu koordinieren, auch in Zeiten einer Pandemie.

Berufsbild Schulleiter*in

Das Berufsbild Schulleiter*in durchlebt seit 100 Jahren einen Wandel von der *Big Boss*-Hierarchie über ein stark am Management orientiertes Verständnis bis hin zur partizipativ-mitverantwortlichen Führung in Verbindung mit einem Anspruch auf Ethos und Vision. Ausgehend von einer seit 50 Jahren immer wiederkehrenden Diskussion um Schulautonomie und unter Berücksichtigung der europäischen Herausforderungen, wurden im länderübergreifenden Projekt INNOVITAS verschiedene Facetten der Schulautonomie beleuchtet. Dieses Projekt (2017-2020) befasste sich mit der Einführung innovativer, auf Zusammenarbeit ausgerichteter Verfahren zur Stärkung der Führungsfunktionen in der Schule. Weiters wurde die Verteilung der Führungsaufgaben in schulischen und außerschulischen Führungsfunktionen zur Konzeption notwendiger Veränderungen und Verbesserungen der einzelnen Schulen und der Standorte thematisiert.

Schulautonomie ist in den teilnehmenden Ländern Bayern, Hessen, Österreich und Südtirol ein topaktuelles bildungspolitisches Schwerpunktthema. Im Rahmen des Projektes wurden die standortbezogenen Autonomieentwicklungsmöglichkeiten ausgelotet und ihre positiven Wirkungen auf die Schulgemeinschaft unterstützt. Eines der Ziele ist, ein moderneres, dynamischeres, engagierteres und professionelleres Umfeld der Schule zu erreichen. Daraus wurden allgemeine Schlussfolgerungen zur Schulautonomieentwicklung aus Sicht der teilnehmenden Länder gezogen.

Das Projekt setzt den europäischen Diskurs um Erhöhung der Schulautonomie in einen konstruktiv-kritischen Vergleich, um daraus länderrelevante Instrumentarien im Kontext von Schulentwicklung aus juristischer und pädagogischer Sicht anzubieten sowie mit *Good Practice*-Optionen konkrete Entwicklungen anzuleiten und zu initiieren. Im länderübergreifenden Zusammenarbeiten können allgemein gültige innovative Ansätze identifiziert und als *Next Practice*-Beispiele weiterentwickelt werden. Unterschiedliche Entwicklungen in den Partnerländern ermöglichen ein Lernen voneinander und den Erfahrungsaustausch auf europäischer Diskursebene.

Innerhalb des Projektes gab es mehrere Teilprojekte, die Pädagogische Hochschule Niederösterreich arbeitete in zahlreichen Themenfeldern federführend mit: Es wurden unter anderem das *Handbuch Schulautonomie*, eine *Handreichung zur Führung autonomer Schulen*, das *Berufsbild Schulleiter*in*, *Selbst ist die Schule im Rahmen des Rechts* und *Empfehlungen zur Erstellung eines Curriculums für einen Hochschullehrgang Schulmanagement von autonomen Schulen* publiziert sowie das Buch *Schulautonomie – Perspektiven in Europa* herausgegeben.

Als Leiterin des Zentrums Leadership an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, in welchem Weiterbildungs- und Fortbildungsangebote für schulische Führungskräfte aller Schularten und für alle an schulischer Führung interessierten Personen entwickelt und durchgeführt werden, durfte ich mich im Teilprojekt „Berufsbild Schulleiter*in“ damit befassen, im Kontext der Projektpartner Bayern, Hessen, Österreich und Südtirol einen europäischen Rahmen zu legen und entsprechende Vergleiche aus erbetenen Daten zu ziehen. Dieses Teilprojekt befasste sich mit dem Führen einer autonomen Schule. Hierzu bedarf es spezieller Qualifikationen der die Schule leitenden Personen. Daher wurden unter anderem ein Anforderungsprofil für Schulleiter*innen erarbeitet und ein europäisches Berufsbild der Schulleiter*innen von autonomen Schulen entwickelt – nicht rezepthaft, sondern dialogisch und den europäischen Diskurs anregend.

Das Anforderungsprofil und seine Kriterien

Was wird nun von Schulleitungen grundsätzlich erwartet? Das ist eine spannende Frage ohne Anspruch auf eine klare, einheitliche Antwort. Vielmehr noch wirft diese Frage weitere Fragen auf:

- Muss es Kriterien für die Unterscheidung des Anforderungsprofils für schulische Führungskräfte geben, beispielsweise hinsichtlich der geographischen Lage oder der Größe eines Schulstandortes?

- Könnten weiters der Schultyp oder die spezielle Pädagogik (Primarstufe, Sekundarstufe, Mehrsprachigkeit, Diversität, Außenkontakte, Kooperationen,...) Kriterien darstellen?
- Oder kann überhaupt erst nach der Erhebung des Ist-Standes einer Schule ein jeweils passendes Anforderungsprofil für eine schulische Führungskraft und die Ausschreibung dieser Position formuliert werden?

Es könnten aber auch Kriterien gegen die Unterscheidung des Anforderungsprofils gefunden werden: Ein Anforderungsprofil für Schulleitungen sollte einen großen Bogen für alle spannen und so definiert sein, dass es für die Ausübung des Amtes nur eine untergeordnete Rolle spielt, welche Schule geleitet wird. Die Anforderungen an eine Schulleitung dürften sich daher nicht grundsätzlich unterscheiden. Die geforderten Kompetenzen für Schulleitungen seien bei jeder Schule gleich, meinen Befürwortende. Sind sie das tatsächlich?

An alle Schulleitungen sollten vergleichbare Anforderungen gestellt werden, insbesondere hinsichtlich des Führungsverhaltens, des Entscheidungsvermögens und der Berufskennntnisse. Aufgabenbereiche und Führungsqualitäten einer Schulleitung müssten unabhängig von der Größe oder der geographischen Lage einer Schule definiert sein. Die grundsätzlichen Anforderungen an eine Schulleitung, beispielsweise Kommunikationsfähigkeit und Führung seien an jedem Schulstandort gleich. Leadership-Kompetenzen seien für Schulleitungen aller Schultypen unverzichtbar.

Welche Kompetenzen zählen?

Im Rahmen des Projektes INNOVITAS wurde ein Fragebogen eingesetzt, in welchem folgende Kompetenzen für schulische Führungspersonen in alphabetischer Reihenfolge aufgelistet waren mit der Bitte, diese als „sehr wichtig“, „wichtig“ oder „nicht wichtig“ einzustufen:

- Delegieren
- Empathie
- Entscheidungsstärke
- Fähigkeit zur Selbstorganisation
- Innovationen einbringen
- Kommunikationskompetenz
- Konfliktfähigkeit
- Kooperationsbereitschaft
- Kreativität fördern
- Leistungsbereitschaft
- Mitarbeiterorientierung
- Optimismus

- Organisationskompetenz
- Personalentwicklung und -führung
- Repräsentation der Schule nach außen
- Sachorientierung
- Selbstvertrauen
- Weiterentwicklung der eigenen Professionalität
- Verantwortung für die Qualität des Unterrichts und visionäres Denken.

Zusätzlich gab es die Möglichkeit, die vorgegebenen Kompetenzen zu kommentieren und den Katalog an Kompetenzen zu erweitern. Alle angeführten Kompetenzen wurden als sehr wichtig oder wichtig eingestuft.

Bei der Kompetenz Delegieren wurde angemerkt, dass bei Schulleitungen, die alles selbst machen wollen, die Gefahr besteht, aufgrund der dauernden Belastungen ein Burnout zu erleiden. Die Bedeutung des Delegierens hängt von der Schulgröße ab: Je größer die Schule, umso wichtiger wird das Delegieren. Delegieren steht immer in Verbindung mit guter Selbstorganisation.

Kommunikationskompetenz wird als besonders wichtig hervorgehoben. Gerade in Zeiten der COVID-19-Pandemie zeigt sich die Vielfalt der Möglichkeiten, um miteinander zu kommunizieren – meist ohne persönliche Begegnung.

Die Bedeutung der Kooperationsbereitschaft steigt mit der zunehmenden Autonomie der Schulen.

Die Organisationskompetenz hängt immer mit einer guten Selbstorganisation zusammen. Es wurde angemerkt, dass diese von der Größe und Struktur einer Schule abhängt: An kleinen Schulen gebe es kein administratives Unterstützungspersonal und eine flache Hierarchie, während an größeren Schulen ein mittleres Management vorhanden sei.

Die Kompetenz der Repräsentation der Schule nach außen hängt von den Schülerzahlen ab. Dort, wo die Schülerzahlen sinken, ist diese Kompetenz sehr wichtig. Möglicherweise kann an der Schule ein*e Pressesprecher*in installiert werden, um die Schulleitung zu entlasten.

Das Einbringen von Innovationen muss stets mit der Situation vor Ort abgestimmt werden und hängt mit dem Schulprofil zusammen.

Kooperationsbereitschaft wird sowohl mit außerschulischen Partnerinstitutionen als auch im Rahmen der Arbeit mit dem Schulleitungsteam erwähnt.

Leistungsbereitschaft als wichtige Kompetenz meint einerseits die Vorbildwirkung der Schulleitung, und andererseits muss auf die Lehrgesundheit hingewiesen werden.

Im Bereich Optimismus – besonders in Krisenzeiten eine wichtige Grundhaltung schulischer Führungskräfte – werden Humor und Gelassenheit betont.

Die Verantwortung für die Qualität des Unterrichts kann an manchen Schulen durch die Mitglieder der erweiterten Schulleitung wahrgenommen werden, wobei die Letztverantwortung immer bei der Schulleitung bleibt.

Die aufgelisteten Kompetenzen sind sowohl mit kleinen als auch mit großen Kollegien eine Voraussetzung für gelingende Führung: Wer beispielsweise keine Kooperationsbereitschaft aufweist, wird sowohl mit einem kleinen als auch mit einem großen Kollegium die Konsequenzen erleben müssen. Der vorgegebene Kompetenzkatalog wurde von den Befragten um folgende Kompetenzen erweitert: Humor, wirtschaftliches Denken, Effizienz und Offenheit.

Zusammengefasst wird festgehalten, dass Schulleitung allen am Standort mitwirkenden Personen Mut machen sollte – nicht nur während einer Pandemie. Der gesamteuropäische Diskurs zur Thematik der Anforderungen an schulische Führungspersonen muss daher weitergeführt werden.

Literaturverzeichnis

Heißenberger, P. (2019). Berufsbild Schulleiter/in. Europäische Qualifizierungsimpulse. Baden, PH NÖ. ISBN 978-3-9519897-9-2.

https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Forschung/Innovitas/Broschuere_Schulleiter_Internet.pdf

Wiesner, C. & Heißenberger, P. (2019). Schulautonomie in Österreich: Einwirkungen und Auswirkungen. S. 135-193. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch & P. Heißenberger (Hrsg.), *Schulautonomie – Perspektiven in Europa*. Waxmann, Münster. ISBN 978-3-8309-3940-5.

https://www.waxmann.com/waxmann-buecher/?no_cache=1&tx_p2waxmann_pi2%5Bbuch%5D=BUC126111&tx_p2waxmann_pi2%5Baction%5D=show&tx_p2waxmann_pi2%5Bcontroller%5D=Buch&cHash=0fe9fda45a89b159ea9b1df8e73a41ee

Hinweis: Das Projekt INNOVITAS besteht aus verschiedenen Teilbereichen mit mehreren Projektoutputs, an denen die Pädagogische Hochschule Niederösterreich federführend beteiligt war. Alle Materialien stehen zum Gratisdownload zur Verfügung: <https://www.ph-noe.ac.at/de/forschung/forschung-und-entwicklung/innovitas-projekt-zur-schulautonomie.html>



Autorin

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

Seit 2013 Leiterin des Zentrums Leadership an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich;
Hochschulprofessur für Schulmanagement; Fortbildnerin für schulische Führungskräfte; Forschung,
Projekte, Bücher und Zeitschriftenpublikationen zu Schulmanagement.

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

Frank Brückel

Pädagogische Hochschule Zürich

Thomas Staub

Pädagogische Hochschule Zürich

Andrea Kern

Pädagogische Hochschule Zürich

Katharina Ganz

Pädagogische Hochschule Zürich

Wird jetzt alles anders?! Corona und der veränderte Blick auf Schule

Erfahrungen aus dem Zürcher Projekt „Evaluation Fernlernen“

Bereits während des Lockdowns im Frühjahr 2020 entschieden sich die Stadt und die Pädagogische Hochschule Zürich mit dem Projekt „Zürcher Evaluation Fernlernen – Digital zu Hause und doch Schule“ Erfahrungen zur Phase der Schulschliessung einzuholen und auszuwerten. Ziel des Projekts war es, Erkenntnisse für ein Konzept zur Qualitätsentwicklung nutzen zu können. Die Datenerhebung wurde in vier Teilprojekten abgeschlossen, die sich inhaltlich ergänzten: In einem ersten Teilprojekt wurde ein Webinar für Führungspersonen konzipiert und durchgeführt, das zweite war eine Onlinebefragung von Schulleitenden, Lehrpersonen und weiteren schulischen Mitarbeitenden, Eltern und Schüler*innen ab der 5. Klasse, im dritten Teilprojekt wurden in Schulteams die Fernlernerfahrungen aufgearbeitet und im vierten wurden Schüler*innen befragt. Der folgende Beitrag zeigt anhand des ersten Teilprojekts auf, wie Leitungspersonen in die Datenerhebung und -auswertung einbezogen wurden und welche Hauptergebnisse am Ende des Projekts stehen.

Corona, Evaluation, Zürich

„Für mich war in dieser Zeit auch die Frage wichtig: Wie kommen die Lehrpersonen mit diesen Neuerungen klar? Bis jetzt arbeiteten sie jahrelang in einem System mit einer eigenen Arbeitsweise und waren erfolgreich, plötzlich ändert sich alles.“
Lehrperson bei der Befragung zu ihren Erfahrungen im Corona-Lockdown

Ausgangslage

Wie fast überall, mussten auch in Zürich alle Schulen von einem Tag auf den anderen auf den Fernlernmodus umstellen. Um besser verstehen zu können, welche Herausforderungen, aber auch welche Chancen sich aus einer solchen Situation ergeben, wurden zwei Webinare für Leitungspersonen der Stadt Zürich ausgeschrieben und durchgeführt: eines mit 24 Schulleitenden (vorzugsweise je 12 aus einer Primar- und Sekundarschule) und eines für 24 Leitungspersonen (Sonderschule, Heilpädagogik, Schulsozialarbeit, Betreuung, Schulpsychologie, Therapie, ...).

Die Durchführung eines Webinars war deshalb eine sehr attraktive Form, da Erkenntnisse gewonnen werden können, die in dieser Form weder durch eine schriftliche noch durch eine mündliche Befragung möglich sind: die Mischung zwischen asynchronen (Sammlung von Daten mithilfe einer Onlinepinnwand oder auf der Onlineplattform) und synchronen Elementen (offene Diskussionen und die Möglichkeit der gezielten Nachfrage) über einen Zeitraum von mehreren Monaten erlaubte Vertiefungen zu Themen, die von den Zielgruppen als relevant erachtet wurden. Im Überblick sah der Zeitplan des Webinars wie folgt aus:

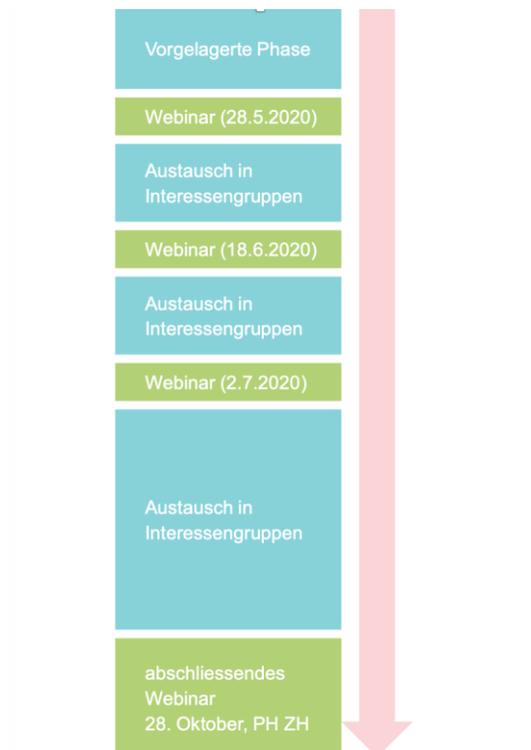


Abbildung 1: Konzeption der Webinare (eigene Darstellung)

Fragestellungen, Datenerhebung und Auswertung

Die Fragestellungen ergaben sich aus der Aufarbeitung der aktuellen Diskurse rund um die Themen „School Improvement Capacity“ (u.a. Bryk et al. 2010; Maag-Merki 2017, 2020), „Schul- und Unterrichtsqualität“ (u.a. Vieluf et al. 2020), „Schuleffektivität“ (u.a. Dederling 2012, Bischof 2018) sowie „Governance“ (u.a. Altrichter & Maag Merki 2016) und betrafen folgende Themenbereiche: Zusammenarbeit im Team, Nutzung digitaler Medien, Führung, Zusammenarbeit mit den Eltern, Lernen der Schüler*innen, Unterstützung und Nutzung von Netzwerken.

Der Bezug zu Arbeiten rund um „School Improvement Capacity“ war deshalb wichtig, da in Anlehnung an Maag-Merki (2020) davon ausgegangen werden kann, dass Schulen mit einer hohen Schulentwicklungskapazität die Fähigkeit haben, auf Herausforderungen und komplexe Situationen in der Schule und im Unterricht kompetent zu reagieren und Strategien zu entwickeln, wie man mit diesen umgehen kann, um Schüler*innen noch besser zu fördern. Gerade in Bezug auf unvorhersehbare Ereignisse, wie den Corona-Lockdown erschien es daher naheliegend, auf die oben erwähnten Themenbereiche einen genaueren Blick zu werfen.

Wie bereits erwähnt, bestand das Webinar aus synchronen und asynchronen Phasen. Vor der ersten Durchführung wurde auf einer Teams-Plattform ein Padlet erstellt und die Teilnehmenden wurden gebeten, ihre Erfahrungen entsprechend zu notieren. Zusätzlich wurden die Webinare aufgezeichnet und die Teilnehmenden wurden immer wieder aufgefordert, sich mittels Chat-Funktion schriftlich an der Diskussion zu beteiligen. Das führte dazu, dass entsprechend viele Aussagen zu jedem Faktor gesammelt werden konnten. Und schliesslich konnten kurze filmische Kommentare gesammelt und Kinder über ihre Corona-Erfahrungen befragt werden. Gesamthaft flossen in die Auswertung 119 schriftliche Aufzeichnungen sowie vier transkribierte Tondokumente ein. Die erhobenen Daten wurden zu jedem einzelnen Faktor gesammelt und nach der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015) deduktiv ausgewertet.

Die aufbereiteten Ergebnisse wurden danach im Sommer und Herbst genutzt, um sie in mehreren Runden in verschiedenen multiprofessionellen und interdisziplinären Veranstaltungen mit Kolleg*innen an der PH Zürich sowie mit den Teilnehmenden zu diskutieren und entsprechende Ableitungen zu formulieren.

Ergebnisse im Überblick

Im Folgenden werden die Ergebnisse anhand der befragten Faktoren überblicksartig dargestellt und ein Gesamtfazit gezogen.

Zusammenarbeit im Team

Die Zusammenarbeit im Team hing sehr stark davon ab, wie sich die Kolleg*innen menschlich verstehen. Bis auf wenige Ausnahmen, die ausnahmslos zufrieden mit der Zusammenarbeit waren, sind die Einschätzungen der beteiligten Personen kritisch. Nur an wenigen Schulen gab es eine etablierte Kultur der Zusammenarbeit, die dann auch im Lockdown zum Tragen kam. Eine zentrale Diskussion verwies auf die Führungsaufgabe: es scheint eine zentrale Aufgabe von Leitungspersonen, eine Kultur der (berufsübergreifenden) Zusammenarbeit im Schulhaus zu schaffen, damit es für die Unterstützung der Schüler*innen nicht entscheidend darauf ankommt, ob und wie sich die Erwachsenen verstehen.

Nutzung von (digitalen) Medien

Wie zu erwarten war, hat Corona die Chance eröffnet, dass auch medienkritische Kolleg*innen ins „kalte Wasser springen“ und die digitalen Medien in den Unterricht resp. in die individuelle Förderung eingebunden werden mussten. Die Ergebnisse zeigen, dass es eine grosse Offenheit bei den befragten Berufsgruppen gab. Daher herrschte mehrheitlich Konsens, dass es in Zukunft darum gehen sollte, an der Kompetenz der Nutzung digitaler Medien weiterzuarbeiten: „Wichtig ist, dass die Lehrpersonen das wollen: sich weiterbilden, das Neue ausprobieren, sich mal in die ‚Sache reinwerfen‘ – ohne, dass es immer perfekt ist, ohne dass es immer nach Plan geht“ (Webinar Chatverlauf Aussage 27). Die Problematik lag eher in der Qual der Wahl. An vielen Schulen wurde mit den unterschiedlichsten Programmen gearbeitet, was nicht selten dazu führte, dass sich die Schüler*innen immer wieder neu einstellen mussten.

Andere Diskussionen verweisen auf den Faktor Lernen der Schüler*innen, wie folgende Aussage deutlich macht: „Gerade Schüler*innen mit Beeinträchtigungen und/oder wenig Unterstützung durch das Elternhaus konnten von neuen Programmen oder Austauschplattformen nur nach 1:1-Einführung und Bereitstellung des Materials profitieren“ (Heilpädagogin, Padlet-Eintrag 20).

Unterstützung

Je gezielter die Unterstützung war, die den Schulen geboten wurde, desto dankbarer wurde sie von den Schulen angenommen. Selbstverständlich muss die besondere Situation berücksichtigt werden, mit der die verantwortlichen Personen im März 2020 konfrontiert waren. Die Daten machen deutlich, dass die Kommunikation auf allen Ebenen (von der Politik bis hin zur Einzelschule) oftmals nicht zielführend war. „Es waren einfach zu viele Infos von vielen Seiten, die sich dann teils noch widersprochen haben. Ich fand es auch störend, dass einiges der Schulleitung delegiert wurde, wo ich eine klare Linie erwartet hätte“ (Schulleiter*in, Padlet-Eintrag 4). Andererseits: Je gezielter die Unterstützung auf die einzelne

Schule hin angeboten wurde, desto einfacher war es für die Schulleitung, diese gezielt zu nutzen: „Die Unterstützung unseres Schulkreises war aus meiner Sicht vorbildlich. Man wusste jederzeit, was zu tun ist und welche neuen Bestimmungen beschlossen worden sind“ (Schulleitung Padlet-Eintrag 7).

Zusammenarbeit mit Eltern

Jede Krise birgt auch Chancen: Bezogen auf den Corona-Lockdown war es die Zusammenarbeit mit den Eltern, die mehrheitlich als positiv wahrgenommen wurde. Diese war durch gegenseitiges Verständnis geprägt, intensiver als zu „normalen Zeiten“ und half, das gegenseitige Vertrauen zu stärken. Für die Zukunft bleibt die Frage, wie diese Form der Zusammenarbeit auf eine „Nach-Corona-Zeit“ übertragen oder sogar ausgebaut werden kann, ohne dass diese zu einer zeitlichen Überforderung führt.

Führung

Interessant ist, dass es durch die hier beschriebene Form der Datenerhebung nicht gelungen ist, entsprechende Aussagen zum Führungshandeln zu erhalten. Warum das so ist, darüber lässt sich nur mutmassen: Entweder waren die während der synchronen und asynchronen Phasen formulierten Fragen nicht geeignet oder die Teilnehmenden wollten oder konnten nicht über ihr eigenes Führungshandeln während des Lockdowns sprechen.

Lernen der Schüler*innen

Ein Webinar ist nicht das geeignete Gefäß, um valide festzustellen, was die Schüler*innen wirklich gelernt oder versäumt haben. Es ist jedoch gut gelungen, mit den Teilnehmenden intensive Diskussionen über das Lernen der Schüler*innen zu führen. Die erhobenen Daten machen auf eine Bandbreite an Themen aufmerksam, die es auch über einen möglichen weiteren Lockdown zu beachten gilt: manche Schüler*innen haben offensichtlich die Zeit beim Fernlernen sehr gut genutzt, andere sind untergegangen. Manche konnten durch ihre Eltern sehr gut unterstützt werden, andere überhaupt nicht. Manche wurden selbständiger, bei anderen bleibt dies unklar. Konsens besteht darüber, dass Lernen immer auch mit persönlichen Beziehungen zusammenhängt, die über digitale Medien schwieriger herzustellen sind. Sollen Fernlernsettings auch in Zukunft eine wichtige Rolle beim schulischen Lernen spielen, so wirft der Faktor «Lernen der Schüler*innen» eine Vielzahl von Fragen auf, die es verdienen, ausführlich diskutiert zu werden:

- Wie sieht eine Schule aus, in der Schüler*innen dort lernen dürfen, wo sie am besten lernen? Und dann lernen dürfen, wann sie am besten lernen?
- Wie können starke und schwache Schüler*innen durch den Einsatz (digitaler) Medien und durch eine umfassende Individualisierung (auch zeitliche und räumliche) besser

- gefördert werden?
- Was wäre eine gute Mischung zwischen Distance Learning und Lernen im Klassenverband?

Gesamtfazit und Ausblick: Corona als Brennglas

Grundsätzlich haben die Diskussionen rund um das Thema „Wird jetzt alles anders? Corona und der veränderte Blick auf Schule...“ kaum neue Erkenntnisse gebracht. Es gab kein Thema, das nicht schon vorher bekannt war. Aus unserer Sicht gleichen sie einem Brennglas: Corona hat Themen in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt, die in unserem Schulwesen anstehen und in Zusammenarbeit der unterschiedlichen Ebenen von Politik, Verwaltung und Einzelschulen angegangen werden sollten. Wenn es gelingt, hier einen Schritt vorwärtszukommen, kann die Qualität von Schulen noch einmal deutlich gesteigert werden. Es gibt Fragen, die wir als diskussionswürdig ansehen. Zu allen Fragen gibt es Facetten, die an dieser Stelle nicht weiter vertieft, aber aufgelistet werden:

- Wie kann eine (professionsübergreifende) Teamarbeit in den einzelnen Schulen realisiert werden, die nicht davon abhängig ist, ob sich die beteiligten Erwachsenen persönlich verstehen?
- Wie können digitale Medien künftig so genutzt werden, dass sie dem Lernen aller Schüler*innen dienen?
- Wie sieht eine Unterstützung aus, die von Schulen als hilfreich erlebt wird?
- Wie können die positiven Effekte bezüglich Elternarbeit in eine „Nach-Corona-Zeit“ übertragen werden, ohne dass diese zu einer Überforderung der Schulen führen?
- Inwiefern gelingt es Schulleitungen, das professionsübergreifende Team so aufzustellen, dass jede*r Schüler*in optimal profitiert?
- Wie sieht eine Schule aus, in der Schüler*innen dort lernen dürften, wo sie am besten lernen? Dann lernen dürfen, wann sie am besten lernen?

Ein blinder Fleck des Teilprojekts ist das Thema Netzwerk. Hierzu liegen keine Daten vor, dennoch sind wir davon überzeugt, dass hierin viel Potential für die Schulentwicklung steckt. Daher regen wir an, die Frage aufzugreifen, wie Schulen durch Peer-to-Peernetzwerke profitieren können.

Literaturverzeichnis

Altrichter, Herbert & Maag Merki Katharina (Hrsg.) (2010). Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bischof Linda Marie (2017). Schulentwicklung und Schuleffektivität. Wiesbaden: Springer VS

Bryk A. Anthony, Bender Sebring Penny, Allensworth Elaine, Luppescu Stuart & Easton O. John (2010). Organizing Schools for Improvement. Lessons from Chicago. Chicago: University of Chicago Press.

Dederig Kathrin (2012). Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive. Wiesbaden: Springer VS.

Maag Merki Katharina (2017). School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. Theoretische und methodische Herausforderungen. In Ulrich Steffens, Katharina Maag Merki & Helmut Fend (Hrsg.). Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2 (S. 269-286). Wiesbaden: Springer VS.

Maag Merki Katharina (2020). Was verstehen wir unter der Schulentwicklungskapazität einer Schule? Video auf der Projektwebseite «SIC – School Improvement Capacity for Academic Learning». <https://www.ife.uzh.ch/de/research/teb/forschung2/sic/sicindex.html> [13.03.2020].

Mayring Philipp (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz

Vieluf Svenja, Praetorius Anna-Katharina, Rakoczy Katrin, Kleinknecht Marc & Pietsch Marcus (2020). Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts. Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. In Zeitschrift für Pädagogik, 66. Jahrgang, Beiheft 66

Autor*innen

Frank Brückel, Prof. Dr.

arbeitet an der Pädagogischen Hochschule Zürich in den Arbeitsschwerpunkten Tagesschule und Schulentwicklung. Dabei unterstützt er Gemeinden und Schulen bei den unterschiedlichsten Veränderungsprozessen. Sein besonderes Interesse liegt dabei im Wissenstransfer von Forschungswissen in die tägliche Schulentwicklungsarbeit.

