schule verantworten
führungskultur_innovation_autonomie

ausgabe 2021_2

WERT einander

Inhaltsverzeichnis

#schuleverantworten 2021_2

Editorial

Erwin Rauscher
Editorial 6

Führungskultur

Sabine Anselm
Umgang mit Fragen der Werteerziehung
Anmerkungen zu einem unverzichtbaren Bildungsziel 7

Gregor Jöstl, Julia Niederfriniger
Jugendliche und der Pflegeberuf
Erste Ergebnisse aus einer niederösterreichischen Studie über die beruflichen Werte Jugendlicher 15

Frank Brückel, Regula Spirig
Auf die Haltung kommt es an!
Zum Umgang mit Haltungen und Emotionen in der schulischen Führungsarbeit. 29

Stephan Gerhard Huber, Paula Mork
Ziel- und evidenzbasiert durchstarten?!
Impulsgestärkt durch den Hochschullehrgang mit Masterabschluss „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“ 42

Franz Gunter Bittner
Welche Werte wollen wir?
Werteerziehung als gesellschaftliche Überlebensstrategie 52

BY-NC-ND

Michaela Tscherne
Orientierung durch Werte
Werte als Wegweiser in der lernenden Organisation 57

Lea Schulz
Kultur der Diklusivität
Auf dem Weg zu einer digital-inklusiven Schulgemeinschaft 64

Sabine Höflich
Eine wertegetragene Schule der Vielfalt
Gedanken künftiger Lehrpersonen der Sekundarstufe, wie Schulkultur inklusiv und wertorientiert gelingen kann 72

Gerald Stachl, Susanne Dutter
Dürfen Begabungen gefördert werden?
Der Matthäuseffekt und seine Konsequenzen für schulische Begabungsförderung. 81

Matthias Hesse
Zielbild QMS
Warum evidenzbasiertes Arbeiten und wirkungsorientierte Steuerung in der Sonderpädagogik wichtig sind 89

Eckart Störmer
Störung als Chance
Erkundungen an den Bruchstellen der Schule 99

Karin Riepl
Ethik und Ethos in der Werteerziehung
Haltung und Handlung von Lehrenden als Qualitätsmerkmal 105

Aus der Praxis für die Praxis

Claudia Kaluza, Bernhard Schimek
Diversität und Schulentwicklung
in der Trias von Wertediskurs, Evidenzbasierung und Bildungstheorie 112

Horst Pater Nikolaus Schachtner
Der Unterricht im Gegenstand Kulturpflege
Sein Beitrag zur Schulentwicklung im Wertedialog und interkulturellen Lernen 120

Silvia Quendler, Angelika Dobrowsky
Lesson Study – die Rolle der Schulleitung 124

Georg Gauß
Der Ethikunterricht
Wertevermittlung oder Werteentwicklung? 131

CC BY-NC-ND

Peter Trenker
Weil es schön ist, Gutes zu tun 134

Birgit Velickovic
Notlösung PTS
Die Polytechnische Schule: letzte oder gute Wahl? 138

Im Gespräch mit

Petra Heißenberger
“Leadership is action not position“
Im Gespräch mit Michael Schratz 143

Christine Schörg
Was ist das Leben?
Im Gespräch mit Regina Fritsch 150

Kultur macht Schule

Kaspar H. Spinner
Wertevermittlung literaturpädagogisch und -didaktisch 155

Carmen Sippl
Natur & Kultur III
Jeder Tropfen zählt: vom (kulturellen) Wert des Wassers 162

Michael Holzwieser
Die ‚klimafitte Schule‘
Umfassende Wertebildung für Nachhaltigkeit 171

Gregor Ruttner-Vicht
Die Wirkung von Theaterpädagogik
in postpandemischen Zeiten 177

Katja Gentinetta
Alte Vielfalt, neue Einheit
Ein Update für Europa 181

Christian Kircher
Warum es kein neues Europa braucht 185

Lesen lohnt sich

Carmen Sippl
Literatur – Laboratorium der Zukunft 188

Michaela Tscherne
Von Schulleiter*innen, Spannungsfeldern und Supervision 195

BY-NC-ND

Begriffsbox

Carmen Sippl
Wertstoff 197

Sabine Höflich
Wertschätzung 199

Impressum

Impressum 200

BY-NC-ND

Editorial

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a111

WERTeinander – einander Werte geben, miteinander Werte leben: Beim miteinander Lernen lässt sich das Miteinander lernen. Je mehr Freude am Lernen, umso mehr Chance auf Werte. Je mehr wir Lernfähigkeit entbergen, umso mehr ermächtigen wir zum Guten.

Aber hat nicht schon Karl Valentin gemeint: *Wir brauchen unsere Kinder nicht zu erziehen … sie machen uns sowieso alles nach!* Reicht es also aus, eben einfach nicht Wasser zu predigen und Wein zu trinken? Wird nicht immer dort auf Werte zurückgegriffen, wo die Erziehung versagt oder wo sie verzichtet, kulturelle Praktiken zu vermitteln? Ist Wertebildung nicht mehr und nicht weniger als die Kompensation von Kulturverlust?

Müssen wir deshalb an den Schulen jetzt mit Ethikunterricht wieder einzuholen versuchen, was Konfession und Religion verloren haben, was Ideologie populistisch verunglimpft hat? Sind Staat und Schule wertfreie Gebilde als leere Rahmen, die es durch Individualisierungsformeln zu füllen gilt?

Ist die Schule eine moralische Anstalt oder ein Begegnungsraum von Vielfalt und für Vielfalt? Orientieren wir uns anstelle von Strafe und Gehorsam an Gegenseitigkeit oder am Gesellschaftsvertrag? Individuelle moralische Prinzipien – können sie überhaupt universelle Leitlinie für jede Entscheidungsfindung vom Kindesalter an sein – oder müssen sie das sogar?

Kinder, die gehorchen müssen, aber nicht geachtet werden, kränkeln selbst, und sie kränken andere. Wenn eine Schule in einem Kind nur das Leisten des Gesollten sieht und beurteilt, kränkt sie nicht nur, sie ist krank. Die an ihr gepflegte Ethik des Sollens, als Pflicht benannt und Gehorsam fordernd, erweist sich als böser Wolf der Macht im Schafspelz des Guten.

Wer in der Schule Geborgenheit für das ‚Kennen-Lernen' von Leben gibt, entbirgt den Kindern die Welt, und er entbirgt die Kinder der Welt. Implizite Wertebildung ist, die Käseglocke entfernen und das Lebensnetz weben, als Katalysator von Wissen und Fühlen. Schulbildung ist, den Weg zum Kopf durch das Herz zu öffnen. Seien wir einander wert, schenken wir einander Wert!

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

CC BY-NC-ND

schuleverantworten
führungskultur_innovation_autonomie

Sabine Anselm
Forschungsstelle *Werteerziehung und Lehrerbildung*, Universität München

Umgang mit Fragen der Werteerziehung

Anmerkungen zu einem unverzichtbaren Bildungsziel

DOI: https://doi.org/10.53349/10.53349/sv.2021.i2.a79

Lehrpersonen sind zentrale Mitgestalter schulischer Werteerziehung. Diese ist als fächerübergreifendes Bildungsziel in den Lehrplänen aller Schularten verankert und erfordert einen entsprechenden Kompetenzerwerb der Unterrichtenden. Somit besteht Handlungsbedarf bereits in der universitären Lehrerbildung – eine Herausforderung, die an der Ludwig-Maximilians-Universität München die Forschungsstelle Werteerziehung und Lehrerbildung annimmt.

Werteerziehung, Deutschunterricht, Lehrerbildung, Lehrpersönlichkeiten, Beutelsbacher Konsens

Bedeutsamkeit schulischer Werteerziehung

Schule ist ein wertvoller Ort, der durch staatlich geprägte Rahmenvorgaben wie Lehrpläne und Bildungsstandards sowie durch Lehrkräfte bestimmt wird. Diese sind als Vorbilder und Modelle – in jeder Schulart und in allen Fächern – für Fragen der Werteerziehung von enormer Bedeutung. Einerseits sind sie größtenteils für die Auswahl und Vermittlung der Unterrichtsgegenstände verantwortlich, andererseits ist dieses Vorgehen im Blick auf didaktisch-methodische Zielsetzungen begründungspflichtig. Dafür ist eine intensive Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit den eigenen Werten unverzichtbar.

BY-NC-ND

Abb. 1: Studierende und Lehrkräfte bei der Wertediskussion im Fishbowl anlässlich der Tagung „Brückensteine – Medienethik als Aufgabe der Medienbildung“ (eigene Aufnahme)| Foto: WuL Archiv

Da jede Lehrperson eine eigene Werteordnung in sich trägt und in einer persönlichen Wertewelt lebt, wird diese für die Schüler*innen nur bedingt oder mittelbar erfahrbar. Sie leiten sich durch Beobachtung ab, was der jeweiligen Lehrkraft wichtig oder wertvoll ist. Diese Dechiffrierung des Handelns oder der eigenen Positionierung, insbesondere die sprachliche Artikulierung ist ein entscheidender Prozess im Wertelernen von Schüler*innen: In der Sichtbarkeit eines Aspekts des Wertekosmos einer Lehrperson tritt die Lehrer-Schüler-Beziehung in eine personale Bindungsebene. Dabei ermöglicht sprachliche Bildung umfassendes Verstehen. Sie kann nicht durch Zahlen, Statistiken und Meinungsumfragen ersetzt werden, denn auch diese müssen begründet, gedeutet und bewertet werden.

Ausdrucks- und Differenzierungsvermögen sind zentral für Wertbildungsprozesse und Identitätsentwicklung. Es ist keineswegs ausreichend, eine eigene Meinung zu haben. Wichtig ist die Fähigkeit, diese zu begründen und zu verteidigen und die Argumente anderer abwägen zu können – gerade in einer Zeit, in der sich Werte konfliktbedingt vervielfachen.

Ein besonders relevanter Bereich ist das Thema Demokratieerziehung: Eine positive Einstellung zur Demokratie kann nicht nur über Wissen erzeugt werden, sondern bedarf affektiver Bindungen. Im schulischen Unterricht kann dies durch die performative Gestaltung einer demokratischen Unterrichtskultur realisiert werden, die diskursive Entscheidungsfindungsprozesse ermöglicht.

CC BY-NC-ND

Wer mitreden will, muss sprechen können

Unbeschadet aller interdisziplinären Vernetzung kommt dem Fach Deutsch eine besondere Bedeutung bei der Darstellung und Vermittlung von Werten zu. Denn ebenso wie bei den weltanschaulich oder positionell gebundenen Fächern wie Religionslehre oder Ethik ist unstrittig, dass die Bildungsprozesse, mit denen das Fach Deutsch verbunden ist, für das Miteinander in unserer Gesellschaft essenziell sind: Bildungs- und Integrationsprozesse erfolgen in erster Linie über Sprache, weitergehende affektive Bindungen werden über Bilder und Narrationen, über literarische Texte und zunehmend über digitale Medien vermittelt.

Vor allem der Literaturunterricht kann als Mittel der Werteerziehung dienen: Die Interpretation literarischer Texte ist notwendig individuell und plural zugleich. Es gilt, sich im Unterricht über eine gemeinsame Deutung zu verständigen. Ausgehend von literarischen Texten können zentrale ästhetische und ethische Fragen verhandelt werden, desgleichen Aspekte aus dem engeren Bereich der Demokratieerziehung (Anregungen dazu in Anselm et al. 2019).

Werteerziehung im hier intendierten Sinn erfordert ein hohes Reaktionsvermögen der Lehrperson, da es vor dem Hintergrund des pädagogischen Auftrags unmöglich ist, alle Antworten, ob nun formal oder inhaltlich, unkommentiert stehen zu lassen. Spontan würde man als Lehrperson vielleicht manchmal am liebsten mit Entrüstung oder Ablehnung reagieren. Doch das ist nicht immer eine sinnvolle Lösung. Es würde von den Schüler*innen gelernt, dass offene und ehrliche Antworten im Unterricht unerwünscht sind. Das Verdrängen derartiger Gedanken wäre kontraproduktiv, so schnell dann auch das sichtbare Problem zunächst aus dem Unterricht verschwunden wäre.

Stattdessen sollten herausfordernde Wertungen Gesprächsanlass zur Wertereflexion sein. Werte entstehen gewissermaßen beim Werten, beispielsweise während diskursiver Prozesse im Unterricht. Hier lassen sich Antworten auf ethische Fragestellungen erproben bzw. reflektieren. Ansonsten wird allzu schnell eine problematische „Kathederprophetie“ wirksam, vor der der Soziologe Max Weber in seiner berühmten Vorlesung „Wissenschaft als Beruf“ die Münchner Studierenden bereits 1919 gewarnt hat. In der Schlusspassage der Rede wird auf eindrucksvolle Weise deutlich, dass die Aufgabe der Lehrkräfte nur darin bestehen kann, den Wertbildungsprozess anzuregen, nicht aber irgendwie geartete *Entscheidungen* vorzugeben. Vielmehr sollen die Erklärungen der Lehrenden frei von persönlichen Werturteilen sein (dazu ausführlich Anselm 2012, S. 409 f.).

Die erkennbar werdende Spannung zwischen orientierender und ideologisierender Funktion der Werte wird häufig übersehen, wenn von schulischer Werteerziehung die Rede ist. Gerade deswegen ist daran zu erinnern, dass Werte nicht ungefährlich sind. Über Werte kann man manipulieren. Auf diesen Sachverhalt wird in der philosophischen Diskussion hingewiesen. Sie spiegelt sich auch in der gegenwärtigen Debatte über die Bedeutung der Werte in Bildungsprozessen und über die Rolle, die Lehrende in diesem Zusammenhang spielen sollen.

BY-NC-ND

Die Rolle des Staates

Eine Grundsatzfrage schulischer Werteerziehung ist es zu hinterfragen, inwieweit es dem Staat zukommt, verpflichtend bestimmte Wertevorstellungen zu vermitteln. In den Fokus der Diskussion gerät hierbei die Vereinbarung, die beispielsweise in den drei Prinzipien der politischen Bildung im Beutelsbacher Konsens (1976) ihren Niederschlag findet, der nach wie vor aktuelle Bedeutung hat (vgl. Scherb 2007):

- Das sogenannte *Überwältigungsverbot* verweist darauf, dass es dem Staat verwehrt ist, auf die innere Mentalitätsstruktur der Bürger*innen einzuwirken. Die staatliche Pflicht zur Neutralität muss leitend sein.
- Im Sinne des *Kontroversitätsgebotes* sollen Diskussionen auch kontrovers geführt werden.
- Lehrkräfte sollen sich bei der Themenwahl an den *Interessen* der Schüler*innen ausrichten.

Hinzu kommt, dass angesichts aller staatlichen Aufgaben und Gesetze zur Werteerziehung in der Schule immer auch zu bedenken ist, wie die schulische Erziehungspflicht in ihrem Verhältnis zum Elternrecht zu beschreiben ist (Art. 6 Abs. 1 GG), also dem verfassungsmäßigen Recht der Eltern, ihre Kinder nach den eigenen Wertvorstellungen zu erziehen.