Kontakt: frank.brueckel@phzh.ch

Thomas Staub

arbeitet im Zentrum „Medienbildung und Informatik“ der Pädagogischen Hochschule Zürich und unterstützt Schulen mit Prozessbegleitungen, Weiterbildungen und Referaten bei Schulentwicklungsprozessen im Kontext des digitalen Wandels.

Kontakt: thomas.staub@phzh.ch



Andrea Kern

arbeitet im Zentrum „Medienbildung und Informatik“ der Pädagogischen Hochschule Zürich. Sie begleitet und berät Schulen rund ums Thema digitale Medien und ICT. Sie konzipiert, plant und führt Weiterbildungen und Veranstaltungen in den Bereichen Medienbildung und Informatik durch.

Kontakt: andrea.kern@phzh.ch

Katharina Ganz

arbeitet an der Pädagogischen Hochschule Zürich im Schwerpunktprogramm Elementarbildung. Sie unterstützt und berät Schulen bei der Umsetzung des Lehrplan 21 (Zyklus 1, Kinder im Alter von 4 bis 8 Jahren) in den Bereichen „Entwicklungsorientierte Zugänge“ und „Kompetenzorientierung“. Ihr Fokus liegt dabei auf dem Spiel als Lernform sowie auf daraus resultierenden neuen didaktischen Ansätzen.

Kontakt: katharina.ganz@phzh.ch

Susanne Dutter

Volksschule Bad Fischau-Brunn

Schulleitung in Krisenzeiten

Steuerung am Beispiel der VS Bad Fischau-Brunn

Die Corona-Krise begleitet uns mittlerweile mehr als ein Jahr und stellt eine besondere Herausforderung für alle Schulleitungen dar. Vorliegender Artikel versucht die Besonderheit dieser Zeit zu beschreiben und aus der Sicht der Schulleitung den Kontext zu wichtigen Elementen der Führungsaufgaben herzustellen, auf die man in solch schwierigen Zeiten keinesfalls vergessen darf.

Führung, Krise, Haltung, Begabungsförderung, Volksschule

Schulleitung – Haltung und Vision

„Wenn du ein Schiff bauen möchtest, dann trommle nicht Leute zusammen und vergib Aufgaben, sondern lehre sie die Sehnsucht nach dem weiten, endlosen Meer.“

Antoine de Saint-Exupéry

Gemäß dem Zitat von Antoine de Saint-Exupéry übe ich meine Aufgabe als Schulleiterin der VS Bad Fischau-Brunn aus.

Nach Stationen in Wien (PVS St. Ursula), Perchtoldsdorf und Wiener Neustadt wurde ich am 3.9.2018 mit der Leitung der VS Bad Fischau-Brunn betraut.

Als Regionalbetreuerin für Begabungs- und Begabtenförderung in der Bildungsregion 6 der Bildungsdirektion Niederösterreich und ausgebildete European Council for High Ability (ECHA)-Pädagogin (Specialist in Gifted Education) versuchte ich immer, die Aspekte der Individualisierung im Unterricht im Fokus zu haben. Förderung der begabten Schüler*innen liegt mir besonders am Herzen und ist ein Bereich, in dem ich sehr viel Expertise mitbringe.

Genauso ist es mir aber auch wichtig, Schulentwicklung zu betreiben und mit meinem Team gemeinsam bestmögliche Lernbedingungen für alle am Schulleben Beteiligten zu schaffen.

Führung sehe ich im schulischen Kontext als umfangreiche und herausfordernde Aufgabe. Lehrpersonen im Team anzuleiten, ihre pädagogischen Fähigkeiten und Kompetenzen zum Wohle von Schüler*innen einzusetzen, um deren höchstmögliche Bildung zu erreichen, motiviert mich, gemäß meinem oben angeführten Leitspruch, die Arbeit zu verrichten.

Führung in Krisenzeiten

Die Corona-Krise beansprucht mich als Schulleiterin sehr und zeigt mir auch die Stärken und Schwächen unseres Bildungssystems. Es ist ein ständiger Balance-Akt, die Vermittlung von Bildung und gleichzeitigem Schutz der beteiligten Schüler*innen und Lehrer*innen zu bewältigen. Die Fülle an Verordnungen und Erlässen hilft mir, einen nächsten Schritt in die Professionalisierung zu gehen. Zum einen war es hilfreich im Schaffen einer effektiven Ablagestruktur für die schriftlichen Vorgaben, und zum anderen habe ich gelernt, Gesetzestexte zu interpretieren und diese in verständlicher Form an die Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten zu kommunizieren.

Das ständige Bearbeiten der Vorgaben stärkt zwar den Teamgedanken an meinem Schulstandort, bringt jedoch auch alle Beteiligten an die Grenzen der Leistungsfähigkeit. Die pädagogische Weiterentwicklung und das Umsetzen meiner Visionen für die Schule sind durch diese Krise massiv beeinträchtigt und unterbrochen. Nichtsdestotrotz kann ich positive Aspekte dieser Herausforderung abgewinnen.

Der Zusammenhalt in diesen fordernden Monaten ist verstärkt spürbar. Vom Schulerhalter beginnend über mein Team bis hin zu vielen Erziehungsberechtigten sind oftmals die Identifikation, ein solidarisches Miteinander und die Verbundenheit mit der VS Bad Fischau-Brunn ersichtlich und dies trotz unterschiedlicher Ansichten und Zugänge der Einzelpersonen zum Thema Corona.

Der Zusammenhalt zeigt sich in der vermehrten Kommunikation zwischen allen Beteiligten, zum Beispiel dann, wenn neue Informationen seitens der Dienstbehörde eingelangt sind, genauso wie in der freiwilligen Meldung von Kolleg*innen hinsichtlich der Übernahme von Betreuungsaufgaben während der Phasen ortsungebundener Unterrichts. Von Seiten des Schulerhalters zeigt man sich sehr kooperativ, wenn es um die Anschaffung von Materialien geht, die die Sicherheit im Bereich Gesundheit erhöhen (z.B. Plexiglas-Trennwände). Oftmals mussten auch Tische und Sessel der Schüler*innen umgestellt beziehungsweise in andere Räume transportiert werden, wo sofort Gemeindeglieder*innen zur Verfügung gestellt wurden.

Bei den Erziehungsberechtigten zeigte sich der Zusammenhalt auch des Öfteren, in dem mich sehr nette „Dankes-Mails“ erreichten. Allein die oftmalige Nachfrage nach dem Befinden der einzelnen Lehrer*innen und die vermehrte Kommunikation mit den Lehrpersonen und der Direktion zeigt mir, dass hier großer Zusammenhalt spürbar ist.

Der Höhepunkt dieser Solidarität gipfelte in der kompletten pandemiebedingten Schulschließung aufgrund vieler positiv auf COVID-19 getesteter Kinder. Unzählige Unterstützungsangebote und große Anteilnahme erreichten mich in dieser Phase per E-Mail und Telefon von allen Seiten.

Ausblick und Vision

Ich sehne einen normalen Schulalltag herbei, um möglichst bald wieder den Fokus auf pädagogische Aspekte richten zu können und um gemeinsam an meinem „Schiff“ weiterbauen zu können: Dieses sehe ich als einen Ort der Kommunikation, an dem Kinder von engagierten und verantwortungsvollen Pädagog*innen die bestmögliche, ihren Begabungen und Interessen entsprechende Ausbildung erhalten. Wo ihnen einerseits Leistung abverlangt wird und andererseits der Grundstein für die Teilnahme an weiterführenden Bildungswegen gelegt wird. Letztlich soll die schulische Bildung den Schüler*innen auch die autonome Handlungsfähigkeit innerhalb der Gesellschaft ermöglichen.

Die Vision, als Leiterin der VS Bad Fischau-Brunn etwas bewegen zu können, lebt weiter und sieht nach wie vor Stillstand als Rückschritt. Deshalb ist es mir ein Anliegen, alle am Schulleben Beteiligten so zu motivieren, dass gemeinsam gesteckte Ziele erreicht werden können und es als Team zu schaffen, der Volksschule Bad Fischau-Brunn Einzigartigkeit zu verleihen.

Autorin

Susanne Dutter

Susanne Dutter leitet seit dem Schuljahr 2017/18 die Volksschule Bad Fischau-Brunn im Bezirk Wiener Neustadt. Aufgrund der Expertise hinsichtlich Begabten- und Begabungsförderung und der gleichzeitigen regionalen Schwerpunktsetzung seitens der regionalen Schulaufsicht wurde dieses Thema an oberste Priorität der Schulentwicklungsthemen gestellt.

Kontakt: susanne.dutter@schule-noe.at

Matthias Hesse, BEd.

Allgemeine Sonderschule, Purkersdorf

COVID-19: Zur Wahrnehmung der Steuerung des Bildungssystems zu Pandemiezeiten aus der Perspektive der Sonderschulen

Erste Befunde einer landesweiten Befragung

In diesem Beitrag wird darüber berichtet, wie die (Landes-)Sonderschulen und Schulen mit angeschlossenen ASO-Klassen mit den Herausforderungen der COVID-19-Pandemie und den daraus folgenden Steuerungen des BMBWF und der Bildungsdirektionen umgegangen sind. Dafür wurden insgesamt 87 Schulen (70 Sonderschulstandorte, vier Landessonderschulen, zehn Volksschulen und drei Mittelschulen mit angeschlossenen ASO-Klassen) eingeladen, an der anonymisierten Onlineumfrage mittels *LimeSurvey* teilzunehmen. Von 69 Schulen (= 79,31%) wurde der Fragebogen vollständig ausgefüllt. Es handelt sich demnach um eine Vollerhebung im Bundesland Niederösterreich. Der Fragebogen wurde im Vorfeld und auf der Basis von praktischen Erfahrungsberichten und Rückmeldungen von anderen Sonderschulstandorten bzw. deren Schulleitungen erstellt und soll einen Querschnitt durch die aktuell vordergründig am meisten auftauchenden Themen darstellen.

Sonderschulen, Pandemie, Irritation, Autonomie

Die COVID-19-Pandemie als Irritation für das Bildungssystem

Die Auswirkungen der pandemischen Gesundheitskrise der vergangenen Monate haben den Alltag an Österreichs Schulen nachhaltig irritiert und stellten die scheinbare Unveränderlichkeit von Schule (Rürup, 2009) real auf die Probe. An den einzelnen Schulstandorten mussten in relativ kurzer Zeit praxistaugliche Konzepte gefunden werden, um das Lehren und Lernen weiterhin nach den gesetzlichen Vorgaben zu ermöglichen. Im Etappenplan für Schulen des BMBWF (2020, S. 11) war angeführt, dass in jedem Fall sichergestellt werden muss, dass „dem Bildungsbedarf der Kinder/Jugendlichen Rechnung getragen wird [...]“. Insbesondere für Standorte mit Schüler*innen mit sonderpädagogischem (und/oder erhöhtem) Förderbedarf ergaben und ergeben sich angesichts der Pandemie diverse

Herausforderungen (vgl. auch Stellungnahme der Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10.04.2020). Daher wurde jeder einzelne Sonderschulstandort angehalten bzw. ermächtigt, „schulautonome Lösungen zwischen Eltern, Erziehungsberechtigten und Schulleitungen sowie Pädagoginnen und Pädagogen zum Schulbesuch oder zur Ausnahme vom Schulbesuch“ zu finden (BMBWF, 2020, S. 11).

Die COVID-19-Pandemie als ursächlicher Auslöser für strukturdeterminierte Veränderungen von außen kann im systemtheoretischen Sinne nach Simon (2017, S. 53) als „Irritation“ verstanden werden. Diese „pandemischen Störungen“ haben das System Schule in zwei Instanzen irritiert:

Die primäre Irritation war die weltweite und gesamtgesellschaftliche Gesundheitskrise, die COVID-19-Pandemie selbst – mit all ihren Auswirkungen auf das Schulsystem. Die sekundäre Irritation war die Irritation der Einzelschule in Form von Gesetzen und Erlässen (z. B. Distance Learning, Testpflicht etc.). Diese Regularien und Normierungen vonseiten der Makroebene, des Bildungsministeriums bzw. der Bildungsdirektion, sollten dazu dienen, der Irritation zu begegnen und das Gleichgewicht an den einzelnen Schulstandorten wiederherzustellen.

Im vorliegenden Beitrag wird daher der Frage nachgegangen, wie die von der Makroebene gesetzten Maßnahmen von den Sonderschulen und Schulen mit angeschlossenen ASO-Klassen des Bundeslandes Niederösterreich wahrgenommen bzw. umgesetzt wurden. Für folgende fünf Fragen soll im Rahmen einer quantitativ durchgeführten Onlinebefragung von Schulleiter*innen aller niederösterreichischen Sonderschulstandorten Antwort gegeben werden:

1. Wie herausfordernd erlebten die Sonderschulleiter*innen der niederösterreichischen Sonderschulen und angeschlossenen ASO-Klassen die aktuelle schulische Situation aufgrund der Pandemie?
2. Inwiefern konnte aus Sicht der Schulleiter*innen der vom BMBWF geforderte pädagogische Auftrag im Sinne eines gelingenden Lernens in der Pandemie am eigenen Schulstandort erfüllt werden?
3. Inwiefern besteht von Seiten der befragten Sonderschulleiter*innen der Wunsch, auch während der Pandemie den Präsenzunterricht beizubehalten?
4. Inwiefern ist von den Sonderschulleiter*innen gewünscht, schulautonom über die Form des Unterrichts (Präsenzunterricht, Distance Learning, Schichtbetrieb etc.) entscheiden zu dürfen?
5. Wie gelingend wurde die Umsetzung der Hygiene- und Präventionsmaßnahmen und der Testungen eingeschätzt?

Die Untersuchungsfragen wurden (online) mittels Befragung von Schulleiter*innen aus der allgemeinen Sonderschule und Schulen mit ASO-Klassen beantwortet. Die Befragung fand im März 2021 anonymisiert via *LimeSurvey* statt. Von den gesamt 87 Schulleiter*innen nahmen 69 an der Befragung teil. Limitierend ist anzuführen, dass es sich bei den Antworten um die subjektive Sichtweise der Befragten handelt.

Die Datenanalyse erfolgte mit SPSS und Excel. Die Auswertungen werden in einem weiteren Schritt auf deskriptiver Ebene dargestellt.

Ergebnisdarstellung

In einem ersten Schritt sollte erfasst werden, in welchem Ausmaß die befragten Schulen von COVID-19-Erkrankungen betroffen waren (vgl. Abbildung 1).

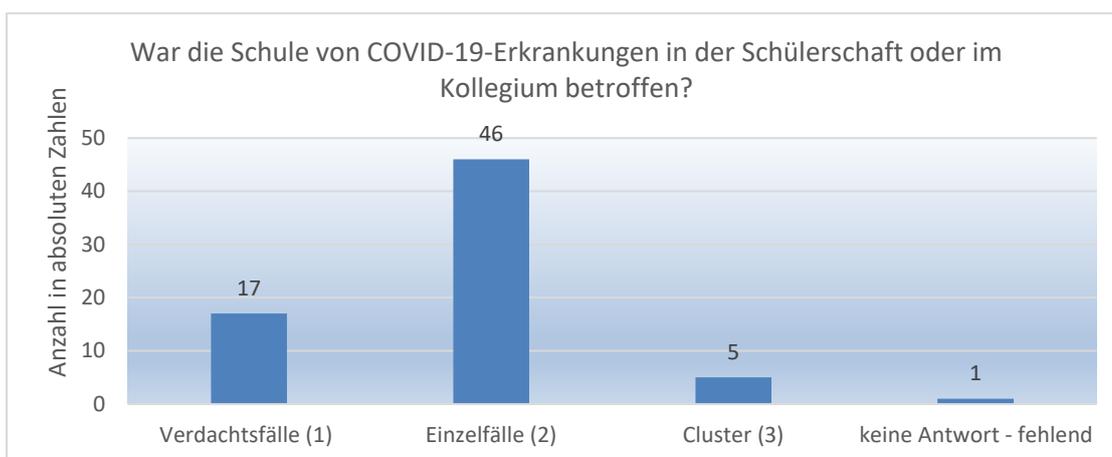


Abbildung 1: Betroffenheit der Schulen mit COVID-19-Erkrankungen.

Von den 69 befragten Schulleiter*innen (= 100%) gaben 46 (= 66,7%) an, von einzelnen Fällen an COVID-19-Erkrankungen (unter 10%) betroffen gewesen zu sein. Weitere 5 (= 7,2%) hatten einen Cluster (über 10%) an der Schule. Verdachtsfälle meldeten 17 Schulleiter*innen (= 24,6%). Eine Person entzog sich der Antwort.

Ferner interessierte, wie herausfordernd die Schulleiter*innen der niederösterreichischen Sonderschulen und angeschlossenen ASO-Klassen die aktuelle schulische Situation aufgrund der COVID-19-Pandemie erlebten. Die Auswertung ergab, dass die Pandemie von 55 (= 80,9%) der befragten Schulleiter*innen als Herausforderung („trifft zu“ und „trifft eher zu“) wahrgenommen wurde (vgl. Abbildung 2), diese jedoch im Vergleich zu den anderen Schulformen als ausgewogen bzw. vergleichbar eingeschätzt wurde.

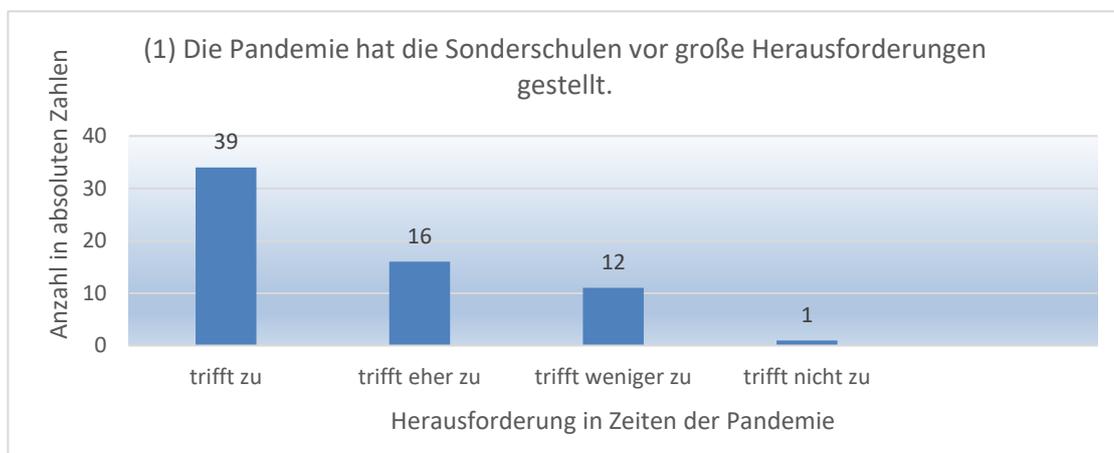


Abbildung 2: Einschätzung der Herausforderungen der Schulen in Zeiten der Pandemie

In einer weiteren Frage ging es um die Umsetzung des vom Bundesministerium geforderten pädagogischen Auftrages im Sinne eines gelingenden Lernens während der Pandemie. Die Ergebnisse zeigen, dass 63 (= 91,3%) der 69 teilnehmenden Schulleiter*innen angaben, den Bildungsauftrag im Sinne der Normierungen bzw. der Lehrpläne erfüllt zu haben („trifft zu“ und „trifft eher zu“). Die Umsetzung als weniger gut gelungen schätzten 6 (= 8,7%) der befragten Personen ein.

Die Frage zur Unterrichtsorganisation und Unterrichtsform in Bezug auf Präsenzunterricht, Distance Learning, Schichtbetrieb etc. ließen eine klare Tendenz dafür erkennen, dass die Sonderschulen vorzugsweise im Präsenzunterricht geführt werden sollten. So gaben 32 (= 46,4%) der befragten Sonderschulleiter*innen eine eindeutige Präferenz („trifft zu“) und 22 (= 31,9%) eine tendenzielle Zustimmung („trifft eher zu“) für diese Unterrichtsform an. Ablehnend („trifft weniger“ und „trifft nicht zu“) zeigten sich 13 (= 18,8%) Schulleiter*innen. Lediglich zwei Personen (= 2,9%) entzogen sich der Antwort.

Eine eindeutige Aussage konnte bei der Frage erzielt werden, ob die Sonderschulen autonom über die Form des Unterrichts (Präsenzunterricht, Distance Learning, Schichtbetrieb etc.) entscheiden sollten. Hier ordneten sich 63 (= 92,6%) der 69 (= 100%) Standorte bei der eindeutigen Zustimmung in der Skalierung „trifft zu“ und „trifft eher zu“ ein.

Die Umsetzung und Praxistauglichkeit der Hygiene- und Präventionshandbücher, bzw. die dazugehörigen Verordnungen und Erlässe konnten von einer klaren Mehrheit, d. h. von 54 (= 78,3%, 37,7% „trifft zu“, 40,6% „trifft eher zu“) Schulleiter*innen mit den Realitäten an Sonderschulen in Einklang gebracht werden. Als „weniger“ und „nicht gelungen“ schätzten 15 (= 21,7%) der Befragten deren Umsetzung und Praxistauglichkeit ein.

Eindeutig zeigt sich die Qualitätseinschätzung der Maßnahmeneffizienz beim Thema „Testung“. So geben 100% (= 69) der befragten Schulleiter*innen an („trifft zu“ und „trifft eher zu“), dass die Tests den Umständen entsprechend funktioniert hätten.

Interessiert hat ferner, ob es einen erkennbaren Zusammenhang zwischen Anzahl der COVID-19-Erkrankungen am Schulstandort und der erlebten Herausforderung in der Pandemie gibt.

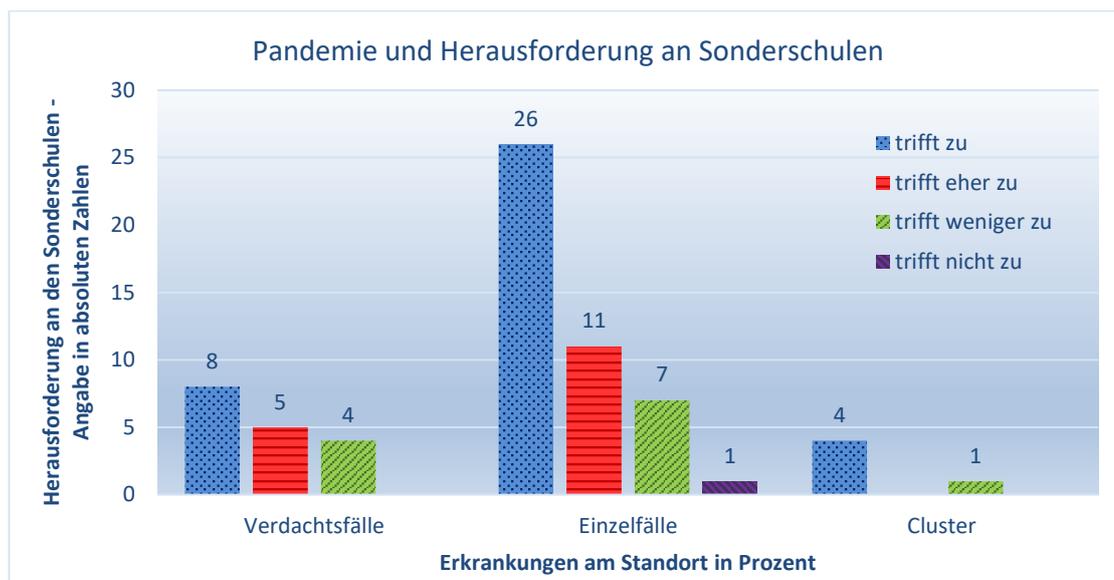


Abbildung 3: Zum Zusammenhang der Erkrankungen und der Herausforderungen am Standort (n = 69; 2 missings)

Da es sich um eine asymmetrische Fragestellung handelt, wurde der Zusammenhang mittels Kreuztabelle im Sinne von Zeisel (zit. nach Kast, 2016, S. 91 f) errechnet. Das Ergebnis zeigt mit $r = 0,063$, dass kein Zusammenhang zwischen der Anzahl der COVID-19-Fälle am eigenen Schulstandort und dem Erleben der Herausforderung in Zusammenhang mit der Pandemie vorliegt (siehe Abbildung 3).

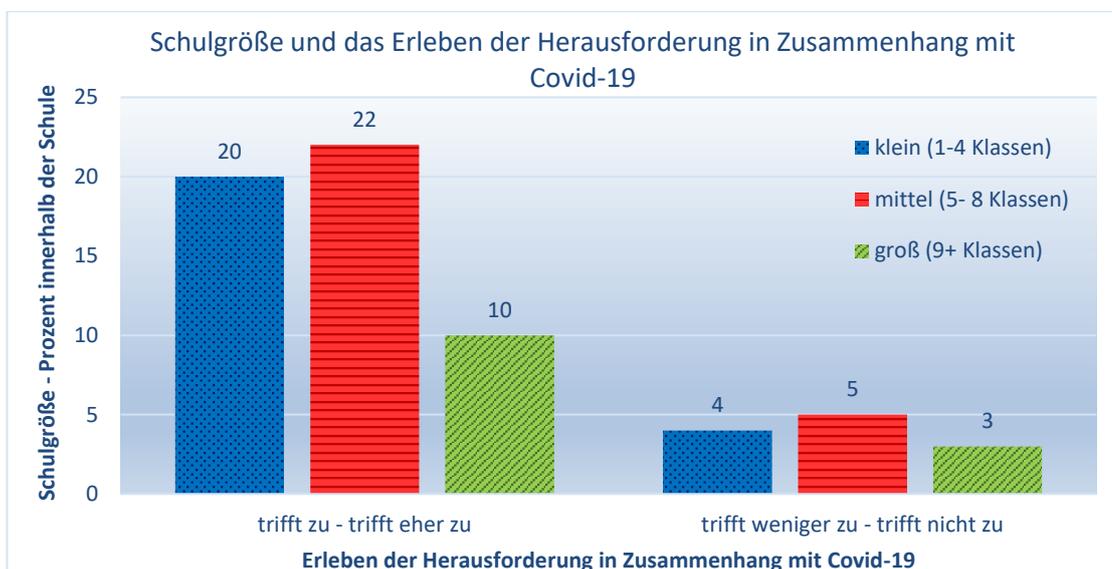


Abbildung 4: Zum Zusammenhang der Schulgröße und der Herausforderung am Standort (n = 69; 5 missings)

Abbildung 4 zeigt weiters, dass auch die Schulgröße im Vergleich mit den COVID-19-Erkrankungen eine untergeordnete Rolle spielt. Es ließ sich kein Zusammenhang zwischen der Schulgröße und dem Erleben der Herausforderung in Bezug auf die COVID-19-Pandemie ($r = 0,06$) erkennen.

Zusammenfassung und Ausblick

Die Intention des vorliegenden Artikels war es, einen Beitrag bei der Klärung der Frage zu schaffen, wie die Steuerung des Bildungssystems in Pandemiezeiten aus der Sicht der Sonderschulen wahrgenommen wurde.

Auf der Basis der hier vorliegenden Befunde wird deutlich, dass der bisherige Verlauf der Pandemie und den gesetzten Maßnahmen von Seiten der Makroebene bzw. der Bildungsdirektion eine große Herausforderung für die befragten Standorte darstellt. Es kann jedoch festgehalten werden, dass die Sonderschulleiter*innen diese Herausforderung im Vergleich mit anderen Schulformen verhältnismäßig analog einschätzen.

Mit der Verwendung schulautonomer Konzepte (vgl. „Suchbewegung der Sonderschulen nach Homöostase“) konnte der Schulalltag an den Standorten laut der vorliegenden Auswertung und Einschätzung der Schulleiter*innen gut organisiert und den neuen Herausforderungen entsprechend adaptiert werden. Der systemische Versuch, Stabilität zu erreichen und „Normalität“ wiederzuerlangen, dürfte im kleinsten gemeinsamen Nenner dahingehend geglückt sein, den Schüler*innen trotz der Pandemie und stets den Umständen entsprechend einen lernwirksamen Unterricht zu ermöglichen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Die Steuerung des Bildungssystems erreicht die Standorte in Form der Maßnahmen und wird nach Adaption und dem Befinden der Schulen entsprechend mehrheitlich umsetzbar und wirksam beschrieben. Die intrinsische Kompetenz, von sich aus auf diese Herausforderung mit kurativen Ansätzen von innen-gesteuerten Verhaltensweisen in der Organisation Schule zu reagieren, bleibt ein Wesensmerkmal der Sonderschulen und komplettiert – zusammen mit dem Wunsch nach Autonomie – das Bild im Umgang mit der Pandemie.