Übertragen auf die Festlegung von Unterrichtsgegenständen bedeuten diese Einsichten, dass bei den Auswahlentscheidungen die unumgänglichen normativen Festlegungen zu bedenken, transparent zu halten und bewusst zu reflektieren sind. Auch darüber sollte im Unterricht gesprochen werden. Denn auch Schüler*innen zeigen ein Wertebewusstsein bei der Auswahl und (eigenständigen) Beurteilung schulischer Themen und Gegenstände, was im Unterricht die Möglichkeit zu einer diskursiv begleiteten Entscheidung eröffnet (vgl. Bär 2019).

Werte basieren gerade darauf, dass man sich ihnen nicht verpflichtet, sondern sich von ihnen angezogen fühlt. Wer als Lehrkraft nur den moralischen Zeigefinger hebt, wird keine Werteerziehung gestalten, sondern Werte nur noch vermitteln. Anzustreben ist dagegen eine *Wertereflexionskompetenz* als eine Art von individuellem Kompass im Sinne ethischer Urteilsfähigkeit.

BY-NC-ND

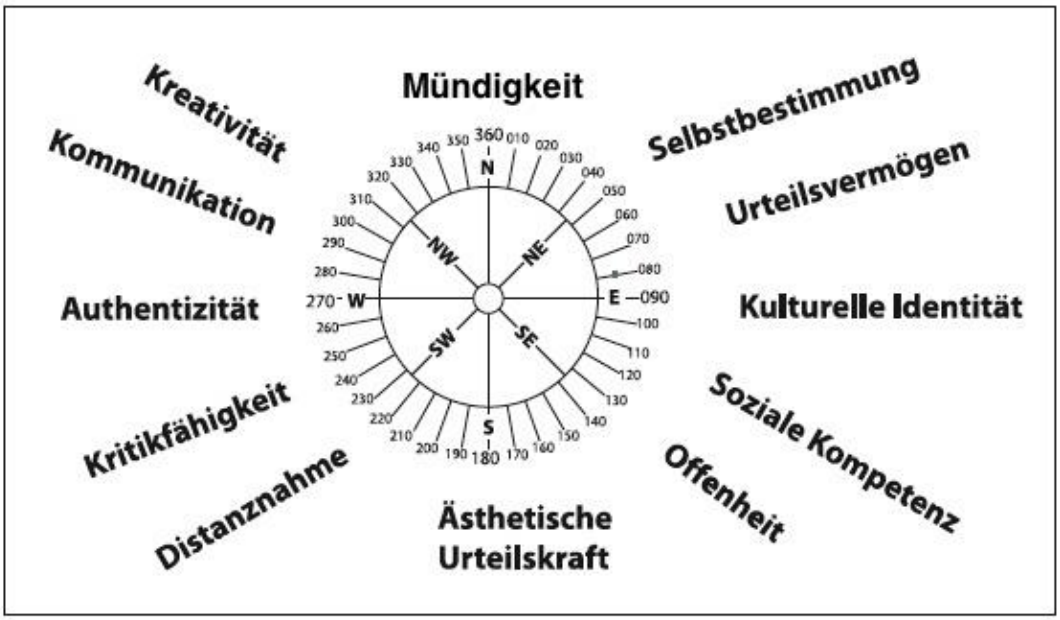


Abb. 2: Kompass zur Wertereflexionskompetenz | Foto: WuL Archiv

Begriffsklärungen und Konzeptionen

Der Wertbegriff ist in der heute verwendeten Bedeutung ein noch relativ junger Terminus. Er ist Mitte des 19. Jahrhunderts aus der Nationalökonomie in die Moralphilosophie eingegangen, hatte zunächst die Bedeutung *Preis* oder *Kaufsumme*, später auch *Geltung*, *Bedeutung*, *Güte* oder *Qualität*. Seit dem 16. Jahrhundert ist der Begriff als Substantiv nachweisbar und aus der romanischen Sprachfamilie entlehnt (lat. *valor*, frz. *valeur*, engl. *value*).

Bei genauerer Betrachtung offenbaren die Wortbedeutungen von *Werterziehung* bzw. *Werteerziehung* eine konzeptionelle Differenz: Die Verwendung der Pluralform bildete sich in den 1970er-Jahren heraus und ist eine Reaktion auf den Wandel gesellschaftlicher Verhältnisse. Dabei versuchte man, den zunehmend pluralen und multikulturellen Welt- und Wertansichten durch ein Konzept von Werteerziehung zu entsprechen, welches sich nicht mehr auf verbindlich zu vermittelnde Werte festlegt, sondern sich als eine Erziehung versteht, in der andere Wege zur Herausbildung ethischer Ideale eingeschlagen werden.

Vor diesem Hintergrund ist die wichtigste Voraussetzung für eine gelingende Werteerziehung darin zu sehen, das Zusammenleben über die Grundrechte zu regeln und dem Einzelnen größtmögliche Freiheit bei der Bestimmung seiner Werte zu überlassen: Einerseits bedarf es dazu also der Grundlage von Demokratie und Pluralismus, andererseits ist Werteerziehung erst auf dieser Basis vorstellbar.

BY-NC-ND

Im Kontext schulischer Werteerziehung wird der Wert-Begriff häufig undifferenziert gebraucht. Werte geben die Ziele des Handelns an und verdeutlichen die Einstellungen einzelner Personen. Sie sind mit der Moral, die die Sitte als Ordnungsgebilde tradierter Lebensmodelle zum Inhalt hat, eng verbunden. Normen bzw. Regeln hingegen sollen das Verhalten steuern.

Im Unterschied zu Normen, die dem Einzelnen äußerlich bleiben, zielen Werte auf die Persönlichkeit des Einzelnen ab. Zu unterscheiden sind moralische (Aufrichtigkeit/Wahrheit, Gerechtigkeit, Treue), religiöse (Gottesfurcht, Nächstenliebe), politische (Toleranz, Freiheit, Gleichheit, Gemeinwohl, Frieden, Würde, Schutz des Lebens, Verantwortung), ästhetische (Kunst, Schönheit) und materielle Werte (Wohlstand). Der Wertebegriff ist also umfassender und abstrakter als der Normbegriff. Dadurch ist es möglich, dass ein- und derselbe Grundwert durch eine große Anzahl aktueller Verhaltensnormen konkretisiert wird (vgl. Multrus 2008).

Grundfragen und Grenzen

Unterrichtsgegenstände im Klassenzimmer schaffen durch ihre didaktische Funktion einen spezifischen Gebrauchszusammenhang und transportieren mittels der Auswahlentscheidungen immer auch Weltanschauungen. Es ist darum wichtig, dass Lehrer*innen im Sinne gelingender Selbstreflexion wissen, welche Texte sie auswählen und wozu.

Das setzt Vertrauen in die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrpersonen voraus, die Werteerziehung performativ im Unterricht gestalten können. Denn es zeigt sich deutlich, dass Werteerziehung nicht nur durch die Ebene der Stoffauswahl, die geeigneten Aufgabenstellungen und die Arbeitsziele verwirklicht wird, sondern dass gerade die einzelnen Reaktionen der Lehrpersonen entscheidend sind.

Dies stellt hohe Anforderungen an die Lehrkräfte, die als Vorbilder notwendigerweise die Bühne der Werteerziehung betreten und damit an einem Dilemma partizipieren, das heißt: Wie effizient kann und darf Werteerziehung sein? Können in einer pluralen Gesellschaft alle Werte gleich gültig sein, ohne sich in Gleichgültigkeit zu verlieren?

Zur Beantwortung dieser Fragen schulischer Werteerziehung ist zweierlei zu beachten: Zum einen sollte Pluralität nicht mit Beliebigkeit verwechselt werden. Zum anderen kann die Bereitschaft zur Einhaltung der den Werten zugehörigen Normen zwar mit erzieherischen Handlungen angeregt werden, auf lange Sicht jedoch ist und bleibt sie eine aktive Leistung des Individuums. Werteerziehung in der Schule gleicht also einer dilemmatischen Gratwanderung: Sie muss jedem*jeder Einzelnen helfen, eigenständig seinen*ihren Weg zu finden, ohne ihn*sie dabei alleinzulassen.