Literaturverzeichnis:

- BMBWF: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020). *Etappenplan zur Aktivierung des Schulbetriebs*. Abgerufen am 01.04.2021 unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/corona_info/corona_etappenplan.html
- DGFE: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (10.04.2020). *Stellungnahme der Sektion Sonderpädagogik*. Abgerufen am 01.04.2021 unter <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-6-sonderpaedagogik/stellungnahmen>
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten—Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herrmann, P. (2014). *Einführung in das systemische Schulmanagement*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Kast, F. (2016). Analyse kategorialer Daten mit Kontingenztabellen. In H. Schwetz, R. Beer, I. Benischek & A. Forstner-Ebhart (Hrsg.), *Einführung in das quantitativ orientierte Forschen und ersten Analysen mit SPSS* (4. Aufl.; S. 87-95). Wien: Facultas.
- Reisinger, M. (2016). Was leisten Effektgrößen. In H. Schwetz, R. Beer, I. Benischek & A. Forstner-Ebhart (Hrsg.), *Einführung in das quantitativ orientierte Forschen und ersten Analysen mit SPSS* (4. Aufl.; S. 169 -182). Wien: Facultas.
- Rost, D. H. & Sparfeldt, J. (Hrsg.) (2018). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Verlagsgruppe.
- Rürup, M. (Hrsg.) (2009). *Invarianzen der Schulorganisation*. Wuppertal: Bergische Universität Wuppertal.
- Simon, F. (2017). *Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus*. (8. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.



Autor*innen

Matthias Hesse, BEd.

Schulleiter der Allgemeinen Sonderschule Purkersdorf, in der Fortbildung Fach- und Diplombildung – Behindertenarbeit und Pflegeassistenz für Unterstützte Kommunikation und Sonderpädagogik tätig, Schülerberater, Layout und Producing, Grafik- und Kommunikationsdesign.

Kontakt: aso.purkersdorf@noeschule.at

Claudia Adorjan-Lorenz

Schulverbund der Niederösterreichischen Mittelschule und Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Baden

Brigitte Gumilar

Schulverbund der Niederösterreichischen Mittelschule und Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Baden

Johannes Gutsch

Schulverbund der Niederösterreichischen Mittelschule und Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Baden

Vertrauen stärken durch Professionalität Erfahrungen zur Führungsverantwortung in der Krise

Neben den täglichen Aufgaben und Anforderungen der Organisation und Verwaltung von Schulalltag im stetigen Bemühen um Schaffung optimaler Rahmenbedingungen für Lehr- und Lernprozesse wurden und werden besonders Schulleiter*innen während dieser Krise in Form einer Pandemie vor besondere Herausforderungen gestellt. Das verinnerlichte Verständnis von Führung, Führungskompetenz und Krisenmanagement unterliegt einer permanenten Reflexion.

In jedem einzelnen Fall stellen die veränderten Rahmenbedingungen, unter denen Unterricht stattfinden soll und muss, hohe Anforderungen an alle Beteiligten. Welche Auswirkungen haben diese Veränderungen und auch Belastungen für die Schulleitung, die Erziehungsberechtigten, die Lehrpersonen und vor allem die Schüler*innen? Wie geht man als Leitung damit um? Um sich möglichen Antworten anzunähern, wurde der Unterricht während dieser Zeit im Schulverbund der Mittelschule Baden evaluiert.

Evaluierung, Mittelschule, Pandemie

Krise als Inkubationsphase

Die griechische Wurzel im Wort *Krise* bezeichnet nicht eine hoffnungslose Situation, sondern beinhaltet bereits die Chance, den Wendepunkt. Daher sind „Krisen auch Inkubationsphase und Geburtsstätte für Neues“. Diese Aussage unterstreicht der Schulforscher Michael

Schratz, indem er meint, dass wir „auf die Professionalität unserer Lehrerinnen und Lehrer vertrauen“ können: Sie zeigen, wozu sie imstande sind. Damit Erfahrungen und Problemlösungskompetenzen der Lehrpersonen zum Vorschein kommen, benötigt es ein Klima des Vertrauens und achtsamen Miteinanders, einen Nährboden für Eigenverantwortung und Zusammenarbeit. Die Schulleitung wiederum sollte sich nicht von der allgemeinen Verunsicherung, Panik und Stimmungsmache ablenken lassen. Resultierend daraus, braucht die Bewältigung einer Krise klare Führungsverantwortung.

Führung als Reflexion von Führungshandeln

Generell ist für Schulleitungen die Auseinandersetzung mit den Themen „Verantwortungsvolle Führung“ und „Zeitgemäße Führungsstile“ unumgänglich, damit die Herausbildung eines individuellen Führungsverständnisses möglich werden kann. Im Vordergrund stehen dabei weniger konkrete Handlungsanweisungen, eher „Reflexionshilfen für das Verständnis und die (Eigen-) Reflexion von Führung“. So rückt die traditionelle Sicht von Führung, bezogen auf die hierarchische Idee, zunehmend von einer linearen Sicht der Steuerung und Kontrolle ab. Vielmehr wird Führung in einen sozialen und organisatorischen Kontext gestellt, in dem sich die Sichtweise von einer individuellen Handlung zu einer kollektiven Tätigkeit gewendet hat. Spillane & Sphere sprechen von „Leadership“, das sich über Menschen und Räume erstreckt. Schratz betont dabei die „wirksame Beziehung“, die auf Resonanz baut und von Wertschätzung und Akzeptanz geprägt ist. Führungstugenden wie Hoffnung, Vertrauen, Respekt und Höflichkeit erfahren in Zeiten einer Krise besonderes Augenmerk und sind Prädikate erfolgreicher Führungspraxis.

In Krisensituationen werden die Ressourcen aller benötigt. Komplexe Herausforderungen müssen daher nicht immer nur von einer Person allein bewältigt werden. *Shared Leadership* ermächtigt alle, im von der Schulleitung klar vorgegebenem Maßnahmenkorsett Führungsverantwortung wahrzunehmen. Eine Frage, die sich stellt, lautet daher: Mit wem kann *Shared Leadership* geteilt werden? Generell sollte ein (Krisen-)Team nicht nur die Situation im Blick haben, sondern auch sich selbst: Wer gehört zum Team? Wer hat welche Aufgaben? Wer neigt zu welchen Reaktionen?

Ein weiterer Aspekt in diesem Zusammenhang geht der Frage nach: Wie soll die Führung, die Teamstruktur aussehen? Im „normalen“ Schulalltag erscheint diese Herangehensweise in der Bewältigung von krisenhaften Themen klar und unkompliziert.

Krisen in Form und Ausmaß einer Pandemie können derart häufig erprobte Prozessabläufe ins Wanken bringen. Denn die damit verbundenen Maßnahmen betreffen – in unterschiedlichen Ausprägungen – alle Menschen. Damit in Teams generell und in Lehrerteams speziell alle Mitglieder ähnliche Vorstellungen von der Situation, dem Team sowie den notwendigen Prozessabläufen haben, braucht es regelmäßige Teambesprechungen. Diese in bestimmten Intervallen wiederkehrenden Zusammenkünfte des sogenannten *Schulentwicklungsteams* sind für den Informationsaustausch und den daraus resultierenden Informationsfluss enorm

wichtig. Stefan Strohschneider, Professor für interkulturelle Kommunikation an der Universität Jena, spricht in diesem Zusammenhang von sogenannten „Lagebesprechungen“, die sich in jedem Fall auszahlen, weil schlechte Koordination vermieden und Missverständnisse geklärt werden können. Darüber hinaus konstatiert er, dass Menschen handlungsfähiger sind, „solange die Gruppe da ist“.

Führen in Krisenzeiten, welcher Stil ist angebracht?

Führung zentriert sich in Zeiten, in denen die Krise in Form einer Pandemie das Schulleben fest im Griff hat, auf Problemlösung, Systemdenken und Orientierung an den Menschen. Ein hohes Ausmaß an Eigenverantwortung und gleichzeitig ein geringes Ausmaß an Kontrollfunktion bestimmen prinzipiell modernes Führungshandeln. Es gilt, „die Macht“ zu teilen und einen gemeinsamen Glauben in Bezug auf Zusammenarbeit zu festigen, denn Entscheidungen müssen schnell und unbürokratisch getroffen und mit vereinten Kräften implementiert werden. Wie schon angeführt lässt sich im 21. Jahrhundert keine Schule mehr autoritär führen, dieser Stil ist selbst unter „normalen“ Gegebenheiten nicht mehr zeitgemäß. Doch welcher Stil ist in Krisensituationen gefordert?

Der situative Führungsstil – ein moderner Ansatz

Österreichweit wurde am 16. März 2020 als Maßnahme der Pandemiebekämpfung ein bundesweiter Lockdown verhängt. Für die Schulleitung gab es kaum Zeit, Lehrende und Schüler*innen sowie deren Erziehungsberechtigte darauf vorzubereiten. Den Gegebenheiten angepasstes rasches Handeln war erforderlich.

Die Kernaufgaben der Schulleitung in derartigen Krisensituationen – den Überblick behalten, Verantwortung übernehmen, Aufgaben verteilen – rücken in den Mittelpunkt des Führungshandelns, damit die Betreuung der Schüler*innen und die Informationsflüsse an Pädagog*innen sowie an Erziehungsberechtigte reibungslos funktionieren.

Krisen in Form einer Pandemie entsprechen definitiv einer Ausnahmesituation und erfordern eine klare, teils streng hierarchische Führung. Angebracht ist der situative Führungsstil, der die unterschiedlichen Stärken und Schwächen von Lehrenden eines Schulstandortes berücksichtigt. Die Schulleitung wird zum Dirigenten, denn sie erteilt genaue Anweisungen und kontrolliert in weiterer Folge, ob die Abläufe auch funktionieren. Wenn die benötigte Kompetenz einer Lehrperson dementsprechend hoch ist, kann die Schulleitung bestimmte Aufgaben und die damit verbundene Verantwortung auch abgeben. Der Vorteil dieses Führungsstils in Zeiten einer Krise liegt klar auf der Hand: Er ist klar strukturiert und bietet dennoch ausreichend Flexibilität, um an die Bedürfnisse aller – Lehrpersonen wie Schüler*innen sowie deren Erziehungsberechtigte – angepasst werden zu können.

Verantwortung auf allen Ebenen

Interne Kommunikation in Form von oben genannten „Lagebesprechungen“ ist ein wesentlicher erster Schritt zur Krisenbewältigung. Das Zurückgreifen auf ein bereits bestehendes Team erleichtert die Vorgehensweise, denn Teamzusammensetzungen und die damit verbundenen Rollen- bzw. Aufgabenverteilungen müssen nicht grundlegend neu überlegt werden. Im nächsten Schritt organisiert die Schulleitung regelmäßige Teambesprechungen mit wenigen Lehrenden eines Kollegiums, um den Informationsfluss und die Abläufe (zentral) zu steuern. Die effiziente Vernetzung mit den weiteren unterrichtenden Pädagoginnen und Pädagogen muss in einer derartigen Vorgehensweise gegeben sein, damit dem Druck, (Stichwort: „Kein Kind darf in der Krise verlorengelassen“), Stand gehalten werden kann. Informationen an die Erziehungsberechtigten sind verlässlich und immer in derselben Form weiterzugeben, damit es zu keinen Verunsicherungen kommt.

All das erfordert in Zeiten einer Pandemie, wenn der direkte Kontakt zu Menschen nicht mehr wie üblich möglich und unter Umständen auch nicht erlaubt ist, ein hohes Maß an Handlungskompetenz und Führungsverantwortung seitens der Schulleitung. Kommunikation und in weiterer Folge der eigentliche Unterricht verlagert sich auf die digitale Ebene. Führungshandeln und die damit verbundene Verantwortung werden auf besondere und neue Art und Weise herausgefordert, die es permanent zu reflektieren und evaluieren gilt.

Entwicklungsschritte im Bereich der digitalen Kompetenz

In Zeiten eines Lockdowns, in denen Distance Learning den Präsenzunterricht zur Gänze ersetzt, ist eine verstärkte Koordination und Abstimmung zwischen Leitungs- und Krisenteam erforderlich, damit alle am Lernen Beteiligten sicher durch die Krise geführt werden können.

Dazu bedarf es im Vorfeld umfassender organisatorischer Maßnahmen und struktureller Vorgaben seitens der Schulleitung. Diese ist dabei besonders gefordert, schnelle und präzise Entscheidungen zu treffen, diese umgehend und verbindlich an das Krisenteam und die jeweils Verantwortlichen zu kommunizieren. Konkret bedarf es einer exakten inhaltlichen Abstimmung der Unterrichtsinhalte in den Unterrichtsgegenständen Deutsch, Englisch und Mathematik. Dabei spielt die regelmäßige Rückmeldung der Lehrpersonen an die Schulleitung eine ganz zentrale Rolle. Informationen, vor allem über die Mitarbeit und die Erreichbarkeit oder eben auch Unerreichbarkeit der Schüler*innen jeder Klasse, müssen schnell erhoben und weitergeleitet werden, um rechtzeitig geeignete Interventionen setzen zu können. Die kontinuierliche Information der Erziehungsberechtigten während der gesamten Zeit ist unumgänglich. Ebenso von zentraler Bedeutung ist die Schaffung durchgängiger Betreuungsmöglichkeiten am Schulstandort. Dabei geht es einerseits um Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten, aber auch – und vor allem – um jene, deren Erziehungsberechtigte in systemrelevanten Berufen tätig sind.

Es lässt sich festhalten, dass schnelle Entscheidungen, Klarheit und Konsequenz in der Kommunikation sowie die Stärkung der Eigenverantwortung der Lehrenden einen zentralen Stellenwert einnehmen, um überhaupt erst die Voraussetzungen zu schaffen, professionellen und qualitativen Unterricht auch über Distanz zu ermöglichen.

Dazu sind folgende Aspekte von besonderer Bedeutung: Der unerlässliche Gelingensfaktor, damit Lehr- und Lernprozesse auch im Distance Learning bestmöglich organisiert und durchgeführt werden können, ist die Stärkung der digitalen Kompetenz von Lehrpersonen sowie Schüler*innen. Eine weitere Komponente stellt die Schaffung einer einheitlichen digitalen Lernplattform dar, welche die Kommunikation und den professionellen Austausch ermöglicht. Dazu findet sich auf der Website des BMBWF folgende Textstelle:

„Bei der Umsetzung von Fernlehre mit Hilfe von Lern- und Kommunikationsplattformen werden Schulleitungen generell ersucht, darauf zu achten, dass innerhalb des Schulstandorts eine gewisse Einheitlichkeit hergestellt wird, dass also möglichst alle Lehrerinnen und Lehrer die an der Schule verwendete(n) Plattform(en) für ihr Distance Learning einsetzen, um die Lernenden und deren Eltern nicht zu überfordern.“

Distance Learning – Unterricht in der virtuellen Welt

Die Verlagerung des Unterrichts hin zu einer virtuellen Form und die damit verbundenen Veränderungen machen es notwendig, die in diesem Kontext gängigen unterschiedlichen Begriffe zu beleuchten. Bewährt hat sich aufgrund der sich schnell verändernden Umstände eine Nutzung der Synergieeffekte aus Komponenten der beiden Systeme – Fernlehre und Distance Learning. Deshalb sollen die Begriffe zum besseren Verständnis kurz umrissen werden.

Im derzeitigen Sprachgebrauch sind mit Distance Learning und Fernlehre grundsätzlich Lehr- und Lernformen gemeint, bei denen die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten in einem Setting erfolgt, bei dem der/die Lehrende und der/die Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich voneinander getrennt sind. Trotz dieser Trennung geht es darum, den Lernerfolg zu begleiten und optimal zu designen. Dies beinhaltet das Erstellen und Bereitstellen von Online-Lernunterlagen sowie die Planung und Durchführung von Live-Unterricht per Video, das Erstellen von Aufgaben und – damit verbunden – eine zeitgerechte Rückmeldung an Schüler*innen in Form von verbalem oder auch schriftlichem Feedback.

In jedem Fall stellen die veränderten Rahmenbedingungen, unter denen Unterricht stattfinden soll und muss, hohe Anforderungen an alle Beteiligten. Mediale und digitale Kompetenzen und Fähigkeiten müssen in kürzester Zeit entwickelt und professionalisiert werden, um die Qualität des Unterrichts sicherzustellen. Dies bringt unterschiedliche Belastungen mit sich. Welche Auswirkungen haben diese Veränderungen und auch Belastungen für Eltern, Lehrpersonen und vor allem Schüler*innen? Um einige Erkenntnisse zu diesen Fragen zu gewinnen, wurde der Unterricht während dieser Zeit evaluiert.

Die durchgeführte Befragung zum Distance Learning im Schulverbund Niederösterreichische Mittelschule und Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich am Standort Baden, wo mit der Lernplattform MS Teams gearbeitet und unterrichtet wird, zeichnet folgendes Bild.

Evaluierung Distance Learning

Anfang Februar 2021 wurden 478 Schüler*innen am Schulstandort Baden mittels einer quantitativen Umfrage befragt. Für die Erstellung der einzelnen Fragen sowie deren Auswertung zeichnen Lehrer*innen des Schulentwicklungsteams verantwortlich. Die Befragung erfolgte innerhalb von zwei Tagen in den jeweiligen Informatikräumen der Schule. Dazu war es aufgrund der Situation aus Sicherheitsgründen notwendig, einen eigenen Zeit- und Raumplan mit Pausen zur zwischenzeitlichen Desinfektion der Räume und Geräte zu erstellen. Somit waren die Einhaltung der Hygienemaßnahmen im Zusammenhang mit der COVID-19-Pandemie und damit die Sicherheit der Schüler*innen durchgehend gewährleistet. Außerdem konnte damit sichergestellt werden, dass ausschließlich der/die befragte Schüler*in an der Evaluierung teilnahm. Dadurch wurde einer Mehrfachbeantwortung zu einem späteren Zeitpunkt von unter Umständen auch schulfremden Personen und dem sich daraus ergebenden Risiko einer Verzerrung der Ergebnisse vorgebeugt. Weiters wurde dadurch eine hohe Beteiligung sowie vor allem eine hohe Rücklaufquote quer durch alle Altersgruppen und Schulstufen erreicht. Es konnten alle Schüler*innen befragt werden, und das vorliegende Ergebnis erfüllt alle Anforderungen einer repräsentativen Befragung.

Der Fragebogen gliederte sich in die Abschnitte:

- Allgemeine Angaben zur Person
- Arbeitsplatz
- Ausstattung und Geräte
- Unterricht und Unterstützung
- Allgemeine Stimmung

Im Folgenden wird auf ausgewählte Ergebnisse der einzelnen Bereiche überblicksmäßig eingegangen, vorwiegend auf jene, die in Relevanz zum Thema dieses Artikels stehen. Der gesamte Projektbericht kann nach Veröffentlichung auf der Schulhomepage eingesehen werden. Sämtliche Darstellungen und Diagramme beziehen sich jeweils auf das Gesamtergebnis, die Ergebnisse der einzelnen Schulstufen werden hier nicht dargestellt.

Arbeitsplatz, Ausstattung und Geräte

Unter der Rubrik „Arbeitsplatz, Ausstattung und Geräte“ gaben 90% aller Schüler*innen an, technisch so ausgestattet zu sein, dass sie dem Unterricht über die verwendete Lernplattform MS Teams meistens problemlos folgen konnten. Dabei arbeiteten 78% aller befragten Schüler*innen eigenständig von zu Hause aus. Von allen befragten Schüler*innen gaben 92% an, auf dem eigenen Gerät zu arbeiten, 8% von ihnen wurde ein Leihgerät zur

Verfügung gestellt. Generell wurden 16% der Schüler*innen während des gesamten Lockdowns immer oder überwiegend in der Schule vor Ort von einem Team von Lehrpersonen betreut, weitere 6% gaben an, selten von der Betreuungsoption der Schule Gebrauch gemacht zu haben.

Somit lässt sich bezüglich der technischen Ausstattung und der Möglichkeit eines geeigneten Arbeitsplatzes festhalten, dass 100% der Schüler*innen die entsprechenden Möglichkeiten hatten, dem Unterricht folgen zu können. Alle Kinder, bei denen während dieser Zeit die Betreuung und Beaufsichtigung zu Hause aus den verschiedensten Gründen nicht oder nur schwer möglich war, wurden im Bedarfsfall durchgehend in der Schule betreut und mit den erforderlichen Geräten ausgestattet. Jedes einzelne Kind der Schule wurde, wenn nötig, mit einem adäquaten Arbeitsgerät versorgt, erhielt einen entsprechenden Arbeitsplatz zugewiesen und wurde bei Bedarf durch eine geeignete Betreuung an der Schule beaufsichtigt und im Lernprozess begleitet.

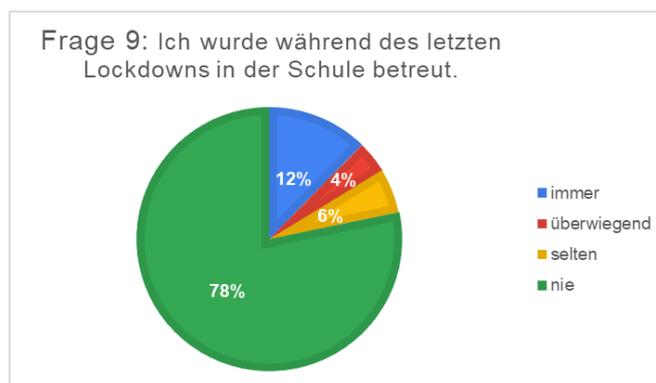


Abb. 1: Betreuung während des Lockdowns

Unterricht und Unterstützung

Unter „Unterricht und Unterstützung“ wurden einzelne Fragen zur Betreuung während des Distance Learnings durch die einzelnen Lehrpersonen in den Schularbeitgegenständen Mathematik, Deutsch und Englisch gestellt. Dabei wurde den Lehrpersonen ein durchwegs eindrucksvolles Zeugnis ausgestellt, die überwältigende Mehrheit aller Schüler*innen fühlte sich während dieser Zeit von ihren Lehrpersonen gut betreut und informiert. Erwähnenswert erscheint an dieser Stelle, dass sich Ergebnisse und Prozentsätze in ähnlicher Deutlichkeit durch alle Klassen ziehen.

Die Frage, ob die Lehrperson eine Aufgabenstellung während der Stunde genau erkläre und bespreche, was zu tun sei, beantworten allein in den ersten Klassen 85% der Befragten mit „immer“, weitere 12% mit „meistens“, was einem Gesamtergebnis von 97% entspricht. Lediglich 3 % verteilen sich auf die Antwortmöglichkeiten „selten“ oder „nie“.

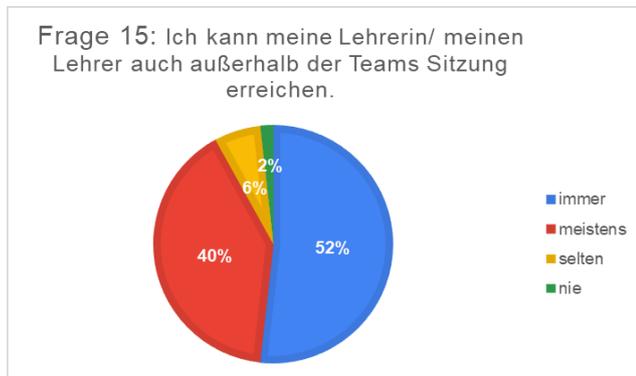


Abb. 2: Erreichbarkeit der Lehrperson

Ebenso deutlich fallen die Ergebnisse hinsichtlich der Erreichbarkeit der Lehrperson für Fragen auch außerhalb der Unterrichtszeiten und Teams-Besprechungen, beispielsweise auch über die Chat-Funktion der Plattform aus. In 92% aller Fälle waren die Lehrpersonen „immer“ und „meistens“ auch nach dem Unterricht für die Schüler*innen erreichbar und bereit, deren Fragen zu beantworten.

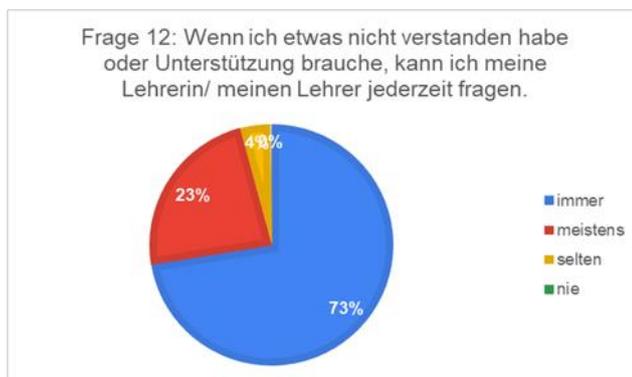


Abb. 3: Unterstützung durch die Lehrperson

Ein ähnliches Bild zeigen die Prozentsätze in Bezug auf die Unterstützung durch die Lehrperson. So geht aus den Daten hervor, dass die Beantwortung von Fragen und die Unterstützung nicht nur jederzeit gewährleistet waren, sondern Rückmeldungen auf abgegebene Arbeiten sowie den Leistungsstand der Schüler*innen auch zuverlässig, zeitnah und rasch erfolgten. So erzielen die Lehrpersonen in allen genannten Bereichen konstant über 90% an positiven Rückmeldungen wie „immer“ oder „meistens“.

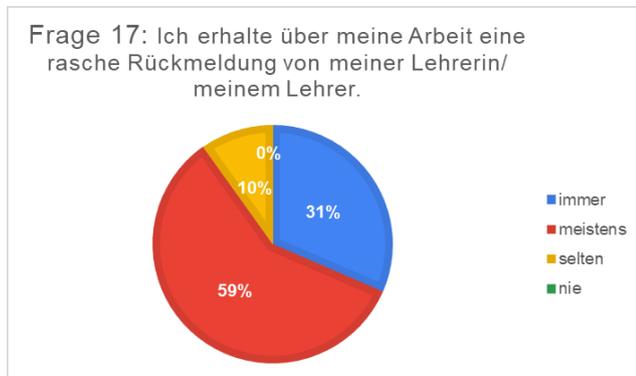


Abb. 4: Rückmeldung durch die Lehrperson

Allgemeine Stimmung

Der Versuch einer Ergründung der Lernatmosphäre im Distance Learning stellte den abschließenden Punkt des Fragebogens dar. Dabei wurde versucht, in Ansätzen und sehr diskret die allgemeine Stimmung während des Distance Learnings zu erfassen und zumindest oberflächliche Eindrücke festzuhalten.

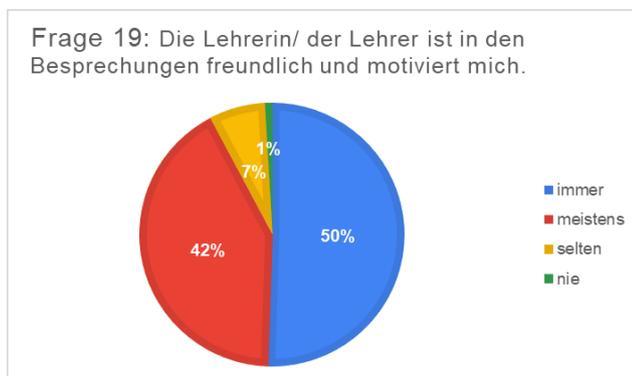


Abb. 5: Motivation durch die Lehrperson

In 92% der Fälle wird der Lehrperson freundliches und motivierendes Verhalten konstatiert. 80% der Schüler*innen gefällt der Distance Unterricht und macht auch Spaß, sodass es nicht verwundert, dass 80% im Falle eines erneuten Lockdowns wieder diese Art des Unterrichts befürworten würden und ihn für gut befinden. Mit über 70% wünscht sich aber eine doch deutliche Mehrheit die Rückkehr zum Unterricht in der Schule, 85% freuen sich auf ein Wiedersehen mit den Mitschüler*innen.

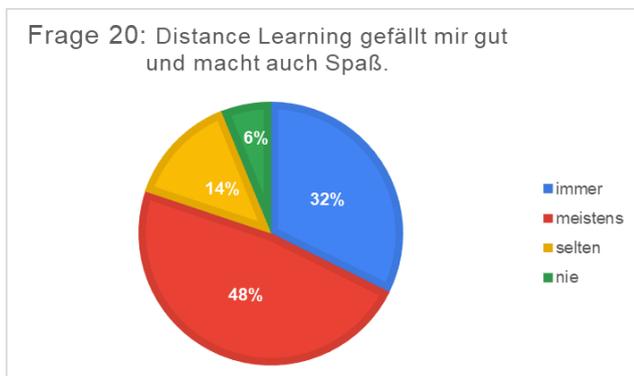


Abb. 6: Akzeptanz des Distance Learning

Die Erkenntnis, die Lehrpersonen in ihrem pädagogischen Wirken bestätigt, ist die Selbsteinschätzung der befragten Schüler*innen zur Frage „Im Distance Learning habe ich Folgendes gelernt“. Aus einer Reihe von vorgegebenen Antwortmöglichkeiten konnten mehrere gewählt werden, zusätzlich gab es die Möglichkeit einer individuellen Antwort. Jene Bereiche, in denen nach Aussage und Selbsteinschätzung der Schüler*innen die meisten Lernzuwächse erzielt wurden, sind „Umgang mit Computer und Medien“, „bessere Zeiteinteilung und Organisation“ sowie „Arbeitsanweisungen genau auszuführen“ und „eigenständiges Arbeiten“.

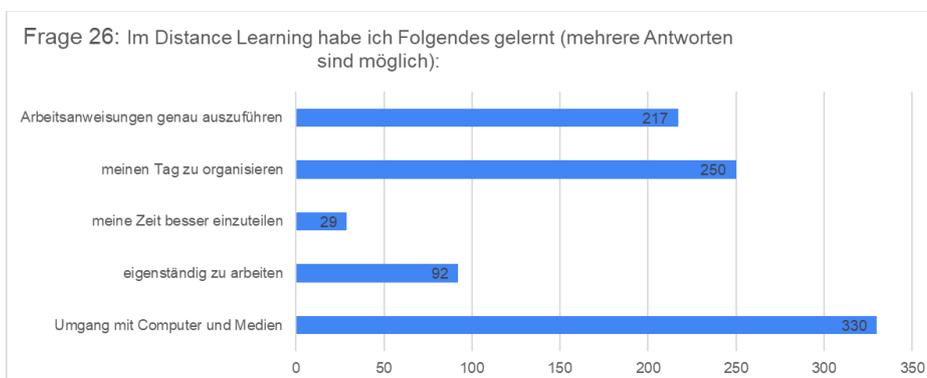


Abb. 7: Erkenntnis und Lernzuwachs

Über Führungsverantwortung hinausgedacht

Diese Ergebnisse zeigen, welche Auswirkungen es haben kann, in entscheidenden (Krisen-) Situationen Macht zu teilen, einen gemeinsamen Glauben an Zusammenarbeit zu haben und zu vermitteln, welche Kraft darin liegen kann, Eigenverantwortung zuzulassen, zu leben und in die jeweilige Aufgabe zu implementieren. So lassen sich Motivation und Engagement seitens der Schulleitung nicht mittels einer Weisung einfordern oder einfach verordnen. Sie entspringen immer einer persönlichen Bereitschaft, welche unter anderem auf der eigenen

Überzeugung, Einsatzbereitschaft und Professionalität der handelnden Personen aufbaut. Diese Bereitschaft gilt es seitens der Schulleitung durch die bereits erwähnten Rahmenbedingungen zu fördern oder einfach nur zuzulassen.

Daraus können weitere Fähigkeiten wie Akzeptanz, Selbstverantwortung und Selbstwirksamkeit, Optimismus, Lösungsorientierung und Netzwerkorientierung erwachsen, die sich im Umkehrschluss positiv auf das Miteinander eines resilienten und damit krisenfesten Schulteams auswirken.

Für eine Schulleitung sind positive Ergebnisse und Zahlen wie diese trotz und gerade in der Situation einer Krise ermutigend. Zeigen sie doch, dass die Verantwortung, die eine Leitungsfunktion inne hat, nicht immer nur allein getragen werden muss. Die Verantwortung, teilen zu können und in Krisensituationen auch zu müssen, weil man allein nicht alles schafft und schaffen kann, trägt massiv zur Eigenverantwortungsübernahme für alle Beteiligten bei. Dies bringt zudem auch Unterstützer*innen hervor, woher man sie mitunter am wenigsten vermutet, sowie Ergebnisse, die am wenigsten zu erwarten sind.

In jedem Fall gilt es als Leitung in der Krise mehr als sonst „Ver-Antwortung“ zu übernehmen sowie gleichermaßen „Eigenver-Antwortung“ aller handelnden Personen zu ermöglichen und diese als Leitung auch zuzulassen, immer mit dem Ziel, bestmögliche Versuche zu unternehmen Antworten zu geben, Lösungen zu finden, zu einem Zeitpunkt, an dem es überall an eben diesen zu fehlen scheint.

Vielleicht liegt darin einer der Schlüssel beim Führen in der Krise – in den Worten Viktor Frankls, dem bedeutenden österreichischen Neurologen und Psychiater, Begründer der Existenz- und Logotherapie:

„Nicht nur von Stunde zu Stunde wechselt die Frage, die das Leben an uns stellt, – gemäß der Einmaligkeit jeder Situation, – sondern sie wechselt auch von Mensch zu Mensch, entsprechend der Einzigartigkeit jeder Person. All unser Sein ist ein Antworten – ein Ver-Antworten des Lebens.“
(<https://logotherapie.de/zitate-logotherapie.html>, Stand 23.3.2021)

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Betreuung während des Lockdowns
- Abb. 2: Erreichbarkeit der Lehrperson
- Abb. 3: Unterstützung durch die Lehrperson
- Abb. 4: Rückmeldung durch die Lehrperson
- Abb. 5: Motivation durch die Lehrperson
- Abb. 6: Akzeptanz des Distance Learning
- Abb. 7: Erkenntnis und Lernzuwachs

Literaturverzeichnis

- Gietl, G., u.a. (2020). *Corona-Krise. Was Führungskräfte jetzt tun müssen*. Hanser.
https://books.google.at/books/about/Corona_Krise_Was_F%C3%BChrungskr%C3%A4fte_jetzt.html?id=3JXeDwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false,
Stand vom 20. März 2021.
- Lindemann, H. (2010). *Unternehmen Schule. Organisation und Führung in Schule und Unterricht*.
Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schley, V. u. (2010). *Handbuch Kollegiales Teamcoaching. Systemische Beratung in Aktion*. Innsbruck:
Studien Verlag.
- Schratz, M. (2010). Schulleitung als Leadership. In H. Rolff (Hrsg.), *Führung, Steuerung, Management*.
S. 77. Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Schratz, M. <https://www.derstandard.at/story/2000116250722/corona-krise-das-ver-rueckte-klassenzimmer>, Stand vom 21. März 2021.
- Schubert, A., (2017). *Teacher Leadership*. Bundeszentrum für lernende Schulen (Hrsg.)
- Sergiovanni, T. (2005). The virtues of leadership. *The Educational Forum* (Vol. 69, No. 2). Taylor &
Francis Group. 112 – 123. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ683737.pdf>, Stand vom 19. März 2021.
- Spillane, J. & Sphere, J. (2004) In A. Schubert. *Teacher Leadership*. Bundeszentrum für lernende
Schulen (Hrsg.)
- Strohschneider, S. (2011). Katastrophe! In M. Lenzen. *Psychologie Heute*, Jahrgang 38.
<https://karrierebibel.de/fuehrungsstile>, Stand vom 19. März 2021.
- <https://www.schloss-lautrach.de/seminare-beratung-coaching/publikationen/fachartikel/artikeldetail/leadership-eine-not-wendigkeit-in-der-krise/>, Stand
vom 21. März 2021.
- https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/corona_fl/dlsp.html, Stand vom 24. März
2021.
- <https://logotherapie.de/zitate-logotherapie.html>, Stand vom 24. März 2021.

Autor*innen

Claudia Adorjan-Lorenz, Dipl.-Päd., Mag.
Pädagogin an der Mittelschule Pelzgasse – Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule
Niederösterreich, Mitverwendung an der PH NÖ
Kontakt: claudia.adorjan@ph-noe.ac.at



Brigitte Gumilar, OSRⁱⁿ DNöMS, Dipl. Päd, Med

Seit 2010 Leiterin der Mittelschule Pelzgasse, ab 2011 Leiterin des Schulverbundes Mittelschule Pelzgasse – Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich

Kontakt: brigitte.gumilar@ph-noe.ac.at

Johannes A. C. Gutsch, Mag. BEd

Pädagoge an der Mittelschule Pelzgasse – Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Mitverwendung an der PH NÖ

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

Isabella Zins
BORG Mistelbach
Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

„Gefühlsvolles Führen“ – als Führungskonzept auch für Krisenzeiten passend?

Basis dieses Beitrags ist ein Artikel, den ich vor drei Jahren verfasst habe – damals noch als Bundesobfrau der „Vereinigung christlicher Lehrer*innen“ (VCL). Als Mitglied des Editorial Board unserer neuen Online-Zeitschrift für schulische Führungskräfte darf ich mich mit diesem Beitrag gleichzeitig vorstellen und ein Statement abgeben, nun in meiner Funktion als Bundessprecherin der AHS-Direktor*innen (Nieder-)Österreichs.

Was in „Normalzeiten“ gilt, wird in Krisenzeiten noch deutlicher: Wer emotional führt, hat die Nase vorn bei der Krisenbewältigung. Diese praktische Erkenntnis wird durch internationale Studien bestätigt.

Führungsstil, Emotional Leadership, Verantwortung, emotionaler Führungsstil

Es mag daran liegen, dass wir Schuldirektor*innen – vermutlich nicht nur in Österreich – seit Jahren in einem großen Spannungsfeld leben: zwischen vielen gleichzeitig auf die Schule einprasselnden Reformen einerseits, die wir am Standort umsetzen müssen, und unseren oft schon sehr belasteten Kolleg*innen andererseits, die wir tagtäglich motivieren und zu Höchstleistungen anspornen, damit sie den Schüler*innen bestmöglichen Unterricht bieten und sie – auch zur Zufriedenheit der Eltern – aufs Leben und auf alle weiteren Bildungswege vorbereiten.

Selten hat mich jedenfalls eine Publikation so fasziniert wie diese: Anhand zahl- und umfangreicher empirischer Studien in Australien, Kanada, Großbritannien, den Vereinigten Staaten und Neuseeland beschreiben Leithwood und Beatty, zwei Erziehungswissenschaftler*innen mit großer Praxiserfahrung auf dem Gebiet Leadership, wie verantwortungsvoll die Aufgabe von Schulleiter*innen ist. Die Lektüre von *Leading with Teacher Emotions in Mind* (Corwin Press, California 2008) möchte ich nicht nur schulischen Führungskräften, sondern allen Pädagog*innen ans Herz legen, auch wenn das Werk nicht direkt auf das Schulsystem im deutschen Sprachraum Bezug nimmt und – vermutlich deshalb – auch nicht auf Deutsch erschienen ist.

Nicht, dass ich mir der großen Verantwortung meines Berufs als Gymnasialdirektorin bisher nicht bewusst gewesen wäre. Doch was mangelnde Führungsqualität anrichten kann – eindrucksvoll gezeigt an Interviews mit Lehrer*innen, die erst durch den Wechsel der Schule wieder Freude an ihrem Beruf gefunden haben – wurde mir noch nie so deutlich vor Augen geführt wie in diesem Buch. Wenngleich nicht völlig ausgeblendet werden darf, dass die Rahmenbedingungen für Lehrer*innen nicht nur von ihren Direktor*innen, sondern auch von den politisch Verantwortlichen geschaffen werden. Davon wissen viele österreichische Lehrer*innen ein Lied zu singen und auch die Buchautor*innen finden dafür drastische Worte: Die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften heutzutage werden im Buch mit denen von Ärzt*innen verglichen, die eine Bypass-Operation mit stumpfem Messer und ohne Narkose durchführen müssen¹.

Die Verantwortung der Schulleitung im Fokus

Nichtsdestotrotz: Für die Rahmenbedingungen am Standort sind die „Leaders“² verantwortlich. Und da geht es weniger um räumliche Gegebenheiten und finanzielle Ressourcen als um den Umgang mit den inneren Einstellungen und Gefühlen von Lehrer*innen – mit direkten Auswirkungen auf den Lernerfolg von Schüler*innen. Eine Binsenweisheit? Vielleicht, doch für mich wurde noch nie so beeindruckend mit Fakten belegt, wie eng Berufszufriedenheit, Arbeitsmoral, Engagement und Motivation, aber auch Berufsangst, Stress und Burnout mit dem Führungsstil von Direktor*innen zusammenhängen.

„So understanding teacher emotions would seem to be at the heart of understanding why teachers act as they do. Understanding how to assist teachers in maintaining positive emotional states would seem to be a central understanding for successful school leadership.“ (Leithwood, K./Beatty, B., 2008, S. 7)

Es wurde in den letzten Jahren modern, Schulleiter*innen in Österreich vermehrt als Manager*innen zu sehen und Schule als Wirtschaftsbetrieb: Dass dieser Vergleich hinkt, wissen Insider*innen nur allzu gut. Kein Wunder: Unterrichten ist eine der emotional intensivsten Tätigkeiten, Gefühle haben daher großen Einfluss auf das Handeln von Lehrkräften (und das Lernen von Kindern und Jugendlichen!) und schulische Führungskräfte müssen dies folglich in ihrem Führungsverhalten berücksichtigen, um erfolgreich führen zu können. So die These.

„Emotionally responsible leadership“

Welche Fähigkeiten müssen SchulleiterInnen mitbringen? Die im Buch genau beschriebenen hohen Ansprüche könnten auch abschreckend auf schulische Führungskräfte in spe wirken, denn genannt werden zahllose Charaktermerkmale bzw. konkrete Eigenschaften, zusammengefasst als so genannte „**Big Five personality factors**“³: emotionale Stabilität, Liebenswürdigkeit, Gewissenhaftigkeit/Pflichtbewusstsein und Offenheit für (neue)

Erfahrungen verbunden mit der Bereitschaft, diese mit dem Kollegium zu teilen. Des Weiteren werden folgende Charakterzüge als förderlich genannt: Selbstvertrauen bzw. das Gefühl der Selbstwirksamkeit, hohe Motivation, Leidenschaft für den Beruf, emotionale Verbundenheit, Fleiß und hohe Belastbarkeit. Bemerkenswerterweise wird in Abrede gestellt, dass Schulleiter*innen unbedingt dominant sein und machtvoll auftreten müssen⁴.

Doch wie zeigen sich „Sozialkompetenz“ und „soziale und emotionale Intelligenz“ konkret in der Praxis? Chef*innen sollen als humorvolle und einfühlsame Menschen und als gute Zuhörer*innen wahrgenommen werden. So selbstverständlich dies wirkt: Der Zusatz „und sie sollen ihre eigenen Gefühle zeigen“ wird meiner Erfahrung nach von vielen Führungspersönlichkeiten eher als Schwäche gesehen – vermutlich oft aus Angst, Autorität zu verlieren. Dabei sei gerade das Zeigen von Gefühlen gegenüber dem Kollegium eine besondere Stärke von guten Schulleiter*innen, meinen Leithwood und Beatty. Dazu müssten sie sich aber erst einmal bewusst werden, wie es ihnen in ihrer besonderen Rolle emotional geht, und dazu bräuchte es neben der Selbstreflexion auch einen Austausch mit anderen Direktor*innen, wie es ihn beispielsweise in den USA in Ansätzen gibt.⁵ Derselbe Wunsch taucht auch immer auf, wenn schulische Führungskräfte bei Seminaren zusammenkommen und nach „förderlichen“ Rahmenbedingungen gefragt werden.

Direktor*innen als „emotional cheerleaders“

Salopp formuliert lautet die Botschaft: Raus aus den Büros – rein in die Konferenzzimmer! Oder in Zeiten der Distanz: alle digitalen Kommunikationsinstrumente nützen, um trotz der Entfernung Einblick in die Gefühle des Gegenübers zu bekommen, bzw. für die Mitarbeiter*innen als Ansprechpartner*in verlässlich erreichbar zu sein. Emotional mit den Kolleg*innen verbunden zu sein, sei der wichtigste Faktor für ein gelingendes Miteinander am Schulstandort:

„Teachers and leaders who let themselves be known by inviting each other into their emotional worlds can provide each with a greater sense of the other to great effect for the working conditions of both teachers and leaders and the benefit of society’s children.“ (Leithwood, K./Beatty, B., 2008, S. 148/149)

Was einfach klingt, ist erfahrungsgemäß nicht immer einfach, bedingt es ja auch die Bereitschaft des Gegenübers, sich zu öffnen. Was für schulische Führungskräfte im Umgang mit ihren Kolleg*innen gilt, lässt sich auch auf die Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen umlegen.

Das Buch macht Schulleiter*innen jedenfalls Mut zu einem emotionalen Führungsstil – aus meiner Sicht genau richtig in Zeiten von Output- und Kompetenz-Orientierung, Bildungsstandards, Zentralmatura und der bevorstehenden Implementierung eines neuen Qualitätsmanagementsystems für Schulen.

Sind diese Tipps für schulische Führungskräfte auch krisentauglich?

Unbedingt, wie meine eigenen Erfahrungen und der Erfahrungsaustausch mit Gymnasialdirektor*innen in ganz Österreich im „Corona-Jahr 2020/21“ zeigen: „Krisenmanagement“ ist wichtig, aber allein zu wenig. In die Kollegenschaft, in die Schüler*innen und Eltern „hineinzuhören“, sich in sie hineinzusetzen und ihre emotionale Situation bei Entscheidungen mit im Blick zu haben, sind wichtige Faktoren dafür, dass eine Schulgemeinschaft gut durch die Krise kommt und daraus Kraft für die zukünftige Schulentwicklung schöpft.

Literaturverzeichnis

Leithwood, K. und Beatty, B. (2008). *Leading with Teacher Emotions in Mind*. California: Corwin Press.

Anmerkungen

¹ S. 3: „The conditions under which teachers are being expected to work („the problem“) too often seem akin to a doctor’s being asked to do triple-bypass heart surgery with a dull kitchen knife and no anesthetic.“

² Ich empfinde es als bedauerlich, dass die deutsche Übersetzung dieses Begriffs so belastet ist und dass es auch für den Begriff „Leadership“ aus meiner Sicht keine ideale Übersetzung gibt.

³ emotional stability, extraversion, agreeableness, conscientiousness, openness to experience etc. (vgl. S. 128 ff.)

⁴ (S. 130): „...but there was no evidence that successful school principals had a need for dominance, power, or affiliation.“

⁵ Als förderlich genannt wird der Austausch von Direktor*innen in Online-Foren und Seminaren. Aus eigener Erfahrung weiß ich, dass dieser Austausch in Österreich – vermutlich auf Grund eines verständlichen Konkurrenzdenkens bei meist gegebener räumlicher Nähe – noch zaghafte ist.

Autor*innen

Isabella Zins, HR Dir. Mag.

Die Autorin ist seit 2007 Direktorin am BORG Mistelbach und seit Beginn ihrer beruflichen Laufbahn vielseitig engagiert. Als noch aktive AHS-Lehrerin für Latein (Zweifach Deutsch) ist sie u. a. Mitautorin eines Latein-Schulbuchs. Sie leitet die AG der AHS-Direktor*innen Niederösterreichs (Mitverwendung an der PH Baden). Seit 2017 vertritt sie die Interessen der AHS-Direktor*innen Österreichs als deren Sprecherin.

Kontakt: isabella.zins@bildung.gv.at

Ulrike Schleicher

Landesberufsschule, Laa an der Thaya

Herausforderungen einer Führungskraft in Krisenzeiten

Inwieweit unterscheidet sich Führung in Krisenzeiten von Führung ohne COVID-19-Pandemie? In diesem Artikel geht eine schulische Führungskraft aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung in der Direktion einer Berufsschule dieser Fragestellung nach. Welche zusätzlichen Herausforderungen ergeben sich durch die Krise für eine Führungskraft? Was erwarten sich die schulischen Anspruchsgruppen in Zeiten der Krise von einer Führungskraft? Dieser Beitrag gibt die Sicht einer schulischen Führungskraft wieder – gestützt durch das Feedback, das sie von ihrem Lehrerteam erhalten hat.

Führung, Krise, Kommunikation, Motivation

„Krisen sind gute Auslöser, sie sind aber keine guten Lehrmeister.“

Michael Schratz

In der Krise erfolgreich führen

Im zweiten Semester des vorigen Schuljahres war plötzlich alles anders. Als im März 2020 die Schulen erstmals in den Lockdown gingen, schien mit einem Male alles Kopf zu stehen. Es stellten sich viele Fragen an die Schulleitung und an das Lehrerteam:

- Wie kommunizieren wir mit den Schüler*innen?
- Welche Aufgaben eignen sich besonders für die Fernlehre?
- Haben alle Schüler*innen die für die Fernlehre nötigen technischen Mittel?
- Wie lange wird dieser Zustand andauern?

Die Bewältigung der dadurch entstandenen Herausforderungen bewirkte im Lehrerteam unserer Schule einen enormen Energieschub. Der Fokus lag dabei auf Teamarbeit. In dieser schwierigen Situation machte es sich bezahlt, dass wir schon in den vergangenen Jahren unsere Qualitätsschwerpunkte im Rahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung auf Digitalisierung und Kompetenzorientierung gelegt hatten. Wir nutzen bereits seit 2007 die

LMS-Plattform, eine einheitliche Lernplattform, die sowohl das Kollegium als auch die Schüler*innen zu schätzen gelernt haben und mit der auch im Präsenzunterricht gearbeitet wird. Sie war eine große Unterstützung und konnte auch als Messengerdienst, der für die schnelle Kommunikation zwischen allen Beteiligten genutzt wird, eingesetzt werden.

Obwohl diese zwei Kommunikationsmittel bereits vorhanden und bekannt waren, gab es trotzdem noch einige Herausforderungen zu bewältigen. Diese lagen vor allem in der Organisation des Lernens der Schüler*innen zu Hause, aber auch in der Überlegung, welches Format des Unterrichtens als sinnvoll erachtet wird. Werden Arbeitsaufgaben nur über die Lernplattform vergeben? Organisieren wir auch interaktiven Unterricht über Videokonferenzen? Welche Online-Tools sollen wir verwenden?

Als Führungskraft sah ich mich darin bestätigt, dass sich eine konsequente, kontinuierliche Weiterentwicklung der obengenannten Qualitätsschwerpunkte bereits außerhalb von Krisenzeiten – trotz mancher Widerstände im Kollegium – bezahlt macht.

Als Schulleiterin sah ich immer schon die nachfolgenden Aspekte in der Führung als sehr wichtig an – ergänzt mit zusätzlichen Überlegungen in Krisenzeiten.

Entscheidungen treffen:

Ein wichtiges Ziel jeder Entscheidung ist vor allem, in Krisenzeiten handlungsfähig zu bleiben. Alle Beteiligten wollen wissen, wie sich die Begleiterscheinungen der Pandemie auf den weiteren Schulbetrieb auswirken. Wie können die vorgegebenen Erlässe und die Hygienemaßnahmen kurzfristig umgesetzt werden? Wie organisieren wir die für die Hygienemaßnahmen erforderlichen Mittel? Wie gehen wir mit Risikogruppen um? Was tun wir, wenn wir Schüler*innen nicht mehr erreichen?

Es ist nicht zuletzt auch eine emotionale Herausforderung, als Führungskraft manchmal auch unbequeme Entscheidungen zu treffen. Das Gemeinwohl steht mitunter vor den persönlichen Befindlichkeiten, was natürlich zu Unzufriedenheit führen kann.

Wichtig erscheint mir, zu getroffenen Entscheidungen zu stehen. Andererseits muss eine schulische Führungskraft diese auch immer wieder neu überdenken und auf Basis aktueller Erkenntnisse revidieren.

Kommunikation:

Die Aufrechterhaltung der Kommunikation durch regelmäßige Videokonferenzen und Telefonate mit dem Kollegium war und ist noch immer von großer Wichtigkeit. Gerade in unsicheren Zeiten ist eine klare Informationsweitergabe entscheidend, damit alle im Kollegium wissen, welche Erlässe wann und wie umgesetzt werden. Dies erfolgt meist unter Zeitdruck, da die Informationen durch die vorgesetzten Stellen aus verschiedensten Gründen

oft kurzfristig an die Schulen kommen. Die daraus resultierenden Entscheidungen durch die Schulleitung müssen transparent und nachvollziehbar an das Team weitergegeben werden.

Andererseits ist ein gut funktionierender Kommunikationsfluss mit den anderen Akteur*innen der Schule, wie Schüler*innen, Erziehungsberechtigten und den Ausbildungsbetrieben bzw. -einrichtungen, von großer Wichtigkeit. Die Unsicherheit ist auch bei allen Anspruchsgruppen sehr groß. Wann und wie geht die Schule weiter? Wie bleiben die Schüler*innen mit den Lehrenden in Kontakt? Findet Lernen von zu Hause aus auch wirklich statt?

Kommunikation spiegelt sich nicht nur in organisatorischen Dingen wider. In Krisenzeiten ist vor allem die persönliche Kommunikation mit den Mitarbeiter*innen von entscheidender Bedeutung. Es muss Verständnis für Sorgen und Probleme gezeigt werden. Die psychische Belastung und die Unsicherheit sind für einige doch sehr hoch. Hier muss auch für die familiäre Situation Empathie und Verständnis aufgebracht werden. Dies zeigt sich in vielen persönlichen Telefonaten. Der Arbeitstag beginnt und endet für eine Führungskraft nicht zu gewohnten Zeiten, sondern dauert oft bis spät in den Abend hinein und findet auch an Wochenenden statt.

Vorbildwirkung:

Es ist selbstverständlich für mich, gemeinsam mit meinem Lehrerteam die Schüler*innen zu betreuen und zu unterstützen. In schwierigen Situationen ist es sehr wichtig, ruhig und besonnen herausforderns Angelegenheiten gemeinsam mit den Beteiligten zu bewältigen.

Vertrauen und Motivation

Wichtig erscheint mir, jeder*jedem einzelnen Mitarbeitenden zu vermitteln, dass man ihr*ihm auch in dieser schwierigen Zeit vertraut und auf sie*ihn zählt. Das Vertrauen, dass alle nach bestem Wissen und Gewissen handeln, gibt den Kolleg*innen Sicherheit und bestärkt sie in ihrer Tätigkeit. Als Führungskraft vertraue ich darauf, dass alle ihr Bestes geben – bis sich vieles wieder zum Positiven wendet.

Nicht die Krise ist das Problem, sondern wie wir damit umgehen.

Dennoch erscheint mir Kontrolle unverzichtbar, wenn Interesse daran besteht, wie Entscheidungen und Vereinbarungen umgesetzt werden. Diese Art von Kontrolle bedeutet Wertschätzung für die Arbeit der Mitarbeitenden und kann auch in Gesprächen stattfinden: Wie ergeht es dir beim digitalen Unterricht mit Videoschaltungen? Wie geht es dir mit der Erreichbarkeit der Schüler*innen?

Kontrolle kann eine Form von Respekt, Wertschätzung und Anerkennung sein. Gerade in Krisenzeiten, während derer oft über längere Zeit ohne Präsenz unterrichtet wird, zeigt diese Haltung Anteilnahme an der Tätigkeit und Arbeit der Kolleg*innen.

Orientierung

Für Orientierung zu sorgen bedeutet, klar zu kommunizieren, welche Erwartungen an die Mitarbeitenden gestellt werden. Ist es wichtig, dass die Lehrkraft jeden Tag mit den Schüler*innen über Videoschaltungen kommuniziert? Warum ist es wichtig, auch in der Fernlehre mit den Schüler*innen persönlichen Kontakt zu halten? Wie unterstützt mich mein*e Vorgesetzte*r in schwierigen Situationen? Kann ich mich auf getroffene Entscheidungen und Vereinbarungen auch wirklich verlassen?

Ich habe versucht, auf diesen Aspekt in der schwierigen Situation rund um die COVID-19-Pandemie besonders einzugehen. Das beginnt mit der schnellen Erreichbarkeit für das Kollegium bis hin zur bedingungslosen Unterstützung bei der Entscheidungsfindung.

Eine wichtige Aufgabe der schulischen Führungskraft ist es, Ziele und Visionen zu haben. Diese dürfen auch in Krisenzeiten nicht außer Acht gelassen werden. Viele Kolleg*innen stellen sich die Frage, wie es nach der Pandemie weitergeht. Die Vermittlung einer klaren Zukunftsperspektive erscheint mir sehr wesentlich.

Alle im Team müssen Klarheit haben: Was ist meine Rolle in unserer Schule? Was ist meine Rolle im großen Ganzen? Wofür und warum bin ich wichtig, um diese Krise gemeinsam überwinden zu können?

Regelmäßige Besprechungen über aktuelle Entwicklungen und Vorgaben bzw. Updates zu weiteren Maßnahmen geben ebenfalls Sicherheit.

Agieren statt Reagieren:

Wesentlich ist, wann immer es möglich ist, vorausschauend zu agieren, um nicht kurzfristig auf Vorgaben reagieren zu müssen. Es hat sich zu Beginn der Pandemie bewährt, ein Krisenteam einzurichten. Es werden oft schon im Vorhinein Schritte besprochen, die auf uns zukommen könnten. Durch dieses Vorausdenken kann oftmals eine Überforderung durch kurzfristige Vorgaben vermieden werden. In der Regel führen Entscheidungen, die im Team getroffen werden zu mehr Akzeptanz. Die Führungskraft zeigt, dass sie auf die Expertise der Mitarbeiter*innen vertraut, wodurch wiederum Zuversicht und Wertschätzung untereinander gefördert werden.

Zeit für Reflexion:

Am Ende des Schuljahres 2019/20 war es ganz wichtig, Feedback von Schüler*innen und Lehrer*innen einzuholen. Was haben wir gut gemeistert? Wo haben wir Handlungsbedarf? Welche neuen Themen bzw. Aufgaben haben sich durch die Krise aufgetan? Mit welchen Themen müssen wir uns in Zukunft beschäftigen?

Wichtig erscheint mir zu würdigen, was gut funktioniert hat und aufzudecken, wo es Entwicklungsbedarf gibt.

Bei all dem Stress, der in Krisenzeiten entsteht, darf der Mensch nicht auf der Strecke bleiben.