BY-NC-ND

Forschungsstelle Werteerziehung und Lehrer*innenbildung

Ein Ort, an dem in der Lehrerbildung grundlegende Fragestellungen zur schulischen Werteerziehung in interdisziplinärer Perspektive und anwendungsorientiert reflektiert werden können, ist seit 2014 die Forschungsstelle für Werteerziehung und Lehrerbildung (WuL) an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Durch sie werden internationale Lehr-, Fortbildungs- und Forschungsaktivitäten auf allen Qualifikationsstufen, also für die BA- und MA-Studiengänge, für die Lehramtsstudiengänge und Promovierenden sowie für Lehrpersonen aus Schule und Hochschule, konzipiert und koordiniert. Denn angesichts gesellschaftlicher Entwicklungen sind wertebezogene Vermittlungsprojekte professionell und reflektiert zu gestalten. Normative Implikationen sind eine Herausforderung, besonders wenn schulischer Unterricht und gesellschaftliche Verantwortung als miteinander verbunden gedacht sind (vgl. dazu ausführlicher Anselm 2021, S. 250).

Fächerübergreifende Projekte wie „Werte in Europa er-lesen und er-fahren“ oder „Brückensteine. Phasenverbindende Professionalisierung in der Lehrerbildung“ sowie der forschungsorientierte Ansatz „KommunikationsART in analogen und digitalen Lehr-Lernprozessen“ haben für die Konzeption der Forschungsstelle hohe Bedeutung. Zuletzt wurde im Dezember 2019 in Präsenz beim Fachtag „LESEN – Nein Danke? Herausforderungen der Digitalität“ für ein großes Publikum aus Schule und Universität eine Auseinandersetzung mit dieser dringlichen Aufgabe angeregt.

Abb. 3: Feier zum 5-jährigen Bestehen der Forschungsstelle an der LMU | Foto: WuL Archiv

CC BY-NC-ND

Fazit

Werteerziehung als Vermittlung von Wertereflexionskompetenz ist eine der vornehmsten Aufgaben der Schule und ein Auftrag aller Fächer. Damit ein professioneller Umgang mit ethischen Fragestellungen im Unterricht eingeübt werden kann, bedarf es geeigneter Lerngelegenheiten bereits während der universitären Lehrerbildung wie auch im späteren Verlauf der Berufsbiografie von Lehrenden. Nur so können ein ausgeprägtes Wertebewusstsein gebildet und eine einschlägige Methodenkompetenz erworben werden – nicht als lästiges Additum, sondern als integrativer Bestandteil des jeweiligen Faches. Die Forschungsstelle für Werteerziehung und Lehrerbildung der LMU bietet hierfür unterschiedliche Angebote (www.werte-erziehung.de).

Literaturverzeichnis

Anselm, S. (2021). Literaturunterricht und gesellschaftliche Verantwortung. Normative Implikationen von Werteerziehung im Deutschunterricht. In L. Funda, J. Herzog, R. Köhnen und B. Rothstein (Hg.), *Normativität. Sammelband zu Ehren von Harro Müller-Michaels* (S. 232–254). Weinheim: Beltz.

Anselm, S. (2012). Ethische Bildung durch Wertreflexionskompetenz. Überlegungen zur Werteerziehung (nicht nur im Deutschunterricht). *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes,* 59. Jg./H. 4, 401–415.

Anselm, S., Grimm, S. & Wanning, B. (Hg.) (2019): *Er-lesene Zukunft – Werteerziehung durch Literatur*. Göttingen: Ruprecht.

Bär, F. (2019): *Werteerziehung im Deutschunterricht. Didaktische Grundlagen und Konzeptionen*. Göttingen: Ruprecht.

Multrus, U. (2008). Werteerziehung in der Schule. Ein Überblick über aktuelle Konzepte. In *Werte machen stark* (S. 22–37), hg. v. Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultur, Augsburg.

Scherb, A. (2007): Der Beutelsbacher Konsens. In D. Lange & V. Reinhardt (Hg.), *Strategien der politischen Bildung*. *Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Autorin

Sabine Anselm, Prof. Dr.
ist Professorin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur und leitet die Forschungsstelle Werteerziehung und Lehrerbildung an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Forschungsschwerpunkte sind Werteerziehung im Deutschunterricht in gesellschaftlicher Verantwortung, Fragestellungen zu Digitalität und Didaktik sowie Herausforderungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.
Kontakt: SabineAnselm@lmu.de

BY-NC-ND

schuleverantworten
führungskultur_innovation_autonomie

Gregor Jöstl
Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Julia Niederfriniger
Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Jugendliche und der Pflegeberuf

Erste Ergebnisse aus einer niederösterreichischen Studie über die beruflichen Werte Jugendlicher

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a103

Im Rahmen der österreichischen Jugendstudie „Lebenswelten 2020: Orientierungen und Wertehaltungen von Jugendlichen" wurde für Niederösterreich erhoben, inwiefern Jugendliche über schulische und berufliche Zielklarheit verfügen und welche Rolle in diesem Zusammenhang der Beruf der Pflege spielt. Dazu wurden 1596 Jugendliche ab 14 Jahren der achten bis zehnten Schulstufe aller Schultypen (mit Ausnahme der Sonderschulen) mittels eines internetbasierten Fragebogens im Klassensetting befragt. Ungefähr 5 % der Jugendlichen sind bezüglich ihrer Schulwahl noch unsicher, 36 % haben noch keine Berufsentscheidung getroffen und ca. 16 % können sich vorstellen, einen Pflegeberuf zu ergreifen. Mädchen sind bezüglich ihrer beruflichen Ziele häufiger unsicher als Buben und können sich mit 27 % zu 5 % mehr als 5 mal häufiger vorstellen, in der Pflege zu arbeiten.

Berufliche Zielklarheit, Pflegeberufe, Berufliche Werte, Berufswahlentscheidung, Entwicklungsaufgabe

Einleitung

Im vorliegenden Beitrag werden erste ausgewählte Ergebnisse aus der österreichischen Jugendstudie „Lebenswelten: Orientierungen und Wertehaltungen von Jugendlichen" präsentiert. Im Fokus dieser Studie, welche unter Beteiligung aller Pädagogischen Hochschulen Österreichs im Zeitraum von März bis Juni 2020 durchgeführt wurde, standen Werthaltungen, Lebensziele, Einstellungen und Lebensbedingungen von Jugendlichen ab 14 Jahren der achten bis zehnten Schulstufe aller Schultypen (mit Ausnahme der Sonderschulen). Die Pädagogische Hochschule Niederösterreich verfolgte in dieser Studie einen eigenen, gesamtgesellschaftlich relevanten Schwerpunkt: Ziel war es der Frage nachzugehen, inwiefern die nieder-

CC BY-NC-ND

österreichischen Jugendlichen zum einen schulische, zum anderen berufliche Zielklarheit aufweisen. Ferner war von Interesse, wie zielklar die Heranwachsenden bezüglich einer zukünftigen Tätigkeit im Pflegebereich sind.

Berufswahl als Entwicklungsaufgabe von Jugendlichen

Jeder Lebensabschnitt ist von bestimmten Aufgaben und Anforderungen gekennzeichnet, die von Individuen verschiedener Altersgruppen bearbeiten werden müssen. Havighurst (zit. nach Quenzel, 2010, S. 125) spricht in diesem Zusammenhang von sogenannten Entwicklungsaufgaben, die Menschen im Laufe ihrer Entwicklung wahrnehmen und bearbeiten müssen. Diese entstehen durch ein Zusammenspiel von inneren Ressourcen, wie z. B. physische Reifung und Wachstum, und äußeren Faktoren, wie z. B. Forderungen und Erwartungen von Seiten der Gesellschaft (Trautmann, 2004, S. 23 f.).