„Führungskräfte müssen heute Wunderwuzzis sein“, sagt Helga Pattart-Drexler, Head of Executive Education der WU Executive Academy. „Sie müssen hohen Einsatz zeigen, Verantwortung übernehmen und noch und nöcher Kompetenzen vorweisen.“

„Wer sich selber nicht mehr spürt, kann sein Team nicht spüren und nicht führen“, erklärt Nathalie Karré, Führungskräftecoach und Co-Autorin von „Der Jungbrunnen-Effekt“.

Als verantwortungsvolle Führungskraft muss ich auf mich selbst und meine psychischen und zeitlichen Ressourcen achten. Für sehr wichtig halte ich, sich aktiv zu erholen und Pausen zu machen. Wie ist der eigene Umgang mit den Auswirkungen schwieriger Zeiten und das Vertrauen zu sich selbst?

Ein passender Schlusssatz für meine Ausführungen ist die Rückmeldung eines Kollegen über richtiges Führungsverhalten in Krisenzeiten: „Auch wenn das Boot noch so schaukeln sollte, die gute Führungskraft hält Kurs!“

Autorin:

Ulrike Schleicher

Direktorin der Landesberufsschule Laa an der Thaya

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

Michael Dollischal

Bildungsdirektion Niederösterreich, BR 6 Außenstelle Wiener Neustadt

Führen in der Krise – Chance der Herausforderung

Das „Corona-Jahr“ aus dem Blickwinkel eines Schulqualitätsmanagers

Ein Virus bewegt die ganze Welt und nimmt Einfluss auf nahezu jedes Menschenleben. Im Vergleich zu anderen, zeitlich länger zurückliegenden, weltweiten Epidemien, erreicht uns die Corona-Krise zu einem Zeitpunkt, zu dem Information und Kommunikation durch die mediale Gepflogenheit weltweit und unmittelbar erfolgen. Führungspersonen sind durch dieses Virus, das sehr schnell den Weg über den gesamten Globus gefunden hat, in allen Bereichen extrem gefordert.

Die Gesundheit als wertvolles Gut der Menschheit macht es schwer, Entscheidungen in gewohnter Weise nach bisher definierten Kriterien zu treffen. Im Besonderen hat diese Pandemie Auswirkungen auf Bildungssysteme. Im Bereich Unterricht und in weiteren Tätigkeitsfeldern von Lehrpersonen hat sich durch diese Pandemie schnell viel verändert. Die darin liegende Chance der nachhaltigen Entwicklung sei hier dargelegt.

Change Management, Bildungssystem, Führung, Unterricht, Schulentwicklung

„Auf den Böden der Krisen wachsen oft regelrechte Riesen.“

Michael Marie Jung, 2005

Einleitung

Seit mehr als einem Jahr lebt das Bildungssystem mit der Corona-Krise. Die Auswirkungen waren zu Beginn des ersten Lockdowns nicht abschätzbar und in der vorhandenen Dimension schwer einschätzbar.

Mittlerweile ist klar, dass es durch die Krise zu einschneidenden und möglicherweise nachhaltigen Veränderungen im Bildungssystem gekommen ist. Speziell Führung hat sich in vielen

Bereichen im schulischen Kontext gewandelt und steht unter vollkommen neuen Gesichtspunkten. Entscheidungen und Veränderungen hatten zum Teil ganz andere Intentionen und mussten in erster Linie dem Gesundheitsaspekt untergeordnet werden. Hier kam es sehr häufig zu einem Abweichen von lange hergebrachten Vorgehensweisen und es galt, Routinevorgänge und Handlungsweisen „loszulassen“ und sich auf neue, unbekannte Methoden einzulassen. Dieses Abgehen von vertrauten Handlungsmustern stellt je nach Persönlichkeitsstruktur der Führungsperson eine große Herausforderung – oftmals verbunden mit Unbehagen – dar. Vertrauen in die Führung zum Selbstzweck, aber auch seitens des Systems, war nach meiner Erfahrung nie zuvor im Schulsystem sichtbar.

Im Besonderen sind die Auswirkungen für Lehrpersonen und ihre Arbeitsweisen spürbar. Flexibilität, Umstrukturierung, neue didaktische Konzepte bis hin zu Kompetenzerwerb waren gefordert, um in der Krise den Anforderungen und Vorgaben des Systems gerecht zu werden.

Im Folgenden werden diese Veränderungen beschrieben und deren Interpretation versucht:

Zur Führungsdimension Lehrpersonen, Klassen und Unterricht

Von einem Tag auf den anderen hat sich die Tätigkeit der Lehrpersonen an unseren Schulen verändert. Präsenzunterricht musste vielfach dem Distance Learning weichen. Neue Kommunikationsplattformen wurden an allen Schulen installiert und es wurde auf digitale Systeme umgestellt. Für viele Pädagog*innen war dies eine große Herausforderung. Die IT-Kompetenzen der Unterrichtenden mussten in sehr kurzer Zeit nachgebessert werden, um hier den Kontakt zu Schüler*innen halten zu können und diese – ob der physischen Abwesenheit – nicht zu verlieren.

Viele Varianten sind gewählt worden: Telefonate mit Erziehungsberechtigten und Kindern, Video-Unterricht via rasch zur Verfügung gestellter Plattformen (Zoom, MS Teams, School Fox, etc.) standen an der Tagesordnung und wurden wohl kaum zuvor angewandt. Je nach Altersgruppe gestaltete sich dieser Vorgang unterschiedlich aufwändig und schwierig. In diesem Zusammenhang wird auch das sozioökonomische Umfeld sichtbar. Nicht alle Kinder waren in der Lage, infrastrukturell dieser Umstellung des Unterrichts zu folgen und hatten (und haben) im häuslichen Umfeld nicht die notwendigen Voraussetzungen. Diese Tatsache hat auch bei den Lehrpersonen zu neuen Erkenntnissen geführt und die soziale Diversität der Schülergruppe offensichtlich gemacht. Zielvorgabe war stets, den Kontakt zu den Lernenden zu halten.

Unterrichtskonzepte mussten so aufbereitet sein, dass Kinder diese möglichst ohne Hilfe bewältigen konnten und trotzdem ein Fortkommen an der Erreichung der Lehrplanziele sichergestellt war. Dafür mussten oftmals komplett neue Wege gegangen werden. Aus Sicht des Autors, aus Sicht des Schulqualitätsmanagers, wird festgestellt, dass dies anfangs nicht überall gelungen ist. Viele Rückmeldungen speziell nach und während der ersten Phase des ortsungebundenen Unterrichts bestätigen aber große Zufriedenheit.

Die erste „präsenzunterrichtsfreie Zeit“ im Frühling 2020 war geprägt von einem „Hineinfinden“ in diese Form des Arbeitens. Evidenz dafür gaben viele Anfragen Erziehungsberechtigter. Ein Kritikpunkt bezog sich auf die Menge der zu bewältigenden Aufgaben. Die Koordination innerhalb der Lehrer*innenteams war die Folge daraus. Teilweise geschah dies auch aufgrund von Beschwerden. Der zweite Kritikpunkt bezog sich auf die vielen unterschiedlichen Lernplattformen und Kommunikationskanäle. Die Schulen waren gefordert, standortspezifische Normierungen und Regulierungen festzumachen.

Während der zweiten Phase im Herbst 2020 waren Lehrpersonen bereits gut gerüstet. Eine Vielzahl an Fortbildungsangeboten der Pädagogischen Hochschulen während der Sommermonate und deren Auslastung und Anmeldezahlen geben dafür Evidenz. Die Lehrpersonen fokussierten hier vielfach auf die zu vermittelnden Inhalte und kämpften weniger mit infrastrukturellen Voraussetzungen und eigenem Kompetenzerwerb. Auch die laufend geführten Diskussionen (nicht nur medial) innerhalb und außerhalb der Schulstandorte – mit Stakeholdern und Erziehungsberechtigten – führten dazu, dass die zweite Phase des ortsungebundenen Unterrichts gut gemeistert werden konnte.

Veränderungen in der Leistungsbeurteilung

Auch im Bereich der Leistungsbeurteilung gibt es Veränderung. Die Tatsache, dass Kinder ihre Arbeiten und Aufträge im Distance Learning absolviert haben, erzwingt auch hier eine neue Auseinandersetzung mit den Vorgaben der Leistungsbeurteilungsverordnung. Mitarbeit als Grundlage der Note steht unter neuen Gesichtspunkten, wenn Kinder sich nicht vor Ort im Präsenzunterricht befinden. Arbeitspakete abzuarbeiten, wenn nicht immer sicher ist, wer diese erledigt hat und gleichzeitig das Erreichen der Lehrplanziele zu bewerten, ist für viele Pädagog*innen eine neue Form der Beurteilung. Hinzu kommt, dass schriftliche Leistungsbeurteilungen und herkömmliche Testformate stark ins Hintertreffen geraten sind. Aus der Sicht des Autors kommen damit Lehrpersonen aus dem Primarbereich besser zurecht als jene aus der Sekundarstufe I und II.

Jedenfalls führt auch diese Auseinandersetzung bei den Pädagog*innen zu Veränderung und zu neuen Chancen. Diese gilt es, standortspezifisch im Sinne der Schulentwicklung nach Beendigung der Krise aufzuarbeiten und bestenfalls auszubauen.

Fazit

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Krise bei Lehrpersonen zu einer aktiven Auseinandersetzung mit digitalen Kommunikationsplattformen geführt hat und damit einen Kompetenzerwerb im IT-Bereich zur Folge hat.

Gleichzeitig gibt es aus meiner Sicht auch ein „planvolleres“ Vorgehen in der Unterrichtsvorbereitung. Die Aufbereitung der Inhalte erfordert für ortsungebundene

Unterrichtsformen einen fokussierten Blick und eine intensivere Auseinandersetzung mit den zu erreichenden Zielen.

Der Teamgedanke an den Schulen wurde gestärkt, da es speziell ab der Sekundarstufe I Absprachen hinsichtlich quantitativer Abstimmung der Wochenpläne geben musste. Hier gewinnt die Rolle der klassenführenden Lehrperson an Bedeutung, genauso wie in der Administration und Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten.

Ein nicht außer Acht zu lassender Aspekt an Schulen, die besonders viele positive COVID-Fälle zu verzeichnen hatten, ist die steigende Angst vor Selbsterkrankung der Lehrpersonen.

Die positiven Aspekte wie Kompetenzerwerb im IT-Bereich und Unterrichtsplanung sind ein wichtiger Hebel, den man auch nach der Krise „bedienen“ sollte. Außerdem wäre eine breit angesetzte Diskussion über den Schutz der Bediensteten in und während einer Pandemie sicher ein Punkt, den es künftig zu diskutieren gilt. Hier gab es aus meiner Sicht kaum klare Richtlinien und oftmals war das Entsenden von Fremdlehrer*innen und der Einsatz von „fahrenden“ Lehrperson an „Hochinzidenz-Schulen“ eine nicht zur Zufriedenheit aller Beteiligten geregelte Angelegenheit.

In der Nachbetrachtung wurden Schulen und Lehrer-Teams im Pandemiejahr vor völlig neue Herausforderungen gestellt. Notwendige Veränderungsprozesse wurden schnell und effektiv vollzogen und haben viele neue Qualitätsprozesse eröffnet, deren Fortführung hoffentlich im Schuljahr 2021/22 zu nachhaltigen und qualitätssteigernden Handlungsabläufen an den Schulen führen wird.

Autor

Michael Dollischal, BEd MSc

Michael Dollischal arbeitet seit 2018 als Schulqualitätsmanager für die Bildungsdirektion Niederösterreich. Er war davor zehn Jahre als Schulleiter der MS Bilingual Junior High School in Wiener Neustadt tätig und übte drei Jahre die Funktion des Landeskoordinator für Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) im Pflichtschulbereich in Niederösterreich aus. Hinzu kommt die Referententätigkeit an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich in der Abteilung Zentrum für Leadership.

Kontakt: michael.dollischal@bildung-noe.gv.at

Ein neues Web-Journal für Schulleiter*innen aus Österreich und der Schweiz stellt sich vor



*Dieses nachfolgend geführte „Gespräch“ ist ein bloß fiktives, es will doch ein informatives sein. Es soll anregen zu weiteren Rückfragen, Rückmeldungen und Wünschäußerungen aller Art an dieses Web-Journal, seine Redaktion und seine Herausgeber*innen.*

*Alle Schulleiter*innen seien herzlich eingeladen, sich zu beteiligen – am besten mit eigenen Beiträgen in einer unserer Rubriken des Web-Journals! Gerne auch durch Beteiligung an unseren Online-Web-Dialogen, die wir im Kontext des Web-Journals in regelmäßigen Abständen anbieten. Kritik und Vorschläge zur weiteren Entwicklung unserer Vorhaben werden selbstverständlich auch gerne entgegengenommen.*

*Fragende*r ist ein*e imaginäre*r Schulleiter*in, es antwortet ein Herausgeber und Planender von #schuleverantworten.*

Wir Schulleiter*innen stöhnen unter den extremen Corona-Bedingungen und den damit verbundenen Unsicherheiten. Und Ihnen an den Hochschulen fällt nichts Besseres ein als neues Lesefutter?

Erwin Rauscher: Haben Sie keine Sorge – stöhnen gehört doch zum guten Ton. Wer heute nicht stöhnt, der schläft. Und verschläft eine Entwicklung nicht nur der Schulpädagogik, die unumkehrbar ist und uns vermutlich noch lange nach der COVID-19-Pandemie beschäftigen wird: Digitalität. Und Sozialität als deren nur scheinbarer Antagonist. Dagegen halte ich ein Plakat des Roten Kreuzes, das für unsere Krisenzeit durch COVID-19 ausweist: *Social Distancing* muss heißen: *Physical Distancing* und *Social Solidarity*. Wir wollen einen – zugegeben virtuellen – Ort der Solidarität, der Kultur, der Begegnung, des Gesprächs und des Optimismus schaffen. Und dafür haben wir als Medium dieses Web-Journal entwickelt und bieten es nunmehr allen Schulleiter*innen aus Österreich und der Schweiz an.

Wäre es nicht viel wichtiger, den Schulleiter*innen gerade in Krisenzeiten mehr Sicherheit anzubieten?

Das ist zweifellos eine wichtige und richtige Forderung, denn ohne Sicherheit gibt es kaum Freiheit. Aber lassen Sie mich die Gegenfrage stellen: Ist nicht jene Tür die sicherste, die man



offen halten kann? Und haben gerade jene, die ihre Freiheit aufgeben, wirklich mehr Sicherheit? Anders gesagt: Wir möchten Schulleiter*innen (auch über die Landesgrenzen hinaus) miteinander ins Gespräch bringen, Ideen transportieren aus *Good Practice* und *Next Practice*, Entscheidungshilfen anbieten und Stellung beziehen zu aktuellen Herausforderungen im Kontext von Schule und Gesellschaft.

Für Leiter*innen welcher der unterschiedlichen Schulformen bieten Sie dieses Journal an?

Uns erfreut Vielfalt! Wir möchten unsere Beiträge zielgerichtet für jede Schulform anbieten, aber im offenen Dialog. Als man einen Spartaner gefragt hat, wie weit sein Horizont reiche, soll er geantwortet haben: ‚So weit wie meine Speere.‘ Wir wollen den Horizont der je eigenen Schulform bewusst überschreiten, um miteinander ins Gespräch zu kommen und voneinander lernen zu können.

Welche Beiträge wollen Sie dann in Ihrem Web-Journal präsentieren?

Unsere Beiträge sind gegliedert in Rubriken, also nach einheitlich und deshalb wiedererkennbaren, feststehenden Gliederungen. Diese nennen wir ‚Kategorien‘ – zugegeben ein wenig in Anlehnung an Immanuel Kant, für den diese als Denkformen zur Grundvoraussetzung von Erfahrung werden. Sie sind einerseits offen für (fast) alles, andererseits aber leicht zuzuordnen: Mit ‚*Aus der Praxis*‘ berichten wir von schulischen Projekten, um aus Erfahrung lernen zu können. Bei ‚*Im Gespräch mit*‘ geben wir Impulse, Ideen und Anregungen weiter, auch von Menschen mit anderen als pädagogischen Berufsfeldern. Mit ‚*Kultur macht Schule*‘ berichten wir beispielhaft aus der Welt der Kultur für den Kosmos der Schulkultur. In ‚*Lesen lohnt sich*‘ rezensieren wir Bücher und geben aktuelle Hinweise auf Lesenswertes. Jedes Heft enthält eine ‚*Begriffsbox*‘, in der zum Schwerpunkt der jeweiligen Ausgabe eine präzise Erklärung angestrebt ist. ‚*pro & contra*‘ dient dazu, unterschiedliche Positionen wie in Leserbriefen zu Wort kommen zu lassen. Und ‚*Führungskultur*‘ schließlich wird Impulse enthalten, die uns als Schulleiter*innen immer wieder neu bewusst machen wollen, welche Verantwortung wir tragen. Ein an den Anfang gestelltes Editorial schließlich soll in das jeweilige Schwerpunktthema einführen.

Da haben Sie sich aber viel vorgenommen! Und warum dürfen diese Texte nur Schulleitungspersonen lesen und abonnieren?

Wir richten unser Angebot gezielt an Schulleiter*innen – hier sind wir der Meinung, dass es speziell für diese bisher zu wenige Angebote gibt. Aber selbstverständlich können alle, die Interesse haben, dieses Journal lesen und auch abonnieren – wir leben und geben *open access*!

Wenn man #schuleverantworten abonniert, welche Kosten und welcher Nutzen entstehen?

Kosten? Keine! Unser Angebot ist kostenlos und zugangsfrei, aber nicht umsonst: Denn wir wünschen uns von allen unseren Leser*innen Mit- und Zusammenarbeit, aus den Schulen und für diese! Je mehr Beteiligung wir erzielen, die von Schule betroffen sind, umso mehr wird ihnen und uns allen dieses Journal von Nutzen sein können. Dafür planen wir vier



reguläre Ausgaben jährlich und sind offen für zusätzliche Sondernummern bei Bedarf und aus aktuellen Gründen.

Warum wird das Journal für Schweizer und für österreichische Schulleiter*innen angeboten?

Das Web-Journal richtet sich auch an Schulleiter*innen anderer Länder, wird aber von der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und der Pädagogischen Hochschule Zürich gemeinsam angeboten und fokussiert deshalb vorrangig an Schulverantwortliche in diesen beiden Ländern.

Noch eine letzte Frage: Was wünschen Sie sich als Herausgeber für dieses Web-Journal?

Es soll keine Zeitschrift *über* die Schule entstehen, sondern eine *für* die Schule und für die darin Hauptverantwortlichen. Und für die wichtigste Ursache von Bildung, das Lernen. Denn Schule sind WIR, Schule geht uns alle an. Wir möchten ihr Wert zuschreiben, uns für sie mitverantwortlich fühlen. Ich glaube an die Schule als einen Ort der Bildung für jene Menschen, auf die wir hoffen!

Mit Erwin Rauscher sprach der*die (imaginäre) Schulleiter*in N.N.

Führungspersonen haben heute viel mehr Verantwortung und Gestaltungsmöglichkeiten



Foto: privat

Petra Heißenberger leitet das Zentrum Leadership an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH NÖ) und ist unter anderem für Fort- und Weiterbildungen von Schulleitenden und an schulischer Führung interessierten Personen zuständig. Seit 2013 hat sie die Hochschulprofessur für Schulmanagement inne. Sie ist in verschiedenen Arbeitsgruppen und mit der Implementierung von Projekten befasst. In der Forschung liegen ihre Schwerpunkte in folgenden Themenfeldern: Schulautonomie (Projekt INNOVITAS), Führungspersönlichkeiten und deren Motivation für Weiterbildungen und ihre Führungstätigkeit.

An der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH NÖ) gibt es in der Weiterbildung mehrere Hochschullehrgänge (HLG) im Bereich Schulmanagement und vielfältige Angebote im Bereich der Fortbildung schulischer Führungskräfte. Was sich derzeit ändert, ist Thema des Interviews, welches für den [Schulführungsblog](#) der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) geführt wurde. Die PHZH gestaltet und flexibilisiert momentan ihre Schulleitungsausbildung neu, die im Sommer 2022 starten soll. Ein wesentliches Element ist ein flexibler Einstieg in die Führung als Teacher Leader.

In Österreich wird zur Zeit die Schulleitungsausbildung auf neue Beine gestellt. Welche Hochschullehrgänge (HLG) müssen besucht werden?

Petra Heißenberger: Momentan gilt in Österreich noch die Regelung, dass eine Lehrperson zuerst als Führungskraft ernannt und auf Ersuchen des Dienstgebers von der PH NÖ zum HLG „Schulmanagement“ eingeladen wird. Dieser HLG hat ein Ausmass von 12 ECTS-Punkten und dauert vier Semester. Diese Regelung gilt seit 1996 und wird noch bis zum 1. Januar 2023 gelten. Danach kommt die neue Ausbildung zum Zuge.

Bereits heute können Lehrer*innen den HLG „Schulen professionell führen – Vorqualifikation“ besuchen. Dieser HLG hat ein Ausmass von 20 ECTS-Punkten und ist ab



2023 die Voraussetzung, um sich auf eine ausgeschriebene Führungsfunktion in einer Schule zu bewerben. Er dauert zwei Semester und wird berufsbegleitend organisiert. Nach der Übernahme einer Führungsfunktion müssen ergänzend zur Vorqualifikation noch weitere 40 ECTS-Punkte des HLGs „Schulen professionell führen“ absolviert werden. Dieser dauert vier Semester.

Das ist doch eine deutliche Ausweitung der Ausbildung zur Schulleiterin oder zum Schulleiter.

Ja, das ist es tatsächlich. Einerseits hat sich der Umfang der Ausbildung verfünffacht. Anstelle von 12 ECTS-Punkten und vier Semestern dauert die Ausbildung nun insgesamt sechs Semester und hat einen Umfang von 60 ECTS-Punkten.

Neu ist auch, dass die Ausbildung zweigeteilt ist. Einerseits gibt es eine Vorqualifikation für alle Interessierten. Am Ende des HLGs „Schulen professionell führen – Vorqualifikation“ sollen die Absolvent*innen Klarheit darüber haben, ob sie sich für eine schulische Führungsfunktion bewerben wollen oder nicht. Sobald jemand tatsächlich in der Führung tätig ist, ist der zweite Teil der Qualifikation zu absolvieren.

Vor dem Job und „on the job“

Welche Gründe haben zu dieser Veränderung geführt?

Einerseits hatten wir Rückmeldungen von schulischen Führungskräften, dass sie sich eine Ausbildung bereits vor der Bewerbung wünschen würden. So lernen sie die Aufgabe kennen und können sich auf diese vorbereiten. Andererseits hatten wir die Rückmeldung, dass eine Begleitung „on the job“ sehr wesentlich ist und eine Vorqualifikation nicht ersetzen kann.

Gleichzeitig hat sich das Aufgabenprofil der Schulleitung in den letzten zehn Jahren sehr verändert. Führungspersonen haben viel mehr Verantwortung und Gestaltungsmöglichkeiten. Um diese Aufgaben kompetent erfüllen zu können, benötigen sie eine fundierte Ausbildung und Begleitung.

Welche Inhalte sind in der Vorqualifikation zentral?

Den besten Eindruck erhält man, wenn man sich das Curriculum anschaut. Dieses ist auf der Homepage der PH NÖ einsehbar. Es geht unter anderem um das eigene Führungsverständnis, um die Themenfelder Organisation, Personal und Qualität.



Anspruch und Vielfalt

Und welche Inhalte sind in der in der zweiten Phase bei der Übernahme einer Schulleitungsfunktion zentral?

Bei diesem HLG ist das Detailcurriculum gerade in Entwicklung, sodass dieses momentan noch nicht auf der Homepage abgerufen werden kann. Einige Themenfelder wurden bereits definiert: Professionsmodelle, Professionsverständnis, evidenzbasierte Steuerung, aktuelle bildungspolitische Herausforderungen und Chancen, Selbst- und Zeitmanagement, Schule im Feld, Führungstheorien, Organisationsentwicklung, Personalentwicklung, Qualitätsmanagement, Schul- und Dienstrecht, Projektmanagement, datenbasierte Unterrichtsentwicklung, datenbasierte Schulentwicklung, die vernetzte Schule, Kommunikation und Konfliktmanagement. Wie die Länge der Liste zeigt, ist die Leitung einer Schule anspruchsvoll und vielfältig, so muss es auch die Qualifizierung sein.

An der PH NÖ kann man im Bereich Schulmanagement auch einen Masterabschluss erzielen. Was unterscheidet den Master zu den anderen Schulleitungsausbildungen?

Der HLG mit Masterabschluss „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“ dauert sechs Semester und hat unter anderem qualitative und quantitative Forschungsmethoden zum Inhalt. Das Curriculum dazu ist ebenfalls auf der Homepage der PH NÖ einsehbar.

Welche Führungspersonen besuchen diesen HLG? Und warum absolvieren sie ein solch anspruchsvolles Studium?

Wir stehen mit unseren Absolvent*innen im Kontakt. Sie berichten über ihre vielfältige Motivation, den HLG zu besuchen: Einerseits ist es das Interesse, Anforderungen an Schulleitungen professionell zu reflektieren mit dem Ziel, die Leitung einer Schule zu übernehmen oder autonomer zu gestalten. Die persönliche Wissenserweiterung und Weiterentwicklung im Kontext Leadership stellt eine weitere wichtige Motivation dar.

Ausserdem bietet der HLG die Möglichkeit, sich theoriefundiert im Bereich des qualitativen und quantitativen Forschens zu vertiefen und den eigenen Schulstandort datenbasiert weiterentwickeln zu können. Letztlich sollen die Inhalte ja bei den Schüler*innen ankommen.

Mit Petra Heißenberger (PH NÖ) sprach Niels Anderegg (PHZH)

Aus der Krise lernen? Über neue Abläufe und Führungsqualitäten, die sich bewähren



Foto: Martina Salomon, zVg (Kurier)

*Ihre Karriere begann die mehrfach ausgezeichnete österreichische Journalistin Dr. Martina Salomon, promovierte Germanistin und Publizistin zunächst als freie Mitarbeiterin im ORF-Landesstudio Oberösterreich sowie bei den Oberösterreichischen Nachrichten. In der Folge war sie für die Tiroler Tageszeitung und den Standard tätig. Ab 2004 leitete Salomon das Innenpolitik-Ressort der Presse. Ihre wöchentliche Kolumne „Salomonisch – Das innenpolitische Wort zum Sonntag“ erschien zunächst in der Presse am Sonntag und seit Oktober 2010 jeden Samstag in der Tageszeitung Kurier. Als Chefredakteurin setzt sie seit 2018 mitunter auch auf die Expertise der Praktiker*innen: Sie gründete den „Kurier-Bildungsbeirat“, in welchen ich mit Vertreter*innen aller Schularten berufen wurde. Seither kennen wir uns persönlich und so kam das Interview zustande, in Zeiten wie diesen auf der Mailschiene.*

Seit einem Jahr hält uns die COVID-19-Pandemie in Atem – mit Auswirkungen auf viele Lebensbereiche. Welche neuen Herausforderungen hat die Krise an Sie als Führungskraft in einem Medienunternehmen, als Chefredakteurin des "Kurier" gestellt?

Martina Salomon: Einen wesentlichen Unterschied stellt dar, dass wir nur mit zwanzig Prozent der Mannschaft im Newsroom sitzen. Von dort werden ja neben der Zeitung auch noch kurier.at, Schau-TV, der Kurier-Podcast und der Newsletter gesteuert. Wir sind in zwei Teams geteilt, die wegen der Pandemie wochenweise wechseln. Bisher hat das gut geklappt, das Büro wurde in Windeseile technisch aufgerüstet.

Wie würden Sie Ihren Führungsstil beschreiben? Und welche Eigenschaften halten Sie im Moment für besonders wichtig, um ein großes Team und das Unternehmen gut durch die Krise zu führen?

Ich pflege einen kollegialen Stil, sitze auch selbst mitten im Großraumbüro, bin also sehr „nahbar“. In der Krise ist es, denke ich, besonders wichtig, für alle ein offenes Ohr zu haben, um Überforderung beziehungsweise manchmal auch Unterforderung rechtzeitig zu erkennen und darauf reagieren zu können.



Aus der Krise „geborene“ Neuerungen

Auch wenn das Ende der Pandemie noch nicht in Sicht ist: Wenn ich mit Schulleiter*innen in ganz Österreich spreche, sind wir uns einig, dass manche Begleiterscheinungen der Krise bleiben werden, weil sie sich bewährt haben. In unserem Bereich sind das die Digitalisierung generell, sei es in den organisatorischen Abläufen oder in der direkten Kommunikation mit allen Schulpartner*innen, sei es der Einsatz digitaler Medien im Unterricht. Wir sind auch froh über den Zusammenhalt in unseren Teams, die die meisten von uns als große Stütze empfinden. Gibt es in Ihrem Bereich Dinge, die sich in der Krise bewährt haben und die Sie beibehalten werden?

Die Möglichkeit, sich von „außen“ digital an unserer analogen Konferenz im Newsroom zu beteiligen, nehmen sehr viele Kolleg*innen in Anspruch. Das wird sicher bleiben. Auch Homeoffice wird es künftig öfter geben als vor der Corona-Krise. Dennoch ist es für kreative Sitzungen nach wie vor wichtig, sich analog zu treffen. Journalismus braucht in jeder Hinsicht Begegnung. Ich bin also nicht begeistert von dauerhaften Homeoffices. Da verliert man Kontakt zu den Mitarbeitenden und zur Themenvielfalt.

Meiner Wahrnehmung nach standen Schulleiter*innen medial noch nie so im Fokus wie in dieser Zeit. Wir sind ja meist nur dann in den Medien, wenn irgendwo etwas Unerfreuliches passiert. Sie selbst haben im Kurier schon lange vor der Krise einen sogenannten "Bildungsbeirat" installiert, dem ich gemeinsam mit Vertreter*innen aller pädagogischen Bereiche angehören darf. Hat sich Ihr Bild von Schule bzw. vom Wirken der Direktor*innen dadurch geändert bzw. gibt es etwas, was Sie Direktor*innen als Medienfachfrau raten würden?

Ich habe gelernt, dass die Behörden noch längst nicht im digitalen Zeitalter angekommen sind. Das ist den Schulen besser gelungen. Das Feedback (aber mehr das persönliche, als das recherchierte) von vielen Familien auch im Kolleg*innenkreis war, dass es haushohe Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrkräften gab – manches hat super, manches gar nicht funktioniert. Und die Familien waren zum Teil sehr überfordert und frustriert (was sicher auch auf die Lehrer*innen zutraf). Mein Bild hat sich nicht geändert, weil ich schon immer der Meinung war, dass das Lehrpersonal der Schlüssel für gelingende Schule ist und darauf noch immer zu wenig geachtet wird – im positiven (toll, was die Lehrer*innen leisten) wie im negativen Sinne (Ausbildung, Auswahl – wahrscheinlich beides sehr verbesserbar)! Und die Krise hat noch härter zutage gebracht, dass ein bildungsfernes Elternhaus für Schüler*innen im österreichischen System eine besondere Katastrophe ist, die man im späteren Leben kaum mehr gutmachen kann.

Mit Martina Salomon sprach Isabella Zins

Die intuitive Sehnsucht nach Musik – positiv gestimmt durch die Krise



Foto: Marianne Feiler

Johannes Prinz, geboren 1958, kam schon früh mit der Musik in Berührung. Mit neun Jahren wurde er Mitglied der Wiener Sängerknaben. Er studierte an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien und leitete mehrere Chöre. 1991 wurde er als Chordirektor des Wiener Singvereins verpflichtet. Prinz übernahm Chöreinstudierungen bzw. Konzerte bei Chören im In- und Ausland, u. a. beim Bayerischen Rundfunkchor, beim Berliner Rundfunkchor, beim RIAS-Kammerchor, bei der Konzertvereinigung Wiener Staatsopernchor sowie beim Spanischen Rundfunkchor. 2003 leitete er den World Youth Choir. In den vergangenen Jahren arbeitete er mit den Wiener Symphonikern, dem RSO Wien und dem Tschaikowsky-Symphonieorchester Moskau. Seit 2000 ist er Universitätsprofessor für Chorleitung an der Kunstuniversität Graz.

Wie gehen Musiker*innen mit der Krise um? Gibt es – unabhängig von der Krise – Parallelen zwischen der schulischen Führung und der Leitung eines Chores? Im Gespräch mit Johannes Prinz wird versucht, Antworten auf diese und weitere Fragen auf die Spur zu kommen.

Welche Erinnerungen hast du grundsätzlich an deine Schulzeit?

Johannes Prinz: Ich habe da eine absolut spontane Assoziation, die meinen Mathematiklehrer der 4. Klasse Hauptschule betrifft. Der hat mich extrem beeindruckt, weil er vorbildhaft im wahrsten Sinne des Wortes war durch seine liebevolle, unglaublich faire, gerechte Konsequenz. Er war aber auch sehr nett. Also, das war eine für mich prägende Paarung: Er war ziemlich straff, aber man hat nie das Gefühl gehabt, dass er böse oder irgendwie gemein ist. Also dieser Lehrer ist ein Leitbild für mich!

Was hat dich deiner Meinung nach in deiner Schulzeit auf den Dirigent*innenberuf vorbereitet?

Ich war Wiener Sängerknabe und wollte immer schon Dirigent werden. Das war sozusagen ein Kindheitstraum. Mit neun Jahren habe ich mit Begeisterung zur Schallplattenmusik



dirigiert! Außerdem hatte ich im musischen Gymnasium einen Musikprofessor, der mich unglaublich gefördert hat, ich habe damals schon im Schulchor Stimmenproben leiten dürfen. Der Musik-professor hat mir sogar unentgeltlich Partiturspielunterricht gegeben. Er hat mich auch auf einen Chorleiterkurs geschickt. Ich habe ihm also wirklich sehr viel zu verdanken.

Musik als Menschenrecht und immaterielles Gut

Welche Bedeutung hat Musik allgemein aus deiner Sicht für die Schule und das Leben?

Aus meiner Perspektive ist Musik ein Menschenrecht, alle Menschen sollen irgendwo mit Musik in Berührung kommen dürfen! Gerade in der Schule sollte das möglich sein! Ich finde, die Schule sollte das Interesse an musikalischen Dingen öffnen, damit meine ich jede Art von Musik, nicht nur die klassische Musik. Musik ist ja ein immaterielles, wertvolles Gut, sie kann Wege bereiten, wenn Menschen sie „erfahren“ dürfen. Ich bin überzeugt davon, dass Menschen eine grundsätzliche Sehnsucht nach Musik haben, das kann man beobachten: Die Jugendlichen gehen in den Club und hören überall Musik aus unterschiedlichen Stilrichtungen. Anscheinend haben alle Menschen eine intuitive Sehnsucht nach Musik.

Unabhängig von der Krise: Wann fühlst du dich als Dirigent in deiner Führungsrolle wirksam und erfolgreich?

Wenn ich das vermitteln kann, was ich vermitteln will, wenn das herauskommt, was mein Zielbild ist, weil Dirigieren heißt ja, eine Gruppe zu vereinen in der Realisierung einer Interpretation und die entspringt mir als Dirigent in meiner Führungsrolle. Sonst hätten wir bei 30 Chorsänger*innen eben 30 verschiedene Interpretationen. Das geht nicht, das führt zu keinem Gesamtklang. Ich muss daher die Wünsche der Leute komprimieren in meiner Vorstellung. Je besser ich die Sprache, die Tricks und die technischen Kniffe dazu finde, das zu schaffen, umso wirksamer und erfolgreicher fühle ich mich.

Dissonanzen und Gleichklang

Singt deiner Meinung nach in der Schule jede Lehrperson in einer eigenen Stimmlage? Liegen darin Chancen? Wie können wir mit diesen Potenzialen umgehen und wie schafft man aus der Vielfalt von Klängen, Stimmen und Können einen Gleichklang?

Im Chor darf natürlich nicht die eigene Stimme individuell hervortreten, sondern jedes Chormitglied sollte sich mit der eigenen Stimme in den Chorklang einfügen. Die Stimmen müssen sich sozusagen homogenisieren. Das kann auf dem Gebiet der Lautstärke stattfinden: Wenn jemand beispielsweise eine etwas schärfere oder sehr abgedunkelte Stimme hat, dann versuche ich diese Stimmen in Richtung meiner Interpretation, meines gewünschten Klanges zu verändern. Das Zielbild muss immer im Kopf der Führungskraft sein.



Sind Chöre mit Lehrer*innenteams an Schulen vergleichbar? Was unterscheidet sie? Was eint sie?

Ja, da und dort geht es um Menschen, die geschätzt werden wollen, auch die, die eigen sind, auch die, die individuell oder eigenartig sind oder einen besonders ausgeprägten Charakter haben. Den Charakter wollen wir nicht brechen, sondern so einsetzen, dass jede Person zum homogenen Klang beitragen kann.

Entwicklung und Erschließung der Künste

Wie kann eine schulische Führungskraft Dirigent*in sein? Also wie lässt sich dein Selbstverständnis als Dirigent auf das einer Schulleitung übertragen?

In meiner Verpflichtung zur „Entwicklung und Erschließung der Künste“ ist mir der Austausch mit anderen sehr wichtig. Wenn ich beispielsweise einen Chor als Dirigent einstudiere, übergebe ich den Chor dann den am Abend Dirigierenden, die fügen den Chor mit dem Orchester zusammen. Ich schaue mir von anderen Dirigierenden ab, was ich anders machen könnte. Ich bin das ganze Leben lang ein Lernender und arbeite mit anderen Personen zusammen. Und so wird es hoffentlich in der Schule auch sein!

Gibt es Eigenschaften von Dirigent*innen, die eine Schulleitung haben sollte?

Ja, man braucht einen langen Atem, sehr viel Geduld, genauer gesagt, eine ausgewogene Mischung von Liebe und Strenge. Und: Es muss ein Glühen da sein für das, was man tut. Man muss in der Schule wie beim Dirigieren eines Chores strikt die Ziele verfolgen, darf aber dabei nicht autoritär sein. Es ist mir wichtig, zwischen persönlicher und fachlicher Autorität zu unterscheiden. Eine fachliche Autorität ist etwas Schönes und wird von der anderen Seite wohl auch erwartet. Aber persönliche Autorität, also damit meine ich, dass eine Person einer anderen Person hierarchisch überlegen sein will, das halte ich für eine sehr unsympathische Angelegenheit. Diese Eigenschaft sollten weder Dirigent*innen noch Schulleitungen haben.

Ich möchte nun auf die aktuelle Situation eingehen, wir stecken seit über einem Jahr in einer Krise. Welche Krisen gibt es grundsätzlich in Chören?

Eine kleine Krise in einem Chor kann beispielsweise darin bestehen, dass sich Sänger*innen selbst überschätzen, wenn sie sich für ein Solo bewerben und das dann nicht singen dürfen, weil sie noch nicht reif genug dafür sind. Eine Krise für mich als Chordirigent ist beispielsweise, wenn ich zu wenig Tenöre finde. Es gibt bei vielen Chören Tenormangel! Umgekehrt habe ich für die Projekte manchmal zu viele Damenstimmen, dann muss ich einige vertrösten und sagen, dass ich nicht genug Plätze auf der Bühne habe – vor allem jetzt in Pandemiezeiten. Das ist in der Schule vermutlich auch so, dass man nicht immer alle Fächer mit den entsprechenden Lehrpersonen optimal abdecken kann. Es ist auch eine Krise, wenn sich ein Musikstück als schwerer entpuppt als ich es vorher beim Partiturlesen eingeschätzt habe und



daher zu wenige Proben angesetzt wurden. Dann entsteht bei mir und bei den Mitwirkenden zwei Wochen vor dem Konzert doch großer Druck.

Was unterscheidet aus der Sicht des Dirigenten die Corona-Krise von anderen Krisen?

Das Spezielle an der Corona-Krise ist – so finde ich – das Fehlen der persönlichen Begegnung. Nicht alles kann mit Hilfe digitaler Medien ersetzt werden.

Wie sieht der veränderte Arbeitsalltag für Chordirigent*innen in der Corona-Krise aus?

Wir haben heute (Anmerkung der Redaktion: 22.02.2021) die erste Probe seit sehr langer Zeit. Es sind alle mittels PCR getestet und heute um 18 Uhr geht es wieder los. Das wird eine un-glaubliche Erfahrung! Zuletzt hatte ich im Dezember eine ganz kleine Produktion, die Nussknacker-Suite, mit einem einzigen Probentermin. Da waren 18 Damen dabei, es gibt eine ganz kurze Stelle zu singen. Es war so wunderschön, lebendige Menschen vor sich zu sehen! Ich war gespannt, ob mir bei der Anmeldung für die derzeit ausgeschriebenen Projekte Chorist*innen verloren gehen: Es hätte ja sein können, dass sie während der Corona-Krise draufgekommen sind, dass so ein freier Abend ohne Chor, zu Hause, auch ganz hübsch ist. Das hat sich bis jetzt überhaupt nicht bewahrheitet: Wir haben im Mai ein Konzert mit Beethovens neunter Symphonie. Die gehört zum wenig geliebten Repertoire von Chören, denn da muss man besonders hoch und laut singen. Aber dafür gibt es bereits zu viele Anmeldungen, die Leute haben wirklich Sehnsucht, andere Leute zu treffen und gemeinsam zu singen.

Gibt es derzeit zusätzliche Vorbereitungsarbeiten für dich?

Ja, sehr viele. Wenn ein Konzert stattfindet, dann muss ich Sicherheitskonzepte entwerfen, muss Probenpläne schreiben und die richtigen Säle suchen. Ich muss Bühnenpläne machen, die festlegen, wo das Orchester sitzt und wo mein Chor Platz findet, unter Wahrung der richtigen Sicherheitsabstände. Dann nehme ich ein Maßband mit und gehe auf die große berühmte Bühne des Musikvereins und messe genau ab, wer wo stehen darf. Allein mit den Bühnenplänen, die ich jetzt gezeichnet habe in den vergangenen zwölf Monaten, könnte ich zwei Wohnungen tapezieren! Das ist irrsinnig viel Arbeit, vor allem für den Papierkorb. Ich muss die Besetzungen der Konzerte machen und dann kommt vor der ersten Probe die Nachricht, dass der Lockdown weitergeht: Beispielsweise war für den 2. März 2021 ein Konzert geplant, das schon fix und fertig organisiert war, die Literatur war ausgesucht, die Stimmen waren einge-teilt. Das hat dann leider nicht stattfinden können.

Online Dirigieren geht nicht!

Kann man einen Chor online führen?

Online dirigieren geht nicht! Aber ich mache Interpretationsunterricht online. Das geht so vor sich, dass ich die Person bitte, mir die Stelle vorzusingen. Dann sage ich zum Beispiel:



„Du, pass auf: Wie wäre das, wenn du das so singst? Gefällt dir das nicht besser?“ Also das geht (...) Das mache ich ähnlich auch ohne Corona.

Was willst du schulischen Führungskräften mitgeben?

Natürlich leide auch ich unter den Dingen, aber ich lasse mich davon nicht negativ beeinflussen. Das Wesentliche ideologisch „oben drüber“ stellen, damit man sich selbst entzündet, das ist wichtig, da sammelt man Kraft! Das möchte ich Führungskräften mitgeben. Das sind vielleicht „romantische“ Gebilde, aber ich glaube daran. Denn ich bin ein unerschütterlich positiver Mensch, ich bin Chorleiter aus Passion.

Mit Johannes Prinz sprach Petra Heißenberger

Zur Lebensituation von Menschen mit Behinderung in Zeiten der Krise



Foto (zvg.): Michael Chalupka

Einer breiten Öffentlichkeit wurde Mag. Michael Chalupka vor allem durch seine vier Amtsperioden als Direktor der Diakonie Österreich und als Bischof der Evangelischen Kirche A.B. bekannt. Er studierte Theologie und war zunächst als Fachinspektor für Religionsunterricht in der Steiermark, Studienleiter am Centro Ecumenico d'Agape in Prali (Italien) und als Pfarrer in Niederösterreich tätig. Ich habe Michael Chalupka als einen Menschen kennengelernt, der sich – jahrzehntelang – einerseits auf sozialpolitischer Ebene für die Lebenssituation von Menschen mit Behinderung einsetzte, andererseits aber auch immer im persönlichen Kontakt bei alltäglichen Herausforderungen und individuellen Problemen zu helfen wusste. Seine medial aufbereiteten Kommentare und öffentlichen Statements übernahmen eine wichtige Rolle in der Behindertenpolitik und waren richtungsweisend für gesellschaftliche Entwicklungen zum Thema Behinderung als Querschnittsmaterie.

Während meiner Zeit im Diakoniewerk in Wien und meiner Arbeit in einer öffentlichen Beratungsstelle für assistierende Technologien lernte ich Hr. Mag. Chalupka kennen und schätzen. Von ihm stammte eines der einprägsamsten Aussagen in diesem Bereich:

„Nicht der Mensch muss sich an die Technik anpassen, die Technik muss sich dem Menschen anpassen.“

Herr Chalupka, Sie waren fast 25 Jahre lang Direktor der Diakonie Österreich und haben einen kundigen Überblick über alle Entwicklungen im Sozial-, Behinderten- und Gesundheitsbereich, welche grundlegend von Bedeutung für die Rechte von Menschen mit Behinderung sind. Wo sehen Sie Österreich im internationalen Vergleich und welche großen Errungenschaften können Sie rückblickend für Menschen mit Behinderung nennen?

Michael Chalupka: Der größte Meilenstein war sicherlich 1993 – noch vor der Ausgliederung von Menschen mit Behinderung aus dem Spitalswesen und psychiatrischen Institutionen und weltweit beispielgebend – die Einführung des Pflegegeldes. Es gab erstmals das Denken, eine Leistung für pflegebedürftige und behinderte Menschen zu schaffen und dadurch deren Anspruch auf Unabhängigkeit zu unterstreichen und zu legitimieren. Damit war ein finanzieller Grundstein über Sachleistungen hinausgehend für die



selbstständige Gestaltung des eigenen Lebens gelegt. Leider wurde durch die Entwertung des Geldes – das Pflegegeld wurde beinahe um ein Drittel seines ursprünglichen Wertes devalviert – im Verlauf der Jahre auch zwangsläufig die Idee dahinter entwertet.

Als eine weitere große Errungenschaft kann ich die Dezentralisierung von großen Einheiten nennen, von großen Wohneinrichtungen hin zu schwerpunktmäßig angelegten Wohngemeinschaften und den individuellen Lösungen, dem voll- oder teilbetreuten Wohnen. Wo ich wenig Entwicklung sehe, ist gegenwärtig die Umsetzung von Diversitätskonzepten, hierbei speziell der gesellschaftlichen sowie inner- und nachschulischen Inklusion von Menschen mit Behinderung gemäß dem Richtwert der UN-Behindertenrechtskonvention. Hier hat sich im Vergleich zu meiner Tätigkeit als Fachinspektor und Schulumtsleiter vor meiner Zeit in der Diakonie wenig geändert. Die Steiermark hat hier seit der Hochzeit der inklusiven Bemühungen noch immer einen hohen Anteil an Kindern in Inklusionsklassen und in inklusiv ausgerichteten Schulen.

Bewegen wir uns eigentlich weg vom ursprünglichen Auftrag, inklusive Settings aufzubauen und zu unterhalten? Der Bundesentwicklungsplan der allgemeinbildenden Pflichtschulen (vgl. Rahmenzielvorgabe der Sektion Allgemeinbildung des BMBWF u.a.) sieht die „Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens an allgemeinbildenden Schulen in Richtung Individualisierung und Kompetenzorientierung“ vor und wurde mit dem Zusatz versehen, dass dieses Bemühen „...in inklusiven Settings“ erweitert betrachtet werden soll. Wie inklusiv sind unsere Schulen?

In vielen Bereichen müssen wir gegenwärtig sogar Rückschritte hinnehmen. Einerseits gibt es in der allgemeinen Inklusionsdebatte einen Stillstand, andererseits muss man festhalten, dass es doch große Unterschiede zwischen den Bundesländern gibt. Diese ebnen sich seit den 80er Jahren landesweit nicht ein und unterliegen über die Jahre hinweg gesehen bei einer großen Schwankungsbreite von ungefähr 25-80% an inklusiv beschulten Schüler*innen. Hier habe ich in meinem Bereich der evangelischen Schulen deshalb auf Modellversuche, auch in den Gymnasial-formen, gesetzt. Es ist ernüchternd, dass es in manchen Bundesschulen und teilweise vereinzelt in der Oberstufe an allgemeinbildenden höheren Schulen ein mangelndes Bewusstsein für Inklusion gibt. Nicht nur in den Kollegien der Lehrerschaft, auch in der Schulpolitik. Hier bedarf es mehr Aufklärung, Wissen und Akzeptanz, Inklusion nicht nur als Belastung, sondern als Chance zu sehen. Vor allem, wie Schüler*innen mit und ohne Behinderung miteinander lernen können. Lernen an sich kann diverse Formen und Konzepte haben.

Was kann Ihrer Meinung nach bei der Erhöhung der Inklusionsquoten helfen?

Ein braucht ein breiteres Verständnis für Vielfalt, auch bei einem so großen Thema wie Behinderung. Inklusion kann nicht pauschal abgelehnt werden, es geht letztlich um die Schaffung individueller Rahmenbedingungen zur Integration eines Individuums. Ganz konkret, wenn beispielsweise Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung mittels Schulbegleitung, d.h. der Implementierung von Schulassistentz im Regelschulsystem – auch in der Oberstufe – aufgenommen und unterrichtet werden können. Hier ist es wichtig, dass die Schulassistentz kein Modellwesen führt, sondern ein flächendeckender Standard in allen Schulformen wird. Wenn es aber zu keiner Einigung zwischen den Ländern und Ministerien kommt und die Notwendigkeit verkannt wird, Inklusion ganzheitlich zu sehen – auch hinsichtlich der Fördertöpfe und der Zuständigkeiten der Stakeholder*innen der Behörden, dann werden sich einzelne Abteilungen den Ball



zuspielen und es wird keine Entscheidung getroffen: Weil es letztlich dann immer nur darum geht, eine Budgetlogik auszugleichen. Die lokale Umsetzung ist ohne rechtlichen Anspruch und ohne Grundlage oft schwierig.

„Je privilegierter man lebt, desto einfacher war die Bewältigung der Situation.“

Wie würden Sie die Situation von Menschen mit Behinderung (MmB) in den vergangenen zwölf Monaten der COVID-19-Pandemie beurteilen? Kann man abschätzen, welche Auswirkungen die pandemiebedingten Maßnahmen auf die Lebenssituation von Menschen mit einer Behinderung hatten, etwa hinsichtlich Isolation, Teilhabe am öffentlichen Leben, Umsetzung der Maßnahmen, Risikogruppenzugehörigkeit“ usw.?

Die COVID-19-Pandemie hat insgesamt eines deutlich gezeigt: Je privilegierter man lebt, desto einfacher war die Bewältigung der Situation. Für Menschen mit finanziellen Sorgen, auch für Familien mit beschränktem Wohnraum, sind die Krise und die Belastungen dadurch dramatischer. Menschen mit Behinderung hat es noch einmal viel schwerer getroffen: Viele Unterstützungssysteme sind, wenn auch nur kurzfristig, weggefallen, die soziale und gesellschaftliche Teilhabe war erneut ein großes Problem. Je nach Art der Beeinträchtigung und dem Grad der Behinderung hat es sich anders ausgewirkt, aber grundsätzlich ist es notwendig, dass eine Kontinuität, eine Routine sowie eingespielte Abläufe beibehalten werden, wenn Teile des öffentlichen wie privaten Lebens wegbrechen.

Inwiefern hat dies auch Einrichtungen und Institutionen betroffen, etwa Kindergärten, Schulen, Wohneinrichtungen, Tages- und Werkstätten, Pflegeeinrichtungen usw.?

Durch die wechselnden Vorschriften und die sich rasch verändernden Realitäten wurde die Aufrechterhaltung von Normalität und damit der Stabilität eine Herausforderung. Die Isolation und die Besuchsbeschränkungen in den Pflegeheimen und in der Altenfachbetreuung waren zum Beispiel ein langanhaltendes Problem und eine große Belastung.

Diese Ausgabe von #schule_verantworten heißt „Führung in Zeiten der Krise“ – Sie waren und sind bereits mehr als ein Vierteljahrhundert als Geschäftsführer und Führungskraft tätig und hatten mehrere Entwicklungsbereiche und Initiativen zu verantworten. Was können Sie in der aktuellen Pandemie Menschen, die in einer Führungsposition und auch bildungsverantwortlich sind, in Hinblick auf eine gelingende Führungskultur in Krisenzeiten mit auf den Weg geben?

Im Wesentlichen: Es ist bedeutsam, kontinuierlich, klar und rasch zu informieren, die Kommunikation zu suchen sowie Stabilität und Sicherheit zu vermitteln. Auf allen Ebenen gab es essentielle Verunsicherungen und große Ängste, es ist eine Zeit der Unvorhersehbarkeit. Unsere Angewohnheit Pläne zu machen, volle Terminkalender abzuarbeiten, Projekte zu verfolgen und Meilensteine anzustreben ist weggefallen. Es bedarf daher einer unmittelbaren Klarheit und Transparenz in der Führung, man muss auch die



Unverfügbarkeit annehmen und akzeptieren, dass gegenwärtig nicht alles machbar, gestaltbar und umsetzbar ist. Viel in der Krisenkommunikation der zuständigen Stellen und der Regierung war mehr Public Relations und eine Erzählung, bestenfalls ein Richtwert für die Praxis.

Der Wunsch nach klaren Entscheidungen und einer Eindeutigkeit war bei allen, die eine Einrichtung leiten müssen, vorhanden. Eine klare Kommunikation heißt aber nicht zwangsläufig, dass es keine Widersprüche gibt. Die Situation im Moment ist ja an sich oft widersprüchlich.

Das heißt, wir hatten mit Problemen zu tun, für deren Lösung uns die Referenzwerte fehlten?

Zum einen sicherlich, aber die Corona-Krise hat nicht alle Probleme geschaffen (zum Beispiel sind in Zeiten des Social Distancings ausgrenzungsgefährdete Personengruppen noch stärker betroffen) – genauso problematisch ist, dass die Pandemie wie ein Vergrößerungsglas für Probleme wirkt, die es auch vorher schon gegeben hat.

Ein Brandbeschleuniger für soziale Problemfelder?

Genau, aber das zeigt sich auch in gewissen Bereichen des öffentlichen Lebens und der allgemeinen Kommunikation. Wenn es beispielsweise noch nicht selbstverständlich ist, Entscheidungen und Mitteilungen der Regierung und der Behörden für Menschen mit einer intellektuellen Behinderung oder kognitiven Einschränkung in einfacher Sprache und den Richtlinien für leichter Lesen mitzuteilen, dann wird das in Krisenzeiten auch nicht passieren – dann ist es zu spät, das hätte schon vorher, im „Normalzustand“ umgesetzt werden müssen. Dort, wo es Lücken gibt, sind sie auch in der Krise vorhanden – unter Umständen sogar deutlicher. In der Krise kann man keine Regelkommunikation oder Automatismen etablieren, wenn dies vorher verabsäumt wurde.

Sie haben über Jahrzehnte die bildungspolitischen Entwicklungen im Sozial-, Schul- und Behindertenbereich gestaltet, beobachtet und kommentiert. Welche Weichenstellungen in der Politik haben MmB nachträglich besonders geholfen – welchen Bedarf sehen Sie in der Gegenwart, bzw. was wünschen Sie sich für die Zukunft?

Was noch immer nicht umgesetzt wurde, ist der Rechtsanspruch auf bestimmte assistierende Technologien für Menschen mit Behinderung, vornehmlich Kommunikationshilfsmittel für Menschen mit keiner oder einer eingeschränkten Lautsprache. Während eine Arbeitsplatzadaption im Rahmen der beruflichen Integration gefördert wird, sind die Gesetzeslage und der Rechtsanspruch auf reine Kommunikationshilfsmittel in Österreich und der EU sehr unterschiedlich geregelt. Es ist schade, dass der Weg zur Finanzierung für die Betroffenen noch immer ein Hürdenlauf ist. Der Anspruch auf eine vollständige Kostenübernahme von Hilfsmitteln steht jetzt mittlerweile im dritten Regierungsprogramm. Dass sich Menschen, die in der Kommunikation beeinträchtigt sind, noch immer als Bittsteller*innen fühlen müssen und auf Förderungen und private Fundraising-Kampagnen angewiesen sind, ist in meinen Augen mehr als unwürdig.

Haben Sie ein abschließendes Statement für den Schulbereich?

Ich glaube, ich habe (für meinen Bereich) die Polarisierung rund um die „bessere“ Schulform oder, besser gesagt die „geeigneterere“ Unterrichtsform nie richtig nachvollziehen können. Es geht doch letztlich darum,



so viele Schüler*innen mit einer Behinderung wie möglich an einem individuell zugeschnittenen Bildungsprozess im Regelschulsystem teilhaben zu lassen. Das heißt im Umkehrschluss nicht, dass es deswegen weniger Fördermaßnahmen im Regelschulsystem geben muss oder parallel dazu keine spezialisierten Sonderschulstandorte geben kann. Aber man darf aufgrund einer kleinen Personengruppe, die eine sehr individuelle Lösung benötigt, nicht einem Großteil der anderen Kinder mit einer Behinderung das Recht auf Inklusion verwehren.

Vielen Dank für das Gespräch!

Mit Michael Chalupka sprach Matthias Hesse

Eine Schule führen in Zeiten der Krise



Foto: Starfoto

Eine Schule zu managen war auch schon vor der Pandemie eine Herausforderung. Nun wurde diese Aufgabe eine besondere. Dipl.-Ing. Martin Pfeffel trägt seit November 2017 die Verantwortung für Niederösterreichs zweitgrößte Schule, die HTL St. Pölten. Er versucht auch in schwierigen Zeiten, allen Anforderungen gerecht zu werden und Lösungen zu finden. Was das im schulischen Alltag bedeutet, beschreibt er uns im folgenden Interview.