Eine dieser Entwicklungsaufgaben stellt der Übergang von der Schule in die Berufs- und Arbeitswelt im Jugendalter dar. Es handelt sich hierbei um die Entwicklungsaufgabe „Qualifikation“, die von Havighurst (zit. nach Quenzel, 2010, S. 125) wie folgt beschieben wird:

> Hier geht es um die Entfaltung einer intellektuellen und sozialen Kompetenz, um selbstverantwortlich schulischen und anschließenden beruflichen Anforderungen nachzukommen, mit dem Ziel, eine berufliche Erwerbsarbeit aufzunehmen und dadurch die eigene ökonomische Basis für die selbstständige Existenz als Erwachsener zu sichern […].

Bevor dieser Übergang in Angriff genommen werden kann, muss von den Heranwachsenden eine berufsbezogene Frage geklärt werden: Wohin soll die „berufliche Reise“ gehen? Diese Entscheidung setzt eine berufliche Zielklarheit voraus, welche aufgrund der immer größer werdenden Optionsvielfalt, z.B. aufgrund von neuen Lehrstellen und Ausbildungsmöglichkeiten, eine große Herausforderung darstellt (Quenzel, 2010, S. 126). Dreer (2013, S. 29 f.) betont in diesem Zusammenhang veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen in Abeit und Beruf, die zu einer erhöhten Komplexität heutiger Berufswahlentscheidungen beitragen. Ferner beeinflussen Lebensentwürfe und Werteorientierungen der Jugendlichen diese zentrale Lebensentscheidung (Dreer, 2013, S. 29f).

Aus unterschiedlichen Gründen, wie z.B. aufgrund der Komplexität dieser Aufgabe, kann es dazu kommen, dass Jugendliche keine berufliche Zielklarheit entwickeln und die Entwicklungsaufgabe „Qualifikation“ nicht wahrnehmen. Ein Hinausschieben der Entscheidung, z. B. durch Besuch einer weiterführenden Schule, kann oftmals die Konsequenz sein (Niederfriniger & Schwetz, 2017, S. 11).

BY-NC-ND

Zu feldtheoretischen Überlegungen im Zusammenhang mit beruflichen Entscheidungen von Jugendlichen

Aus feldtheoretischer Perspektive hängt das Verhalten (= V) einer Person von einer Vielzahl gleichzeitig wirkender Faktoren ab. Diese Faktoren werden als „psychologisches Feld" bezeichnet. Das psychologische Feld umfasst Kräfte, die in der Person (= P) wirken als auch situative, äußere Kräfte (= U). Dies bedeutet, dass das Verhalten einer Person von der Person selbst und seinem Umfeld abhängt (Lewin, 1963, S. 31).

Welche Berufswahlentscheidung getroffen wird, wird einerseits von den Jugendlichen selbst (ihren Merkmalen), z. B. ihren Zielen, ihren Werten, ihrer Vorbildung, ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten, beeinflusst. Andererseits spielt in diesem Entscheidungsprozess das Umfeld der Heranwachsenden eine wesentliche Rolle. Das Umfeld umfasst z. B. die Familie, die Peers, die Schule, die territorialen ortsgebundenen Ressourcen (z. B. Arbeitsplatzmöglichkeiten oder Berufsmöglichkeiten im Sinne von Angebot-Nachfrage) oder soziale und kulturelle Praktiken (ebenda; Tunsch, 2015, S. 103ff).

Berufswahlentscheidungen von Jugendlichen rücken vor allem dann in den Fokus von Politik und Gesellschaft, wenn z. B. gesellschaftsrelevante Herausforderungen an bestimmte Berufssparten gestellt werden.

Der Pflegeberuf als Zukunftsberuf?!

Bedarfssituationen werden auch in Massenmedien problematisiert:

„Pflegekräfte-Mangel: Wir schlagen Alarm" (TIPS, 20.08.2021)

„Sozialministerium wirbt um (Wieder-)Einsteiger im Pflegeberuf" (VIENNA.at, 12.11.2020)

Diese beispielhaft angeführten medialen Schlagzeilen verdeutlichen die aktuellen und zukünftigen Entwicklungen bzw. Herausforderungen im Bereich der Pflege. Auch auf der Homepage des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (BMSGPK, 2021) ist angeführt, dass der Fachkräftemangel im Bereich der Pflegeberufe den österreichischen Arbeitsmarkt vor große Herausforderungen stellt und stellen wird. Dies wird durch die Ergebnisse einer bundesweiten Studie der Gesundheit Österreich GmbH (GÖG), beauftragt vom BMSGPK, zum Pflegepersonalbedarf bestätigt: Aufgrund von Pensonierungen, demografischen Entwicklungen sowie von Ausfällen aus anderen Gründen, wie z. B. Überlastungen, ergibt sich ein Zusatzbedarf von 76 000 zusätzlichen Personen im Zeitraum von 2017 bis 2030. Alleine für die Pflegefachkräfte, wie z. B. Diplomkrankenpfleger*innen wird, abhängig von den demografischen Entwicklungen, jährlichen ein zusätzlicher Bedarf von 3.900 und 6.700 qualifizierten Personen prognostiziert (BMSGPK, 2019, S. 3ff).

Angesichts der Auswirkungen des demografischen Wandels – steigende Lebenserwartungen von Älteren und sinkende Zahl der Jüngeren – stellt sich die Frage, wie der zukünftige Bedarf

BY-NC-ND

an Pflegepersonal abgedeckt werden kann. Wie kann es also gelingen, vor allem junge Menschen für den Pflegesektor zu gewinnen?

Fragestellungen und Forschungsdesign

Fragestellungen

Aus den theoretischen Erörterungen kann abgeleitet werden, dass im Jugendalter eine Berufswahlentscheidung zu treffen ist, um die Entwicklungsaufgabe „Qualifikation" bearbeiten zu können. Der Berufswahlentscheidung geht eine entsprechende Zielklarheit der Heranwachsenden voraus. Es interessiert, inwieweit niederösterreichische Jugendliche bereits zum einen über schulische, zum anderen über berufliche Zielklarheit verfügen.

Weiters wurde ausgeführt, dass das Rekrutieren von qualifiziertem Pflegepersonal zunehmend eine Herausforderung für die österreichische Gesellschaft bzw. den österreichischen Arbeitsmarkt darstellt. Daraus lassen sich folgende weitere Forschungsfragen ableiten: Inwiefern können sich niederösterreichische Jugendliche, die vor der Berufswahlentscheidung stehen, vorstellen, im Pflegeberuf zu arbeiten? Welche soziodemographischen und persönlichen Aspekte beeinflussen die Entscheidung für oder gegen einen Pflegeberuf und welche Gründe gibt es aus Sicht der Heranwachsenden, einen Pflegeberuf zu ergreifen und welche sprechen dagegen?

Forschungsdesign

Die Datenerhebung für die vorliegende Studie erfolgte im Rahmen des Gesamtprojekts „Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich" (Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs, 2021), welche unter Mitwirkung aller Pädagogischen Hochschulen bundesweit durchgeführt wurde. Ziel dieser Studie war es, einen repräsentativen Einblick in die Werthaltungen, Lebensziele, Einstellungen und Lebensbedingungen junger Menschen im Alter ab 14 Jahren der achten bis zehnten Schulstufe zu gewinnen. Dafür konnten trotz der Herausforderungen durch die Covid-19 Pandemie in einer quantitativen Querschnittstudie die Daten von 14 432 österreichischen Schüler*innen gesammelt werden, 1 596 davon aus Niederösterreich. In allen teilnehmenden Bundesländern kam ein gemeinsamer Kernfragebogen zum Einsatz, welcher durch bundeslandspezfische Themen ergänzt wurde. Von der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich wurde angesichts der aktuellen Diskussionen der Fokus auf die berufliche Zielklarheit und insbesondere auf die Haltung gegenüber dem Pflegeberuf gelegt.

Um repräsentative Aussagen zu ermöglichen, erfolgte eine Gewichtung der Daten bezüglich Bundesland, Schultyp und Geschlecht sowohl auf nationaler Ebene als auch auf Ebene der einzelnen Bundesländer. Durch die Unterstützung der Statistik Austria bei der Stichprobenauswahl, kann von den befragten Jugendlichen auf die Gesamtpopulation der niederösterrei-

BY-NC-ND

chischen Jugendlichen ab 14 Jahren der achten. bis zehnten Schulstufe aller Schularten (ausgenommen der Sonderschulen) geschlossen werden.

Die Datenerhebung wurde mittels eines internetbasierten, standardisierten Fragebogens im Klassensetting durchgeführt. Die Skalen für den niederösterreichischen Fragebogenteil wurden zum Teil selbst entwickelt, zum Teil entstammen sie aus bereits publizierten Fragebögen (z. B. FRJK8-16 von Lohaus & Nussbeck, 2016) und enthielten sowohl geschlossene Fragen (Zustimmung auf Aussagen in vier bzw. fünf Abstufungen) als auch offene Fragen (z.B. frei formulierte Begründungen für Zustimmung oder Ablehnung).

Zusammensetzung der Stichprobe

Die niederösterreichische Stichprobe von 1 596 Jugendlichen besteht zu gleichen Teilen aus Buben und Mädchen. 88,7 % der befragten Jugendlichen waren zum Befragungszeitpunkt zwischen 14 und 16 Jahre alt, 7 % waren 17 Jahre und 4,3 % 18 Jahre oder älter. Mit 27,1 % besuchen die meisten Schüler*innen eine allgemeinbildende höhere Schule, gefolgt von 24,9 % eine berufsbildende höhere Schule und 17,6 % eine Mittelschule. Der Rest verteilt sich mit 11,6 % auf Berufsschulen, 11,5 % auf berufsbildende mittlere Schulen und 7,3% auf polytechnische Schulen. Bezüglich ihrer Wohnregion geben mit 51 % mehr als die Hälfte der Jugendlichen an, im ländlichen Raum zu wohnen, 11 % wohnen im städtischen Raum und 38 % ordnen ihre Wohnregion dem intermediären Bereich (zwischen Stadt und Land) zu. Ein Drittel der befragten Jugendlichen gibt an, Migrationshintergrund in erster, zweiter oder dritter Generation zu haben.

Darstellung der Ergebnisse

Als vorgelagerte Entscheidung für ein späteres Berufsfeld wurden die Schüler*innen gefragt, welchen höchsten Schulabschluss sie anstreben (siehe Abb. 1). Mit fast zwei Drittel (64,4 %) möchte die große Mehrheit maturieren bzw. strebt einen Abschluss in einer tertiären Bildungseinrichtung an. Etwa ein Fünftel (21,4 %) möchte gerne eine Lehre abschließen, 5 % streben einen mittleren Abschluss an, 4 % einen Pflichtschulabschluss. Bezüglich des erwünschten Schulabschlusses sind 5,2 % noch unsicher.

BY-NC-ND

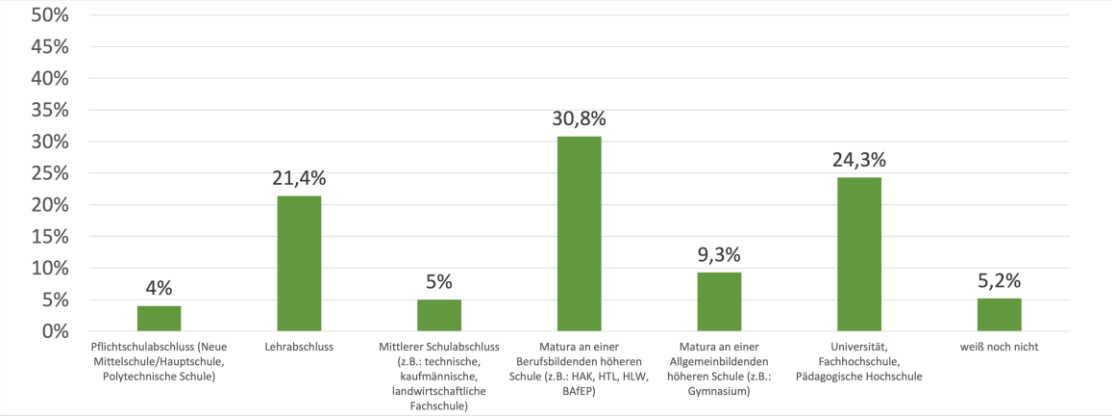


Abbildung 1: Schulische Zielklarheit der niederösterreichischen Jugendlichen ab 14 Jahren (achte bis zehnte Schulstufe)

Betrachtet man die schulische Zielklarheit nach Geschlecht aufgeschlüsselt (Abb. 2), so fällt auf, dass Mädchen mit 8,2 % stärker eine AHS-Matura anstreben als Buben (5,8 %), während Buben mit 36,5 % öfter an einer berufsbildenen höheren Schule maturieren wollen als Mädchen (30,7 %). Mit 21 % interessieren sich Buben auch mehr als doppelt so häufig für einen Lehrabschluss als Mädchen (9,2 %), diese wollen mit 19,7 % hingegen häufiger eine mittlere Schule abschließen als Buben (12,8 %). Eine tertiäre Ausbildung an Universität, Fachhochschule oder Pädagogischer Hochschule ist für Mädchen mit 23,5 % klar attraktiver als für Buben (16 %). Ein Pflichtschulabschluss ist für beide Geschlechter mit 2 % Mädchen und 3,3 % Buben vergleichsweise unattraktiv. Mit 6,6 % sind Mädchen häufiger unsicher, was ihren Schulabschluss betrifft als Buben (4,3 %).

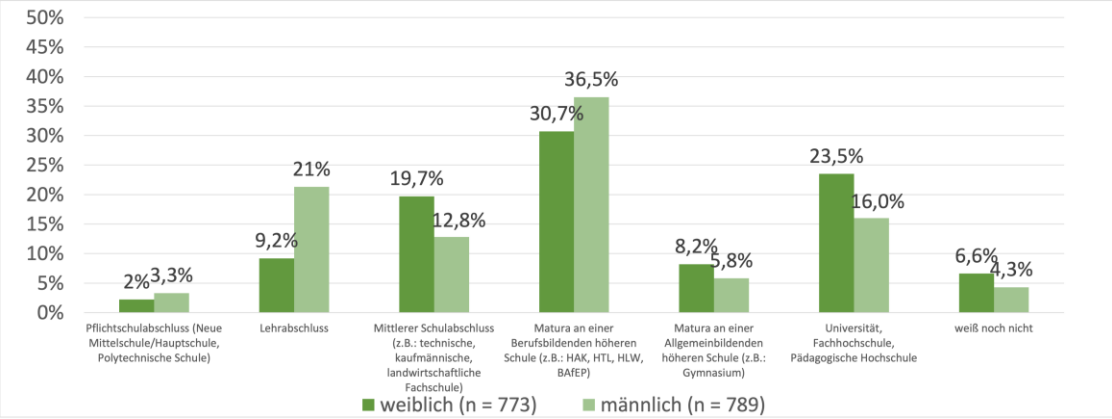


Abbildung 2: Schulische Zielklarheit von niederösterreichischen Mädchen und Buben

Bezüglich ihres zukünftigen Berufes haben fast zwei Drittel (64 %) der Jugendlichen eine klare Vorstellung, knapp ein Drittel (36 %) ist diesbezüglich noch unsicher (Abb. 3).