Sie kommen aus der Wirtschaft, ihre Kernkompetenz ist die Fertigungstechnik. Wie geht es Ihnen im Schulalltag?

Martin Pfeffel: In den ersten beiden Jahren konnten mein Team und ich sehr viel umsetzen, sowohl im Umgang mit Industrie 4.0 als auch mit der neuen Oberstufe. Außerdem haben wir schon vor der COVID-19-Pandemie eine Gigabit-Glasfaserleitung installiert und waren somit für die zunehmende Digitalisierung bestens vorbereitet, ein glücklicher Zufall oder Weitblick. Die Schüler*innenzahlen wachsen stetig.

Und in Bezug auf die COVID-19-Pandemie?

Die Herausforderungen, die wir jetzt haben, hat uns wirklich keiner vorhergesagt beziehungsweise wurden wir dahingehend nicht geschult. In der Pandemiesituation sehen wir deutlich, dass eine funktionierende Kommunikation aller Beteiligten der entscheidende Punkt ist. Wenn wir auf die Pressekonferenzen, die im Prinzip bei Veränderungen der Maßnahmen am Beginn stehen, blicken, mussten wir erkennen, dass sie rechtlich mehr oder weniger unverbindlich waren, auch die Informationen, die vom Bildungsministerium an die Direktionen versandt wurden. Die rechtlich verbindlichen Informationen, die über einen



Umweg – vom Bildungsministerium zur Bildungsdirektion und dann zu den regionalen Stellen – geschickt wurden, kamen leider oftmals sehr spät.

Sie mussten oftmals instinktiv entscheiden?

Es gab auch die eine oder andere Entscheidung, die man aus dem Bauch heraus schulautonom treffen musste. So wurde bei Pressekonferenzen im Moment der Entscheidungsfindung oftmals die einzige Richtlinie, die Sachlage, anders kommuniziert, als dann im speziellen Erlass definiert wurde. Natürlich können da manche Entscheidungen nicht immer perfekt sein.

Kommunikation erwähnten Sie schon vorhin als wichtigen Punkt.

Kommunikation ist nach wie vor ein Riesenthema und auch die Digitalisierung, die ja schon vor der Pandemie zum Teil umgesetzt wurde, fordert uns ständig. Wir in der HTL können uns nicht beklagen, da wir, wie gesagt, nach meiner Bestellung zum Direktor des Hauses, einige dieser Aufgaben schon vor der Pandemie erledigt haben. Sich gut aufzustellen, war für mich gleich zu Beginn ein sehr wichtiges Thema. Was an zusätzlichen digitalen Dingen bleibt, wie etwa Leihgeräte für Schüler*innen oder *Untis Messenger*, die während dieser schwierigen Situation zur Nutzung angeboten wurden, werden wir danach diskutieren müssen.

Was zeigte sich als nützliches Tool?

Die Plattform *eduFLOW* als digitalisiertes Kommunikationstool erwies sich als hilfreich. Die gesamte schulische Kommunikation mit Schüler*innen, Schulpersonal und speziell mit den Eltern – das sind bei uns ca. 4.000 Menschen – war dadurch leichter, besonders die automatisierte Rücksammlung der Antworten erleichtert die Administration im Schulalltag. Anders wäre es zurzeit aufgrund der wöchentlichen Information an die Eltern ein Ding der Unmöglichkeit. In unserem Bereich ist es sicher einfacher als in anderen Schulformen, Eltern zu „erziehen“, eine E-Mail-Adresse, die sie auch regelmäßig benutzen, ihr Eigen zu nennen. Die digitalisierte Kommunikation erspart uns auch Portokosten.

Wurden die Entscheidungen von den Eltern mitgetragen?

In dieser Krise ist vieles zum Vorschein gekommen. Es ist natürlich gut, dass wir in einem demokratischen Staat leben und alle ihre persönliche Meinung äußern können, aber wenn es rechtlich verbindliche Erlässe gibt, die etwa die Maskenpflicht oder andere Maßnahmen reglementieren, und man das an die Schulgemeinschaft kommuniziert, müssen sich alle daran halten. Bei Schüler*innen und Lehrer*innen war das weniger das Problem, aber einige Eltern haben da doch merkwürdig reagiert.

Was erlebt man da so als Direktor einer großen Schule?

Als Direktor musste ich jedes Wochenende einen Brief an die Eltern per *eduFLOW* zur aktuellen Lage aussenden. Meist am Sonntag, weil sich die Situation von Freitag an ja immer änderte. Am Montag waren dann zehn bis 20 E-Mails von Eltern im Postfach, die durchaus



staatsverweigernde Aussagen beinhaltet haben – von Querdenkenden, Maskenverweigernden bis hin zur Aufforderung, dass ich als Direktor eine Bestätigung ausfüllen sollte, dass ihr Kind nicht geimpft wird. Man glaubt es kaum, mit welcher obskuren Dingen man als Schulleiter*in konfrontiert wird. Da ist es von entscheidender Bedeutung, dass man die Sicherheit hat, dass hinter den Informationen, die man ausgibt, auch Erlässe stehen, die rechtlich in Ordnung sind.

Wie wirken Sie den oben genannten Wünschen entgegen?

Eltern, die mit diesen Meinungen per E-Mail auf mich zukommen, rufe ich zumeist an. Danach bleiben ein, zwei Eltern über, die nicht überzeugt werden können, da nützt auch das persönliche Gespräch nichts. Ärgerlich ist, dass viele Eltern aus dem Internet vorgefertigte Formulare von sogenannten Expert*innen auf dem Gebiet der Juristerei verwenden, um die Schule, Lehrer*innen und die Direktion mit angedrohten Anzeigen unter Druck zu setzen.

Stößt Ihnen in der aktuellen Diskussion noch etwas auf?

Es gibt im schulischen Bereich zwei Fraktionen: Die eine denkt im Volksschul-, die andere im AHS-Schema. Die Thematik Matura wird zumeist auf die AHS-Matura reduziert, darunter leiden die berufsbildenden Schulen. Durch unsere fachpraktische Ausbildung sind wir meistens die Ausnahme, bei uns ist vieles anders als nach außen thematisiert wird. So ist etwa die aktuelle Einteilung – zwei Tage Präsenzunterricht, dann zwei Tage Home-Schooling – bei uns anders gestaltet. Wenn es beispielsweise um den Abstand in den Klassenräumen geht: Bei uns sind die Schüler*innen eine ganze Woche in Präsenz in der Schule, dann sind sie eine Woche im Home-Office, das stärkt die Klassengemeinschaft, die durch einen Schichtbetrieb leiden würde.

Bleibt für andere Projekte Zeit?

Große Schulentwicklungsprojekte, wie die semestrierte Oberstufe (SOST) oder das neue Qualitätsmanagementsystem (QMS), sind in den Hintergrund geraten. Jetzt tut sich wieder was, aber wenn ich das in dieser Zeit an meine Lehrer*innen kommuniziere, dann wird das eine Frustablageplattform. Mit meinem Führungsteam bin ich im ständigen Kontakt, komplexe Fragen, wie die provisorische Lehrfächerverteilung und das Schulbudget, müssen bearbeitet werden. Strategische Projekte zu planen ist zurzeit eher schwierig. Veranstaltungen, wie zum Beispiel den Schulball, gibt es keine. Alle Dinge, die Spaß machen, wie Sommersportwoche oder Wintersportwoche, können nicht abgehalten werden. Auch die Pflege unserer Außenbeziehungen zu Firmen ist mühsamer geworden.

Wie läuft die Kommunikation über Onlinekanäle?

Jede Besprechung findet bei uns über die Plattform Microsoft Teams statt. Natürlich können die Informationen nicht so nachhaltig vermittelt werden wie bei Präsenzveranstaltungen. Seit März vergangenen Jahres musste ich fast jedes Wochenende für die Schule da sein. Unser erster positiver COVID-19-Fall ist auch an einem Freitag aufgetreten. Ständig ändern sich die



Meldungsanforderungen an die Schulbehörde, oftmals müssen wir redundante Daten mit häufig wechselnden Tools senden. Im QMS hört man immer, dass man schulautonom herausfinden soll, welche Dinge uns weiterbringen und welche nicht. Leider ist es uns auch in Zeiten der Digitalisierung noch immer nicht möglich, dass wir auf das Schülerstammdatensblatt der Volksschule bis zum Ende der Schulkarriere zurückgreifen können, obwohl wir (fast) alle mit Sokrates arbeiten.

Brachte die Krise noch neue Erkenntnisse?

Durch den Ausfall der Tage der offenen Tür und dadurch, dass keine Schüler*innen schnuppern kommen konnten, wurden wir gezwungen, viel mehr in die sozialen Medien zu gehen. Vielleicht sehen wir in Zukunft dem Stress rund um diese Events gelassener entgegen. Auch die digitalisierte, webbasierte Organisation der Anmeldungen zeigte sich als positiv. Unser Sekretariat musste in Präsenz nur den Stempel draufgeben, so konnten wir im Zehnminutentakt 450 Leute durchschleusen. Unsere zukünftigen Schüler*innen kommen zurzeit mit sehr schönen Zeugnissen zu uns, die teilweise der COVID-19-Pandemie geschuldet sein könnten. Da werden wir schauen, was nächstes Jahr passiert.

Wie begegnen Sie den Herausforderungen, welche Möglichkeiten nützen Sie zur Stressbewältigung?

Ich bin ja an sich ein positiv denkender Mensch, aber bis Ende des Jahres müssen wir einen Schulentwicklungsplan erstellen – in diesen Zeiten keine leichte Aufgabe. Es ist jetzt alles zeitaufwändiger. Gespräche, die vor der Pandemie in fünf Minuten abgewickelt wurden, dauern nun eine halbe Stunde, vielleicht ist das eine Auswirkung der fehlenden sozialen Kontakte. Positiv ist, dass ich als körperlichen Ausgleich noch mehr als zuvor laufen gehe.

Welche Freuden zur Ablenkung bereiten Sie sich noch?

Ein gutes Glas Rotwein oder ein rauchiger Single Malt Scotch Whisky am Wochenende können es schon sein und ich habe auch das Glück, dass unsere Mensa offen ist, das ist ein bisschen so wie ins Gasthaus zu gehen. Außerdem habe ich mir einen Oldtimer, einen MGB, gekauft und ich spiele sehr gerne Karambol auf meinem Billardtisch im Keller. So schaffe ich mir einen positiven Ausgleich zur schulischen Arbeit in diesen herausfordernden und schwierigen Zeiten.

Mit Martin Pfeffel sprach Andreas Reichebner

Der Dialog ist in der Krise eines der stärksten Mittel im Unterricht und in der Führung



Foto (zvg.): Gabriele Hetzmanseder

Frau Mag.^a Gabriele Hetzmanseder war ca. 15 Jahre lang HABIT-Geschäftsführerin, Mitbegründerin der Basalen Förderklassen in Wien und wirkte in zahlreichen Funktionen im österreichischen Behindertenbereich. Mit Gabriele Hetzmanseder verbinde ich Professionalität, eine motivierende Zielstrebigkeit, Durchsetzungs-fähigkeit – vor allem für jene Menschen, für die sie verantwortlich war – ein großes Fachwissen, ein breites Erfahrungsspektrum im Sozialbereich und der Sonderpädagogik und jene Form von Reformbewusstsein, die es für die (Weiter-)Entwicklung der großen Arbeitsfelder der Behindertenpädagogik benötigt. Sie gibt uns einen kurzen Einblick in die Entstehungsgeschichte der Basalen Förderklassen in Wien.

„...weg vom medizinischen Modell (...) hin zu einem sozialen Modell“

Sie haben einen langjährigen Überblick über die Entwicklungen im Behindertenbereich – wie war Ihr persönlicher Werdegang und welche Meilensteine sehen Sie aus heutiger Perspektive?

Gabriele Hetzmanseder: Mein persönlicher Einstieg in das Berufsfeld war die Arbeit in einer Wohn-gemeinschaft für Menschen mit Behinderung die im Zuge der Ausgliederung aus einer psychiatrischen, beziehungsweise pflegerischen Einrichtung aufgebaut wurde. Dies war der Beginn eines Paradigmen-wechsels, weg vom medizinischen Modell, bei dem medizinische Sichtweisen und Diagnosen mit defizit-orientiertem Denken und damit letztlich auch die „Fragmentierung des Menschen“ im Vordergrund standen, hin zu einem sozialen Modell, das die Behinderung eines Menschen nicht als Krankheit, sondern in einem ganzheitlichen und wertfreien Kontext sieht. In dieser Betrachtungsweise sind die Grenzen zwischen einer Behinderung und Nicht-Behinderung oft fließend, eine Merkmalsnennung oder Zuschreibung muss nicht zwangsläufig erfolgen. Mit dem sozialen Modell kam es auch zu einer verstärkten Hinwendung zur Integration und aktiven Teilhabe in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen. Beispielsweise wurde diese „Ausgliederung“ mit dem Bemühen begonnen, Menschen mit einer Behinderung aus den Heimstrukturen

und den Pflegeeinrichtungsstrukturen in spitalsähnlichen Betreuungsformen „herauszuholen“ und in – anfangs noch recht großen – Wohngemeinschaften und später in immer kleiner werdenden Wohneinheiten in Form eines selbstbestimmten Wohnens zu begleiten. Dazu gehören natürlich auch Tagesstrukturen – den jeweiligen, individuellen Bedürfnissen entsprechend. Im Schulbereich hat dies in Folge bedeutet, dass die Forderung bekräftigt wurde, für alle Schüler*innen im schulpflichtigen Alter eine geeignete Form der Beschulung zu schaffen. Neben dem Versuch und dem primären Verständnis einer integrativen Teilhabe am Regelschulsystem wurde zusehend der Ruf nach einer spezialisierten Form der Beschulung für jene Schüler*innen laut, die eine sehr betreuungsintensive Form des Unterrichts benötigten. Hier knüpften 1992 die Basalen Förderklassen¹ mit ihrem Konzept an.

Wurden Anfang der 90er Jahre – nicht zuletzt aufgrund Ihrer Initiative und Mitarbeit – die Basalen Förderklassen ins Leben gerufen?

Richtig, damals war das große Ziel des Landesschulinspektors für Sonderpädagogik in Wien die Zahl der von der Schulpflicht befreiten Kinder zu reduzieren. Dank der eingangs beschriebenen Sichtweise, das heißt weg vom Zugang „Behinderung als Krankheit“ und der schrittweisen „Entlassung aus der medizinischen Zuständigkeit“ wurde auch der Schulbesuch neu gedacht. Zum Beispiel, dass ein Schulweg für ein mehrfach schwerstbehindertes und pflegebedürftiges Kind im Sinne der Teilhabe auch zumutbar und damit vertretbar ist – ausgehend von den Heilstättenschulen in den Spitälern. Das hat seitens der Ärzteschaft zu Beginn auch viele Bedenken hervorgerufen. Die ersten Erfahrungen haben aber gezeigt, dass es für die Kinder und Jugendlichen eine absolute Bereicherung ist, eine Schule zu besuchen und auch einen Weg dorthin zurück zu legen.

Die Zahl der schulpflichtbeschränkten Kinder konnte also reduziert werden?

Ich habe die Basalen Förderklassen die ersten neun Jahre geleitet. Die Zahl der schulpflichtbefreiten Kinder konnte damals auf insgesamt nur noch drei reduziert werden. Das war zunächst natürlich auch ein großes Umdenken für die Angehörigen: von Skepsis (Mein schwerstbehindertes Kind kann bzw. soll den Unterricht besuchen?) bis hin zu Stolz (Mein Kind geht jetzt auch zur Schule!) war zunächst das ganze Spektrum an Emotionen vorhanden.

„Es wurde rasch erkannt, dass es den nötigen Personalschlüssel braucht, um hier professionell arbeiten zu können“

Mit wie vielen Kindern haben die Basalen Förderklassen gestartet?

Wir haben mit vier Kindern nach einem Versuch engagierter Pädagog*innen in einer Heilstättenschule gestartet. Sie sind damals nach Deutschland gereist, um sich das Förderkonzept von Dr. Andreas Fröhlich anzusehen und haben dann zurück in Wien mit der Methode der Basalen Stimulation begonnen. Es wurde rasch erkannt, dass es den nötigen Personalschlüssel braucht, um hier professionell arbeiten zu können: d.h. in einer 1:2 Betreuung. Das war mit dem normalen Lehrpersonal nicht längerfristig abzudecken, daher



wurde über Umwege und zur Aufstockung der Personalressourcen beim Verein der Wiener Sozialdienste eine zweite Person in der Klasse angefragt. Damals wurde ich von den Wiener Sozialdiensten mit der Koordination und dem Aufbau weiterer Basaler Förderklassen einschließlich einer dazugehörigen Nachmittagsbetreuung betraut. Das erste Fachbetreuungspersonal wurde angestellt.

Welche Ausbildung hatte das Lehr- und vor allem das Betreuungspersonal?

Die Pädagogik stand klar im Fokus aller Bemühungen, durch die Abkehr vom medizinischen Modell, das heißt in weiterer Folge auch von einem primär pflegerischen Aspekt, war eine Ausbildung im Gesundheitswesen kein Muss-Kriterium für das Fachbetreuungspersonal – viel wichtiger waren nun vielfältige, vor allem sonderpädagogische Qualifikationen und Zusatzausbildungen im Bereich der Basalen Stimulation und der Unterstützten Kommunikation sowie generell eine multiprofessionelle Zusammensetzung der Teams in den Basalen Förderklassen. Nach dem ersten Impuls, weg von der „pflegelastigen Gewichtung“ in der Personalauswahl und hin zu einer sonderpädagogischen Akzentuierung, war es in Folge wichtig ein gutes Gleichgewicht im Sinne eines ganzheitlichen pädagogischen Auftrags zu finden. Das musste sich über die Jahre einspielen – am Anfang gab es schon noch die Sichtweise, dass hier schulfremde Personen eine pädagogische Zielausrichtung (mit)bestimmen. Auch die Frage der Separation und Segregation stand zu Beginn im Raum, deshalb versuchte man die Basalen Förderklassen vor Ort in das gesamtpädagogische Konzept der Standorte zu integrieren.

Hatten Sie den Eindruck, dass man in Deutschland in der Schwerstbehindertenpädagogik weiter, bzw. fortschrittlicher war?

Vielleicht in bestimmten Fachdisziplinen wie der Basalen Stimulation und der Unterstützten Kommunikation (UK). Da war man mit den Konzepten in Deutschland einfach schon viel weiter und einige Jahre voraus. Die importierten Arbeitsweisen wurden jedoch rasch weiterentwickelt und so konnte z.B. das UK-Konzept bei uns auch sehr stark im basalen Bereich angewendet werden und nicht wie in Deutschland, wo es damals primär nach einem Kandidatenmodell² zugänglich gemacht wurde. Basis der Unterstützten Kommunikation und der Interventionsplanung sind der Dialog und die Beachtung körpereigener Kommunikationsformen, im Bereich des somatischen Dialogs konnten wir innovative Konzepte entwickeln. Wir haben bei uns in Österreich auch viel in den Fort- und Weiterbildungsbereich – auch vereins- und schulintern – investiert. Somit konnten allfällige Lücken rasch geschlossen werden.

Wir haben die Kommunikationsförderung im Sozial- und Behindertenbereich „breiter“ angelegt?

Ich habe PPP studiert, daher habe ich mich kontinuierlich mit dem dialogischen Prinzip beschäftigt. Der Dialog, das persönliche Gespräch ist für mich immer die Basis einer Interaktion – erst, wenn ich verstehe, was das Kind – auch nonverbal – sagen möchte, kann das Lernziel gemeinsam gefunden werden, kann ich eine passende Methode anbieten. Aber auch in der Mitarbeiterführung steht für mich der Dialog im Mittelpunkt, denn jede Interaktion sollte auf Augenhöhe erfolgen und Führungskräfte sind auch Vorbilder für diesen Dialog.



Welche Entwicklungsfelder sehen Sie in der Zukunft der (schulischen) Sonderpädagogik? Gibt es einen Unterschied zwischen den Bundesländern in Österreich der schulischen Konzepte im mehrfachscherstbehinderten und basalen Bereich?

Wien und Niederösterreich sind schon aufgrund der geographischen Lage sehr verschieden – das hat natürlich Auswirkungen auf die Anzahl und die Spezialisierung der Einrichtungen. Mir war stets wichtig, dass es hinsichtlich eines funktionierenden Übergangsmanagements auch eine Tagesstruktur gibt, die mit dem methodischen Know-How bei der Förderung im Übergang von „Schule – Beschäftigung und Betreuung“ anknüpfen kann. Umgekehrt konnten wir feststellen, dass es große Unterschiede bei der Methodenvielfalt und den Förderkonzepten der Schulstandorte gab – nicht jeder Standort konnte sich spezialisieren, daher gab es natürlich auch Schulabgänger*innen im basalen Bereich die beim Schulaustritt noch wenig Erfahrungen in den Bereichen UK und Basaler Kommunikation gemacht hatten. Ganz wichtig ist im Gesamtkontext immer, so individualisiert wie möglich zu arbeiten. Die Bedürfnisse und Entwicklungspotentiale werden in diesem Bereich sehr klar von den Schüler*innen vorgegeben. Die Basalen Förderklassen waren ein erster Schritt in Richtung Integration in die Gesellschaft, waren zu Beginn aber aufgrund des Konzeptes noch sehr homogen.

Welche schulischen Angebote für Schüler*innen mit Behinderung benötigen wir (z.B. im Bereich der Basalen Förderklassen) parallel zu unserem öffentlichen Regelschulsystem in Hinblick auf Krisenintervention, Standortspezialisierung und/oder die nachschulische Betreuung?

Kleinere Klassen, ein Bekenntnis zur Qualität bei der Ressourcenverteilung, heterogene Klassen, diversitätsbewusste Konzepte, um voneinander lernen zu können und – auf der persönlichen Ebene – kleine, mitunter homogene Lerngruppen, wenn es um eine Spezialisierung in der Förderung geht. Dafür bedarf es einer Profession, der Bereitschaft zum ganzheitlichen Ansatz und der freien Wahl der Methoden. Konkrete Förderpläne und die Relevanz der Lehrpläne sind wichtig, können aber auch viel Druck erzeugen. In der nachschulischen Betreuung gibt es viel weniger Vorgaben von außen, das hilft bei der Realisation von individuellen Konzepten und gemeinsamen Visionen. Grundsätzlich glaube ich für die Zukunft, dass verstärkt auf eine professionelle Ausbildung der Führungskräfte, eine Vermeidung geschlossener Systeme im Schulbereich mithilfe größtmöglicher Transparenz und eine Sensibilisierung des bestehenden Machtgefälles, vor allem in der Interaktion mit schwerstbehinderten Kindern und Jugendlichen, gesetzt werden sollte.

Diese Ausgabe trägt den Titel „Führung in Zeiten der Krise“, welche Kompetenzen können Sie für Führungskräfte und Bildungsverantwortliche nennen, um in Zeiten wie diesen auf die Aufgaben in der Pandemie bestmöglich vorbereitet zu sein?

Ein Teil der Antwort liegt in der zu begrüßenden Schulautonomie – es bedarf allen voran standortspezifischer Lösungen. Für Schulleitungen ist eine gewisse Gestaltungsfreiheit wichtig. Alle Kompetenzen, die mit einer wertschätzenden Dialogführung in Zusammenhang stehen, sind zu begrüßen: ein gemeinsam definierter Handlungsrahmen – klar und breit zugleich –, Feedback geben und einholen, Empathie, Transparenz, am Menschen orientiertes Arbeiten, eine offene Konflikt- und Fehlerkultur etablieren und so



weiter. Ein Kollegium mit gut gelebter Feedbackkultur ist häufig viel unabhängiger von der unmittelbaren Führungskraft. Das kann in bestimmten Situationen ein Vorteil sein.

Was macht gutes Krisenmanagement aus, wenn man die Verantwortung für eine sensible Klientel (allgemein Schutzbefohlene, Schüler*innen mit Behinderung und/oder einem sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) usw.) trägt?

In der Krise liegt noch mehr Verantwortung bei der Führungskraft. Durch die Krisensituation passiert viel Verunsicherung und es werden Ängste ausgelöst. Das bedarf einer entsprechenden Sensibilität, aber auch klarer und schneller Entscheidungen. Wenn etwas auch anders passieren darf bzw. soll als sonst, braucht es ein gut eingespieltes Team, viel Vertrauen und noch mehr Kommunikation als sonst.

Inklusion und Standortspezialisierung?

Was wäre aus Ihrer Sicht für die Schulentwicklung wichtig? Wie sehen Sie die aktuelle Debatte zum Thema Inklusion und dem Erhalt der Sonderschulstandorte?

Inklusion und Standortspezialisierung? Die Inklusionsdebatte muss kein Entweder-oder sein, sondern kann auch ein Sowohl-als-auch mit einem mutigen Qualitätsanspruch sein!

Vielen Dank für das Gespräch!

Mit Gabriele Hetzmanseder sprach Matthias Hesse

Anmerkungen

¹ Die Basalen Förderklassen sind eine für mehrfach behinderte Kinder und Jugendliche angebotene Schulform in Wien, die in dualer Struktur und Kooperation der Bildungsdirektion für Wien und der Wiener Sozialdienste ein Teil des Regelschulsystems wurde.

² Das Kandidatenmodell beschreibt einen frühen Zugang in der Unterstützten Kommunikation. Personen, die von der Kommunikationsförderung oder einem Kommunikatinshilfsmittel profitieren sollen, müssen über gewisse Grundvoraussetzungen, Fähigkeiten und Kompetenzen – vor allem kognitive Voraussetzungen und ein gutes Sprachverständnis – verfügen. Das Kandidatenmodell wurde weitestgehend vom Partizipationsmodell abgelöst.

Das Team des National Center of Competence für Kulturelle Bildung

Kultur macht Schule

Das National Center of Competence (NCoC) für Kulturelle Bildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich stellt sich vor

Kulturelle Bildung in der Schule als umfassendes Bildungsprinzip durchdringt analog zum holistischen Kulturbegriff alle Schul- und Lebensbereiche. Zugleich erlaubt Kulturelle Bildung eine thematische Ausdifferenzierung in den künstlerischen Unterrichtsfächern. Auf diese Weise sind vielfältige Zugänge zur Alltagskultur und Hochkultur möglich. Diese integrativ zu denken, ist uns im National Center of Competence (NCoC) für Kulturelle Bildung wichtig. Wir sind bemüht, in unseren Fortbildungsveranstaltungen aktuellen Entwicklungen und Diskursen Rechnung zu tragen und stellen Entwürfe und exemplarische Zugänge vor, welche die Teilnehmer*innen dann selbst erproben und in ihre Praxis einbeziehen können.

Im Entwurf, da zeigt sich das Talent, in der Ausführung die Kunst.

Marie von Ebner-Eschenbach (1911)

Die österreich-mährische Schriftstellerin bringt mit ihrem Aphorismus wunderbar auf den Punkt, was allen ergebnisorientierten Prozessen gemein ist: eine Idee und ihre Umsetzung. Auch Vision und Manifestation könnte man es nennen und damit die geistige (Vor-)Arbeit und die handfeste Realisation stärker betonen.

Dass Marie von Ebner-Eschenbach den Entwurf als erstes Stadium der Sichtbarwerdung einer Idee als Talent und die Ausführung als Kunst klassifiziert, zeigt, wie vielschichtig sie beide Begriffe denkt: Talent versteht sie als etwas, das im Menschen angelegt ist und sich erst im Tun zeigt: im Entwurf, als erstes Skizzieren einer Imagination. Kunst verwendet Marie von Ebner-Eschenbach, um die Komplexität des Prozesses, der Ausführung zu verdeutlichen. Kurz gesagt heißt das: Wer Ergebnisse und Ziele erreichen will, muss Einsatz zeigen und sich ins Zeug werfen. Gute Ideen sind die Voraussetzung. Sie umzusetzen und am Ball zu bleiben, die eigentliche Leistung.

An dieser Stelle hoffen wir, deutlich machen zu können, warum wir glauben, dass der Spruch auch im Zusammenhang von Schulkultur und Führungskultur als Leitsatz bestens geeignet ist: Gute Ideen zu haben, sie zuzulassen, zu sammeln und auch anzuregen mit dem Ziel, sie umzusetzen, mitzutragen und zu unterstützen, zeichnet Schul- und Führungskultur aus. Bekanntlich regt dieses Vorgehen bei allen Beteiligten den Teamgeist an und schafft Verbundenheit und Identifikation. Bei gemeinsamen Aktivitäten, bei Gemeinschafts- und Projektarbeiten lässt sich das besonders gut beobachten. Schon oft haben wir uns im National Center of Competence (NCoC) für Kulturelle Bildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich davon überzeugen können.