BY-NC-ND

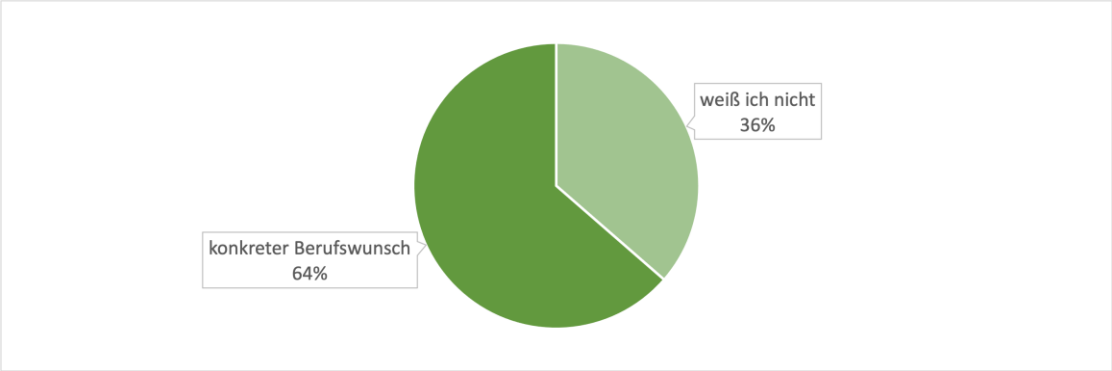


Abbildung 3: Berufliche Zielklarheit der niederösterreichischen Jugendlichen ab 14 Jahren (achte bis zehnte Schulstufe)

Die genauere Betrachtung von Mädchen und Buben bietet hier ein ähnliches Bild wie bei der schulischen Zielklarheit der Jugendlichen. Mädchen sind mit 42,3 % häufiger unsicher, was ihren Berufswunsch enspricht als Buben mit 35,5 % (Abb. 4).

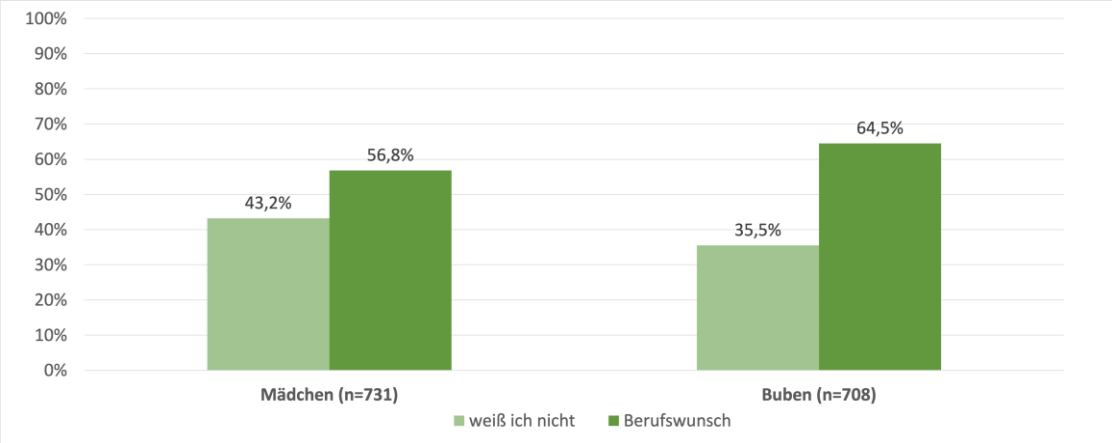


Abbildung 4: Berufliche Zielklarheit von niederösterreichischen Mädchen und Buben

Bezüglich der gesellschaftspolitisch so relevanten Frage, ob sich die Jugendlichen vorstellen können, in einem Pflegeberuf zu arbeiten, ergibt sich folgendes Bild: Während 81 % der Jugendlichen diese Frage mit „nein“ beantworten, können sich 16 % vorstellen, einen Pflegeberuf zu ergreifen, 3 % sind hier noch unsicher (Abb.5). Rechnet man diesen Prozentsatz auf die drei Alterskohorten von 14 bis 16 Jahren hoch (jeweils ca. 15. 000 Jugendliche pro Jahrgang in Niederösterreich, also insgesamt 45. 000), ergibt sich eine Zahl von über 7. 000 Jugendlichen alleine in Niederösterreich, die potentiell dazu bereit wären, in einem Pflegeberuf zu arbeiten.

BY-NC-ND

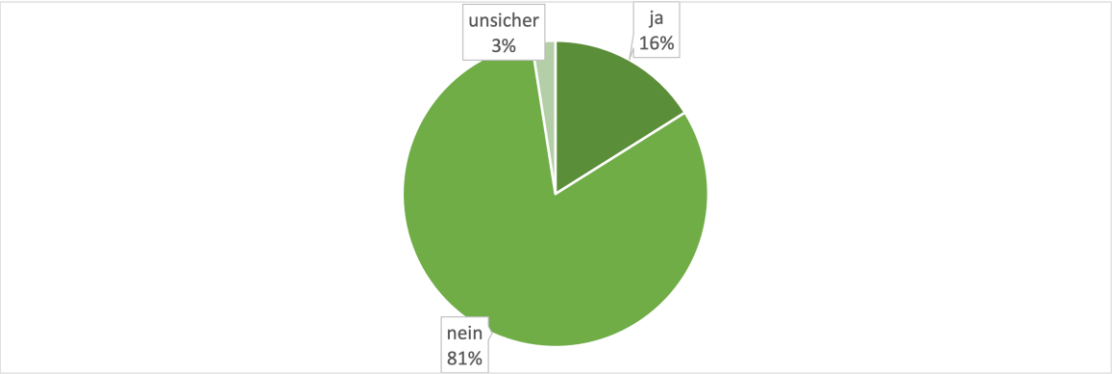


Abbildung 5: Einstellung von niederösterreichischen Jugendlichen zum Pflegeberuf

Dabei zeigt sich das klassische Bild, dass die Pflege noch immer ein überwiegend „weiblicher Beruf“ zu sein scheint. Während sich 27 % der Mädchen einen Berufswahl in Richtung Pflege vorstellen können, ist dies nur bei 5,2 % der Buben (Abb.6) der Fall. Doch welche Aspekte stehen mit dieser Entscheidung in Zusammenhang?

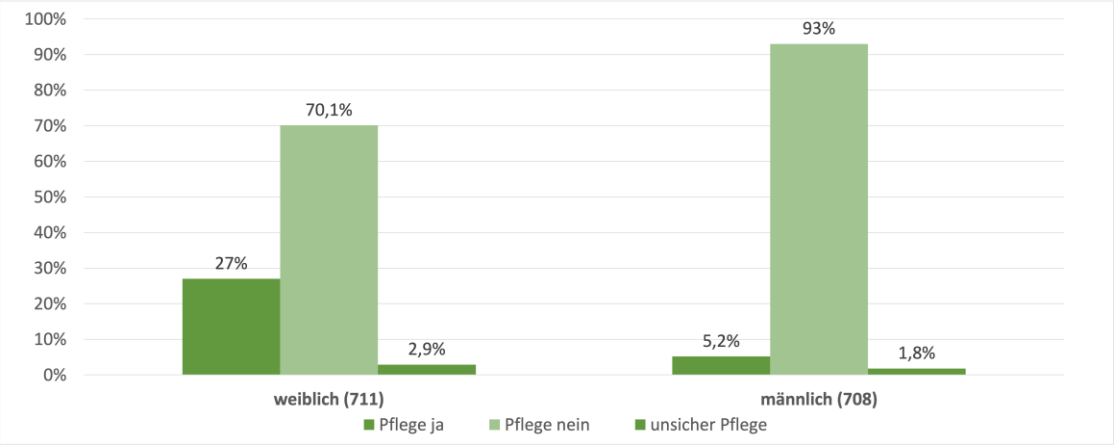


Abbildung 6: Zustimmung zur Pflege von Buben und Mädchen aus Niederösterreich

Zum einen besteht ein signifikanter Unterschied dahingehend, welche Schulart die Jugendlichen besuchen. Während 23,8 % der Schüler*innen aus Schulen ohne Matura einen Pflegeberuf in Erwägung ziehen (Pflichtschulen: 11,9 %), tun dies nur 16,5 % der Schüler*innen aus Schulen mit Matura. In Anbetracht des Umstandes, dass jedoch der überwiegende Anteil aller niederösterreichischen Schüler*innen Schulen mit Matura besucht (52 %), ist der absolute Anteil der an einem Pflegeberuf interessierten Jugendlichen aus Schulen mit Matura (Abb.7) am größten.