Kulturelle Bildung als umfassendes gesamtgesellschaftliches und damit auch wesentliches schulisches Prinzip befähigt dazu, selbstbestimmt und verantwortungsvoll sein Leben und seine Lebenswelt zu gestalten, schafft Sicherheit, Interesse, Offenheit und Verständnis für Alltagskulturen und die sogenannte Hochkultur. Angeregt und vermittelt wird dieser welt-offene Zugang allen voran in den künstlerischen Fächern. Auf diesen, ihren Qualitäten, Potenzialen und aktuellen Entwicklungen liegt der Fokus des NCoC für Kulturelle Bildung. In Kooperation mit dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) veranstalten wir österreichweite Fortbildungsseminare für Lehrende der künstlerischen Fächer (in alphabetischer Reihenfolge):

- Bildnerische Erziehung (In der Schweiz heißt das Fach „Bildnerisches Gestalten“, in Deutschland durchweg „Kunst“ bzw. „Bildende Kunst“.)
- Darstellendes Spiel/Theater in der Schule (Es gibt keine allgemein gültige Bezeichnung für dieses Fach, das in bestimmten Schulzweigen als Unterrichtsfach, häufig als Wahlpflichtfach oder als unverbindliche Übung geführt wird. In Deutschland heißt es mehrheitlich „Darstellendes Spiel“.)
- Musikerziehung
- Tanz, Performance
- Technisches und textiles Werken (In der Schweiz heißt das Fach „Textiles und technisches Gestalten“.)



Workshopimpression anlässlich des jährlich stattfindenden „Sommerworkshops Darstellendes Spiel“, bei dem im August 2020 eine künstlerische Auseinandersetzung mit dem zwischenmenschlichen Abstands-gebot in Pandemiezeiten stattfand. Die Teilnehmer*innen wurden aufgefordert, mit Objekten in Beziehung zu treten. Das Durchfahrverbot wird so zum metaphorischen Annäherungsverbot, verstärkt durch die Körperhaltung, mit der zugleich Stabilität sowie Distanz und Anonymität erreicht werden. Die Emoji-Kultur wird höchst kreativ erweitert und ironisiert. | Foto: NCoc für Kulturelle Bildung



Workshopimpression anlässlich des Bundesseminares „Hands on BE“ für Lehrende des Faches Bildnerische Erziehung (BE) aller Schularten, das jährlich in den Sommerferien stattfindet und, wie der Name schon sagt, auf Hands-on-Formate setzt – in diesem Fall sogar im wahrsten Sinne, als ein Gipsabdruck der eigenen Hand angefertigt wurde. Zum Einsatz kam eine einfach handzuhabende Abformtechnik aus der Zahnmedizin, bei der sich jedes noch so kleine Detail erfassen lässt: Eine

Hohlform wird aus Alginat, einem Pulver aus Algen, gefertigt. Mit Wasser angerührt, verfärbt es sich rosa (wie hier) oder blau, ist anfangs zähflüssig und wird rasch fest. | Foto: NCoC für Kulturelle Bildung

Der Praxisorientierung als zentrale Qualität dieser Fächer Rechnung tragend, haben unsere Fortbildungsangebote einen starken Hands-on-Charakter: Auf diese Weise können Lehrende ihre eigene künstlerische Praxis stärken, und es zeigt sich auch hier die Gültigkeit von Marie von Ebner-Eschenbachs Aussage: Anhaltender Praxisbezug von Lehrenden künstlerischer Fächer ist deshalb so bedeutsam, als sich dadurch Ideen und neue Zugänge für gelungene Unterrichtsvorhaben gewinnen lassen.

Beim gemeinsamen Gestalten und künstlerischen Tätig-Sein, beim Lernen mit- und voneinander, findet ein Austausch unter Gleichgesinnten statt, für den im ausgefüllten Schulalltag oft nicht in der gebotenen Weise Zeit bleibt.

Fortbildungsveranstaltungen werden in der unterrichtsfreien Zeit abgehalten, d. h. am Ende von Schultagen, an Wochenenden und in den Ferien. Wir sind immer wieder beeindruckt, mit welchem Engagement Lehrende aller Schularten oft bis in den Abend hinein gemeinsam künstlerisch aktiv sind und sich über ihre schulischen Tätigkeiten und Erfahrungen austauschen. Wir dürfen noch einmal die große Marie von Ebner-Eschenbach zu Wort kommen lassen:

Wenn die Zeit kommt, in der man könnte, ist die vorüber, in der man kann. (Marie von Ebner-Eschenbach, 1911)

Deshalb ist es wichtig und uns ein großes Anliegen, dass fortbildungsinteressierte Lehrende – nicht nur der künstlerischen Fächer – dahingehend vollste Unterstützung von ihrer Schulleitung erfahren. Es darf, wie uns Marie von Ebner-Eschenbach mitteilt, nicht bei Entwürfen bleiben, es braucht Taten.

Veranstaltungshinweise

Kommende Fortbildungsveranstaltungen des NCoC für Kulturelle Bildung

Rückblick auf stattgefundene Fortbildungsveranstaltungen der Bereiche Bildnerische Erziehung, Musik, Tanz und Performance, Technisches und textiles Werken und Theater in der Schule

Literaturverzeichnis

Ebner-Eschenbach, Marie von (1911). *Aphorismen*. Berlin: Verlag Gebrüder Paetel.

Autor*innen

Christina Schweiger, MMag. Dr.

Leiterin des Kompetenzcenters für Kulturelle Bildung, Hochschullehrende, Fortbildnerin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Schwerpunkt: Bildnerische Erziehung

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

Ingrid Krottendorfer, Mag.

Mitarbeiterin im Kompetenzcenter für Kulturelle Bildung, Hochschullehrende, Fortbildnerin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Schwerpunkte: Theater in der Schule, Leiterin der Hochschullehrgänge Kulturpädagogik und Kulturelle Bildung in und mit Museen

Kontakt: ingrid.krottendorfer@ph-noe.ac.at

Judith Fuchs, BEd

Mitarbeiterin im Kompetenzcenter für Kulturelle Bildung, Fortbildnerin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Schwerpunkt: Digitalisierung

Kontakt: judith.fuchs@ph-noe.ac.at

Dagmar Höfferer-Brunthaler, Mag. MA

Mitarbeiterin im Kompetenzcenter für Kulturelle Bildung, Hochschullehrende, Fortbildnerin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Schwerpunkt: Theater in der Schule

Kontakt: dagmar.hoefferer@ph-noe.ac.at

Mike Rumpeltes, Mag. OStR.

Mitarbeiter im Kompetenzcenters für Kulturelle Bildung, Hochschullehrender, Fortbildner an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Schwerpunkt: Musik

Kontakt: m.rumpeltes@ph-noe.ac.at

Carmen Sippl

Natur & Kultur I

Wie die Wahrnehmung der Natur in Krisenzeiten stärkt: ein Werkstattbesuch bei Willy Puchner

In den Turbulenzen des Krisenmanagements scheint an ein Innehalten nicht zu denken. Ein Gemälde genüsslich betrachten, in eine Klaviersonate hineinfallen oder in die 800 Seiten von Tolstois *Krieg und Frieden* abtauchen, wäre das nicht ein idealer Ausgleich? Oder doch lieber durch Feld und Wald oder am Meer flanieren? Kultur und Natur sind kein Gegensatz. Fotograf, Zeichner und Autor Willy Puchner sieht die Natur als Lehrmeisterin der Selbst-Wahrnehmung. Beim Betrachten von Pflanzen, Tieren, Landschaften erlebt er die Symbiose mit der Natur, die er in seinen Zeichnungen und Bilderbüchern zum Ausdruck bringt. Und in Workshops vermittelt. Eine Einladung zum Perspektivenwechsel.

In Krisenzeiten ist Konzentration auf das Wesentliche angesagt. Wir können dreißig Tage ohne Nahrung, drei Tage ohne Wasser, drei Minuten ohne Sauerstoff auskommen. Alles das, was der Mensch zum Leben braucht, wird von der Natur bereitgestellt. Was also in der Welt ohne Zutun des Menschen vorhanden ist, nennen wir Natur. Wenn der Mensch gestaltend eingreift, sprechen wir von Kultur. Das kann eine Streuobstwiese sein, eine Ackerfurche, ein Schlossgarten, ein Stausee oder ein Bergwerk. Die eingreifende Maßnahme dient oftmals der Lebenserhaltung unserer Spezies, der Versorgung mit Nahrung bzw. Energie. Wenn wir Glück haben, ist sie aber auch einfach nur schön – und tut uns trotzdem gut.

Die Versuchung ist groß, Natur und Kultur als Gegensätze zu sehen – und über Jahrhunderte ist der Mensch dieser Versuchung erlegen. Sorge und Angst spielen dabei eine Rolle: Sorge um die notwendige Versorgung, Angst vor der ungebändigten Naturgewalt. Der menschliche Umgang mit den natürlichen Ressourcen ist ein Spiegel dieser Kümmeris: Beherrschung, Ausnutzung, Überwältigung, Zerstörung. Angesichts der Folgen für das Erdsystem haben Wissenschaftler*innen das aktuelle Erdzeitalter neu bestimmt: das Anthropozän. Es benennt das „Zeitalter des Menschen“, in dem Atomtests, Wasserverschmutzung, Plastikmüllberge, Ressourcenraubbau den Planeten an seine Belastungsgrenzen führen und unsere Lebensgrundlagen zu zerstören drohen.

Wie lässt sich unser Verhältnis zur Natur neu denken? Was können wir von der Natur gerade in Krisenzeiten lernen? Willy Puchner, Fotograf, Zeichner und Autor, sieht die Natur als seine Lehrmeisterin, denn sie erinnert ihn „daran, dass die Welt nicht mehr als getrennte Teile zu sehen ist,

sondern ein einziges, nicht zerlegbares Ganzes.“ Sich nicht als Gegenüber, sondern als Teil der Natur zu verstehen, „als etwas gegenseitig Durchwebtes“, hat vor allem mit Wahrnehmung zu tun. Der Künstler betrachtet, zeichnet, fotografiert Pflanzen und Tiere, sammelt Fundstücke. „Die Triebfeder war das Gefühl, dass die Natur irgendwo auf meinem Weg verloren gegangen ist, so als wäre ein Eiswürfel in meiner Hand geschmolzen.“

In angespannten Zeiten, in denen wir „Krise“ verwalten, organisieren, in den Griff bekommen und den Blick einzig auf das im Augenblick Notwendige richten müssen, ist das Bild des geschmolzenen Eiswürfels ein vertrautes. Gerade in den Turbulenzen des Krisenmanagements scheint an ein Innehalten und Festhalten nicht zu denken. „Wie vieles in meinem Leben“, sagt Willy Puchner, „ist auch die Beschäftigung mit Natur von starker Sehnsucht geprägt, von dem Wunsch nach Erkenntnis, Ruhe und Ausgeglichenheit.“ Langsamkeit und Zeit spielen bei der Beschäftigung mit dem Thema Natur eine große Rolle, weiß der Künstler aus seiner Erfahrung zu berichten. In seiner Arbeit, die „eine Art aufmerksamer Zeitvertreib“ ist, wie er sagt, macht er sich auf den Weg, um die kleinen Dinge zu entdecken.

Die Perspektive wechseln

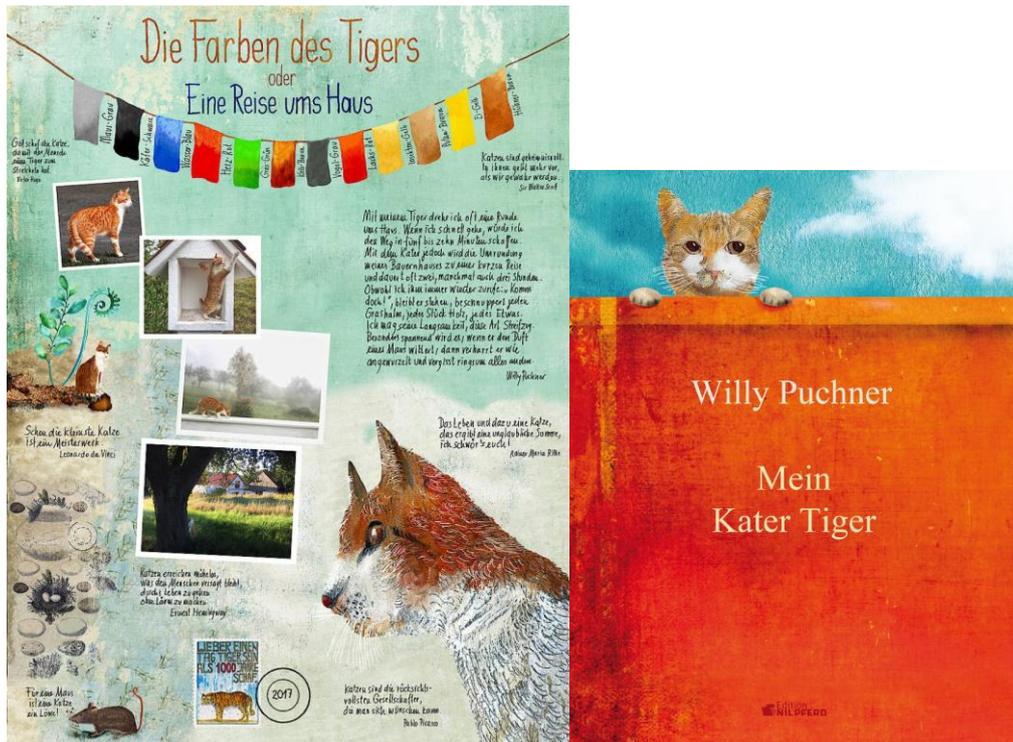
In seinem neuesten Bilderbuch, *Mein Kater Tiger*, nimmt Willy Puchner die Perspektive seines Katers ein. Das Ergebnis ist ein wundersamer Streifzug durch die große kleine Welt des Katers Tiger. Aus seinem Zuhause, einem Bauernhaus im Burgenland, schaut er in seine Welt hinaus, das Katzenreich. Da steht er auf dem Fensterbrett und blickt in den Garten. Im Garten tastet er sich vorsichtig „von Grashalm zu Blume“. Nachts richtet er die Augen sehnsuchtsvoll in den Sternenhimmel und träumt „von der schönsten Tigerin des ganzen Kosmos“. Als ihn die Weltentdeckerlust überfällt, erlebt er Katzenbisse und Hasenpfotenstreicheln, Hornissendröhnen und Mäuserascheln.

Aber zu Hause ist es am schönsten. Denn dort bevölkern Willy Puchners phantastische Zeichenfiguren Haus und Garten – und Kater Tigers Träume, einbegleitet von Katzen-Gute-Nacht-Geschichten aus aller Welt. „Schön, dass du heute in meinem Zimmer mitarbeitest!“, freut sich jener Mann, der für Kater Tiger „kein Mensch, sondern ein großer Kater“ ist. Und der ihn in Momentaufnahmen, Zeichnungen, Collagen, Fotos in seine wundersame Welt der Farben und der Phantasie aufgenommen hat. „Ich mache es mir unterm Sofa gemütlich und träume von neuen Abenteuern.“ Beim genussvollen Umblättern jeder Seite sehen wir seine Augen diese Welt entdecken, tasten uns mit seinen Pfoten sachte auf unbekanntes Terrain vor. Das Bilderbuch *Mein Kater Tiger* ermöglicht einen Perspektivenwechsel als künstlerische Entdeckungsreise mit allen Katzensinnen.

„Ich bin ...“

In seinen Workshops, die er inzwischen auch online anbietet, vermittelt Willy Puchner, wie die Wahrnehmung der Natur im Perspektivenwechsel zur Selbst-Wahrnehmung führt. Es beginnt mit der Zeichnung eines Phantasietieres, das agiert, als würde es auf einer Bühne auftreten. Begleitet wird es von einem Text, der mit „Ich bin ...“ beginnt.

Willy Puchner hat seine Workshops in jeder Art von Schule gemacht, aber auch auf Kunstakademien, in Therapiegruppen, unterschiedlichen Betrieben, Altersheimen oder mit Abgeordneten im Parlament. Indem sich die Teilnehmer*innen auf ihre Phantasie einlassen, entsteht auf magische Art und Weise ein spielerisches Spiegelbild, das sie mit einem Lächeln betrachten können.



Wenn Fotograf, Zeichner und Autor Willy Puchner die Perspektive seines Katers einnimmt, dann ist ein kleines Wunder zu erleben. | Bild links: Willy Puchner. Cover rechts: Edition Nilpferd.

Die Zitate von Willy Puchner über die Natur sind nachzulesen in: „Die Natur ist meine Göttin“. Willy Puchner im Gespräch mit Carmen Sippl. *Der Standard, Album*, 27. März 2021, <https://www.derstandard.at/story/2000125373031/kuenstler-willy-puchner-uns-allen-erscheint-natur-als-etwas-selbstverstaendliches>

Eine Besprechung von *Mein Kater Tiger* ist zu entdecken in: „Tiger, komm doch!“ von Carmen Sippl. *Kulturschaukasten*, <https://www.kulturschaukasten.at/2021/03/tiger-komm-doch/>

Willy Puchner: „Ich bin ...“

Bei Interesse an Workshops: www.willypuchner.com

Willy Puchner: *Mein Kater Tiger*

Wien: Edition Nilpferd, 2020. ISBN 978-3-7074-5230-3

Autorin

Carmen Sippl, HS-Prof. Mag. Dr., ist Hochschulprofessorin für Kultursemiotik und Mehrsprachigkeit an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und Lehrbeauftragte an der Universität Wien. Die Philologin hat als Lektorin, Programm- und Verlagsleiterin in der Zusammenarbeit mit Autor*innen und Grafiker*innen zahlreiche Bücher aus der Taufe gehoben.

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

Im Projekt „Das Anthropozän lernen und lehren“ (<http://anthropozaen.ph-noe.ac.at/>) beschäftigt sie sich mit der Rolle der kulturellen Bildung für die Neugestaltung der Mensch-Natur-Beziehung im Anthropozän. Ihre Beiträge über „Natur & Kultur“ zeigen Beispiele für mögliche Perspektivenwechsel auf.

Anstiftung zu mutiger Schulentwicklung



Michael Schratz, Inge Michels & Angelika Wolters
(Hrsg.)

Menschen machen Schule: Mutig eigene Wege gehen

Friedrich Verlag 2021
ISBN 978-3-7727-1404-7

Akteur*innen des Bildungswesens aller Systemebenen haben die aktuell herausfordernde Situation zum Anlass genommen, Unterricht und Schulqualität zu reflektieren, geübte Handlungsweisen zu hinterfragen und neue Wege zu beschreiten. Sie haben die Corona-Krise entgegen aller Beharrungstendenzen als Chance und Anstoß für Weiterentwicklung gesehen und wichtige Entwicklungsschritte innerhalb kurzer Zeit umgesetzt. „Der gesellschaftliche Trend zur zunehmenden Digitalisierung und Automatisierung war auch schon vor der Pandemie nicht aufzuhalten“ (S. 15), aber nun konnte bei der Nutzung digitaler Werkzeuge und Kommunikationsformen ein enormer Entwicklungssprung erreicht werden. Dass kurzfristig gesetzte Maßnahmen das Potenzial haben, langfristige und nachhaltige Veränderungen im Bildungssystem zu ermöglichen, zeigen die Beiträge im Sammelband „Menschen machen Schule: Mutig eigene Wege gehen“. Hier werden agile Schulen vor den Vorhang gebeten, die flexibel und individuell mit gesellschaftlichen und aktuellen Herausforderungen umgegangen sind und durch ihr Verständnis von Autonomie eigene, gleichermaßen innovative wie kreative Lösungen gefunden haben.

Wie entsteht eine lernförderliche, zu-mutende Praxis in der Schule? Spillane (2013) meint, im Dazwischen: Praxis entsteht situiert zwischen den Menschen, aber auch zwischen ihnen und den Werkzeugen, Routinen und Strukturen, die sich etabliert haben. „Menschen machen Schule“ zeigt auf, wie diese *auch* aussehen können: Wenn sich z.B. die Leistungsbeurteilung in den Dienst des Lernens stellt (S. 176), wenn Mangel sich als Mehrwert herausstellt (S. 280) oder die Frage der Schul-Kultur über das Kulturelle hinausreicht (S. 80).



Der rote Faden durch die vier Themencluster des Hauptteils ist der Mut. Da haben sich Schulmacher*innen mal was getraut: andersrum zu denken, zu strukturieren, auszuprobieren und zu etablieren. Deren Erfahrungen aus den Transformationsprozessen aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen hinein in Schule und Unterricht widmen sich die Praxisberichte aus dem Kontext des Deutschen Schulpreises. Oft schwingt in den Interviews der jeweiligen Themengebenden das eigene Erstaunen ob des Erfolges mit. Und immer die Freude, dass es gelungen ist, Schule näher ans Kind, näher an den Menschen zu bringen.

In fünfzehn Szenen „guter Schule“ begleiten wir, ähnlich einem Kaleidoskop, Schulmacher*innen bei ihren Einsichten und *best failures*, bei Durchbrüchen und Rückschlägen, bei *lessons learnt* und bei ihren nächsten Schritten von *good* zu *next practice*. Zu dieser möchte das Buch auch anregen: Nicht zum „Umsetzen“, sondern zum Hineinspüren, was passen könnte für den jeweils eigenen Standort. Durch Fragen zum Vor-Denken, Reflektieren und Diskutieren möchten die Autor*innen einladen, in die eigene Positionierung zum jeweiligen Thema zu gehen: Wie stehe ich z.B. zu Schüler*innen-Partizipation, heterogenitätssensiblen Unterricht und selbstbestimmtem Lernen? Um daraus dann Mut zu schöpfen für die eigenen Handlungsoptionen.

Die unterschiedlichen Zugänge verdeutlichen, dass menschliches Zusammenleben – sei es beruflich oder privat – immer von *Haltung* geprägt ist, die im gemeinsamen Tun sichtbar wird. Schratz betont in seinen zusammenfassenden Ausführungen die vielseitigen und facettenreichen Erscheinungsweisen von Haltung (S. 314), die auch in den unterschiedlichen Perspektiven der Interviewpartner*innen zum Ausdruck kommen. Lassen Sie sich von den Erfahrungsberichten und Fallbeispielen zu Reflexion und Wandel inspirieren – um eigene Wege zu beschreiten, getragen von Mut und positiver Haltung.

Empfohlen von Christoph Hofbauer und Michaela Tscherne

Spillane, J. (2013). The practice of leading and managing teaching in educational organisations. In OECD (2013). *Leadership for 21st Century Learning. Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. p. 59-82.



Krise

Krise, *die*. Substantiv, feminin.

Viele hatten schon eine: Kuba, die Weltwirtschaft, die Tulpen; manche kriegen sie gleich, manche eher in der Ehe, Männer meist im midlife; für sie gibt es hotlines und Interventions-teams, Stäbe und Gipfel; sie hat eigene Regionen, Zeiten und Herde; man ist für sie anfällig, wird von ihr geplagt und gebeutelt; sie wirkt sich auf die Form aus, auf die Umwelt, auf die eigene Identität und Liquidität; Regierungen haben sie ebenso wie Beziehungen, Bildung sowieso immer; an ihr ist die Konjunktur schuld, oder die Migration, oder Corona. Sie kommt aus dem Griechischen (κρίσις, *krísis*) und bedeutet Entscheidung. Was aus und nach ihr wird, ist offen, nach ihrem Ende erst wird entschieden (κρίνειν, *krínein*) über Gut und Böse, wie schon bei Homer die Spreu vom Weizen getrennt. Man sollte also nicht zu kritisch mit ihr sein; und Kritik (abgeleitet von κριτική τέχνη, *kritikè téchne*, „Kunst des Urteilens“) kann zu einem schlechten oder auch guten Ende und Ergebnis führen – so wie jede Krise auch.

Fritz Lošek



Schule und Corona: Unterricht aussetzen und nur zu Hause aussitzen, ist ein Leerplan

In pro & contra sammeln und veröffentlichen wir Ihre Meinung, Ihre Kritik, Ihre Anregungen, Ihre Fragen!

Als Beispiel haben wir einen Leserbrief von Erwin Rauscher ausgewählt, der sich auf den Gastkommentar von Stefan T. Hopmann „[Schule und Corona: Das Leben ist wichtiger als der Lehrplan](#)“ bezogen hat. Jener Leserbrief, hier in der Originalfassung nachzulesen, ist in der FURCHE Nr. 14 vom 2. April 2020 (Seite 16) stark verkürzt erschienen.

Nicht nur in Krisen ist das Kindeswohl oberste Pflicht: Fernlehre muss aktuell den normalen Schulbetrieb ersetzen. Wer sie mit Tests und Matura plant, handelt sozial gerecht und pädagogisch verantwortlich.

Den gegenwärtig immensen Bemühungen von Lernenden und Anstiftungen von Lehrenden, allen voran dem Bildungsminister „Hurra-Optimismus“ zu unterstellen, ist Hoppla-Demagogie von Expert*innen, die von der Schule leben wollen, indem sie sich inszenieren und in ihrer Kompetenz sonnen. Die Schule aber braucht Insider*innen, die für die Schule leben, indem sie sich einbringen.

(1) Online-Materialien anzubieten, (2) Fernlehre-Nachteilen vorzubeugen und (3) faire Prüfungsvorbereitung zu gewähren, ist No-na-net-Rhetorik und für Insider*innen Schnee von gestern. Pauschal den Schüler*innen „traumatisierende Erfahrungen“ zu unterstellen, ist viruskonforme Angstmacherei; leistungsanstiftende Fernlehre gegensätzlich zum Kindeswohl zu propagieren, ist Fernleere.

Wie apokalyptisch die täglichen Meldungen zur aktuellen globalen Herausforderung sind, zeigt sich nicht nur in den pandemischen (Re)Aktionen der Gesellschaft, sondern auch in den vielen Sorgen und Ängsten im Inneren der Familien. Davon bleiben Schule und ihr Bildungsauftrag nicht unbeteiligt: Wenn die Rollbalken der Schule heruntergezogen und durch Monitore ersetzt werden, gilt: Wer ohne zu surfen denkt, bleibt allein. Und wer ohne zu denken surft, bleibt zurück. Handy, iPad und Notebook sind über Nacht vom Spielzeug zum Unterrichtsmedium geworden. Längst nicht alles läuft perfekt: Die erste Fernlehre-Woche über erklang Schülerjammern: „So viele Arbeitsaufgaben“, während der zweiten tönt als Lehrerecho: „So viel Korrekturlesen“. Und doch wurden noch nie so wenige Hausübungen abgeschrieben wie jetzt. Solidarität als Zusammenhalten durch Getrennt-Lernen ist zum pädagogischen Antrieb der Stunde geworden: Schüler*innen helfen den Alten; Lehrer*innen



unterstützen einander; Buchverlage, Kultureinrichtungen, Plattformen aller Art, Rundfunk und Fernsehen überbieten sich mit angebotenen Unterrichtsmaterialien so sehr, dass Lernen über Nacht vom Sammeln zum Auswählen geworden ist und es didaktische Hilfen für zu Hause braucht wie etwa lernentrotzcorona.at u.v.a.

Hausübungen auf dem Schulweg abzuschreiben wird durch Recherche zuhause ersetzt; eigene Leistung zu erbringen ist so selbstverständlich geworden, dass die Schüler*innen der Abschlussklassen ihr Recht auf die Matura einfordern. Nachbarschaftshilfe und Leih-PCs der Schulen sind erste Folgen. Schule als virtueller Begegnungsort braucht Vorbilder, Bessermacher, Menschen, die nicht an ihr verdienen und sich selbst profilieren wollen, sondern solche, die ihr ein neues Profil zuweisen – digitale Bildung statt bloßer Digitalisierung, durch Transfer und Feedback, Dialog in Wertschätzung der personalen Würde ihrer Protagonist*innen. Wissen aus der Forschung wird zum Dienen für die Praxis, nicht umgekehrt.

Hurra den Schüler*innen und Lehrer*innen samt 180-Grad-Wende ihrer Methoden und Beibehalten ihrer Ziele. Dankenswerterweise wird der zuständige Minister nicht müde, reale Rahmenbedingungen für virtuelle Begegnungen zu schaffen und kontinuierlich anzupassen: Distance Learning als Ergänzungsunterricht und Lerncoaching. In Robert Musils „Mann ohne Eigenschaften“ nimmt Ulrich „Urlaub vom Leben“, um in einem Experiment die Zukunft zu erkunden, und vereinsamt. Fernlehre braucht dagegen Sören Kierkegaards Gedanken, dass unser Leben „rückwärts verstanden werden“, aber „vorwärts gelebt werden“ soll: „Just do it“ und „Yes, we can“. Als bei Astrid Lindgren Tommy und Annika besorgt sagen: „Der Sturm wird immer stärker“, antwortet Pippi Langstrumpf: „Das macht nichts. Ich auch.“

Wie können Sie Stellung beziehen zu einem Beitrag in diesem Web-Journal, in einem unserer Web-Dialoge oder zu einem, wo auch immer aktuell diskutiertem Thema in Kontext von Schule?

Wir freuen uns auf Ihre Leserbriefe an redaktion@schule-verantworten.at.

Impressum

#schuleverantworten

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

© 2021 by Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Alle Rechte vorbehalten
ISSN 2791-4046

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

Die nächste Ausgabe von #schuleverantworten ist dem Thema gewidmet:

Durchatmen – Durchstarten

Einreichungen bis 7. Juni 2021 sind herzlich willkommen unter:
<https://www.schule-verantworten.education/journal/index.php/sv/about/submissions>

Erscheinungsdatum: 2. Juli 2021

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