BY-NC-ND

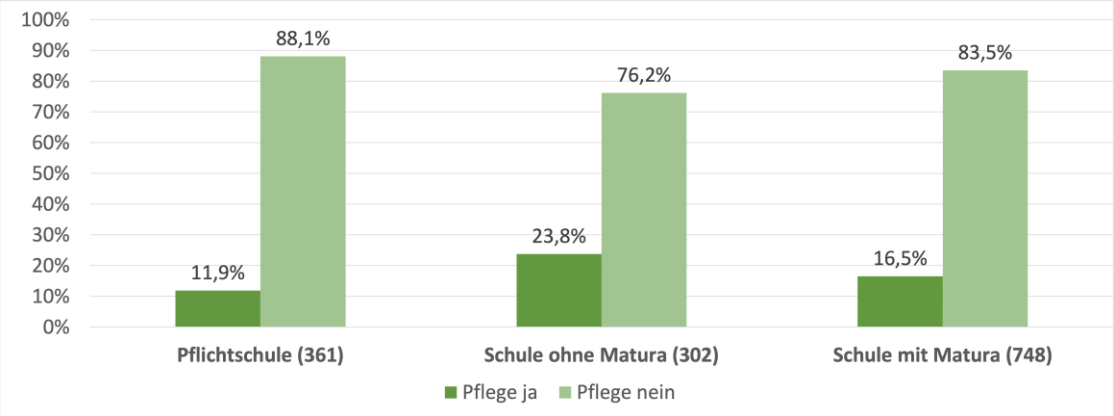


Abbildung 7: Angaben für und gegen die Pflege differenziert nach Schultypen

Auch die Wohnregion spielt in diesem Zusammenhang eine Rolle: Jugendliche aus dem ländlichen Raum sind mit 18,9 % eher an einem Pflegeberuf interessiert als andere (intermediär: 13,7 %; städtisch: 15,2 %).

Ein stark mit dem Werteaspekt verbundener Faktor ist die Stärke der Religiosität, unabhängig von der Art der Religion. Fast ein Viertel (23,4 %) der Jugendlichen, die ihre Religiosität als hoch einschätzten, sind bereit, in der Pflege zu arbeiten, während das nur 14,7 % (mittel) bzw. 15,2 % (gering) der weniger religiösen Jugendlichen sind.

Weiters wurden lebens- und berufsrelevante Werte von Jugendlichen betrachtet, die sich vorstellen können, in der Pflege zu arbeiten – im Vergleich zu jenen, die das ablehnen. So konnten sie auf einer fünfteiligen Skala Aussagen zustimmen bzw. diese ablehnen: höhere Durchschnittswerte bedeuten hier höhere Zustimmung (siehe Abbildungen 8 bis 10).

Bezüglich ihres Lebens ist den pflegeaffinen Jugendlichen, ein hoher Lebensstandard sowie Macht und Einfluss weniger wichtig, sozial Benachteiligten und gesellschaftlichen Randgruppen zu helfen, hingegen wichtiger als den pflegefernen Heranwachsenden.

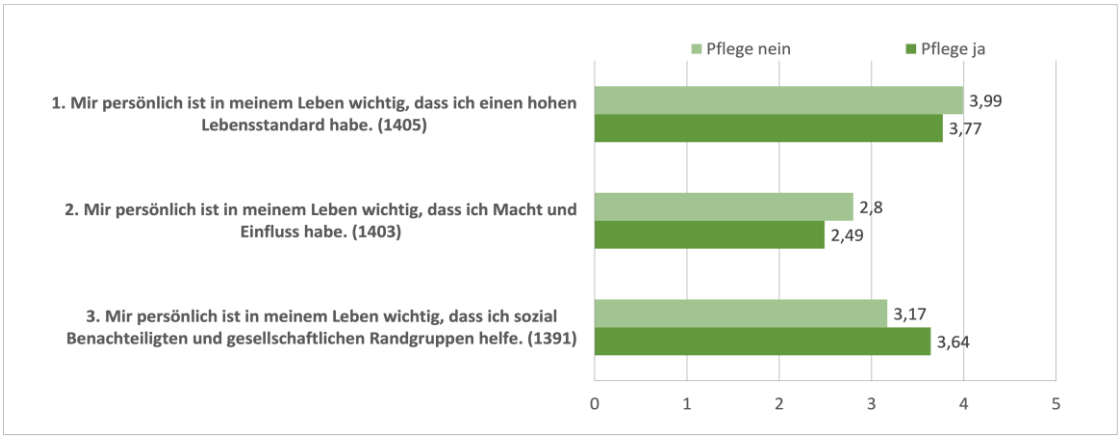


Abbildung 8: Angaben für und gegen die Pflege differenziert nach persönlichen Werten

CC BY-NC-ND

Bezüglich ihres Berufs ist den pflegeaffinen Jugendlichen besonders wichtig, etwas Nützliches für die Gesellschaft zu tun, sich um andere Menschen zu kümmern und Kontakt zu anderen Menschen zu haben. Weiters wollen sie stärker das Gefühl haben, etwas zu leisten, ihre Kinder und Familie sollen nicht zu kurz kommen und der Arbeitsplatz soll sicher sein. Vergleichsweise weniger wichtig sind ihnen Aufstiegsmöglichkeiten und ein hohes Einkommen.

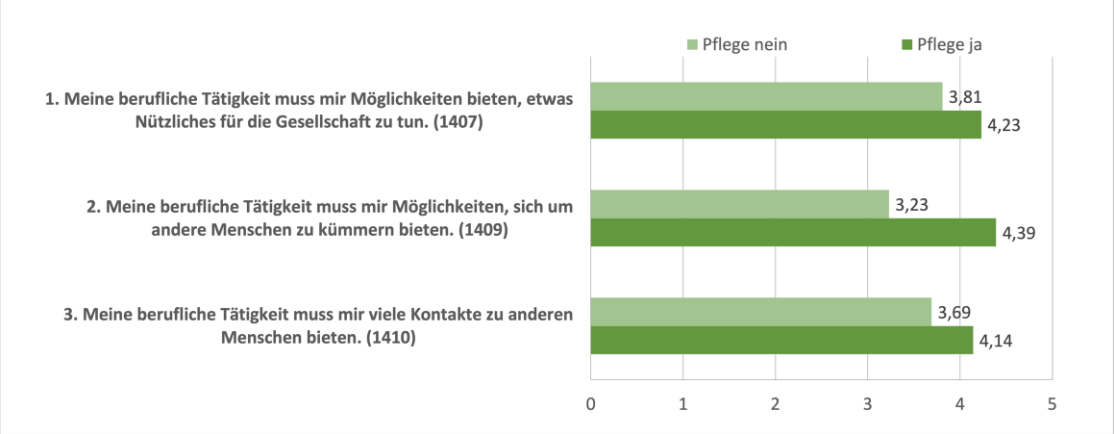


Abbildung 9: Angaben für und gegen die Pflege differenziert nach berufsbezogenen-sozialen Werten

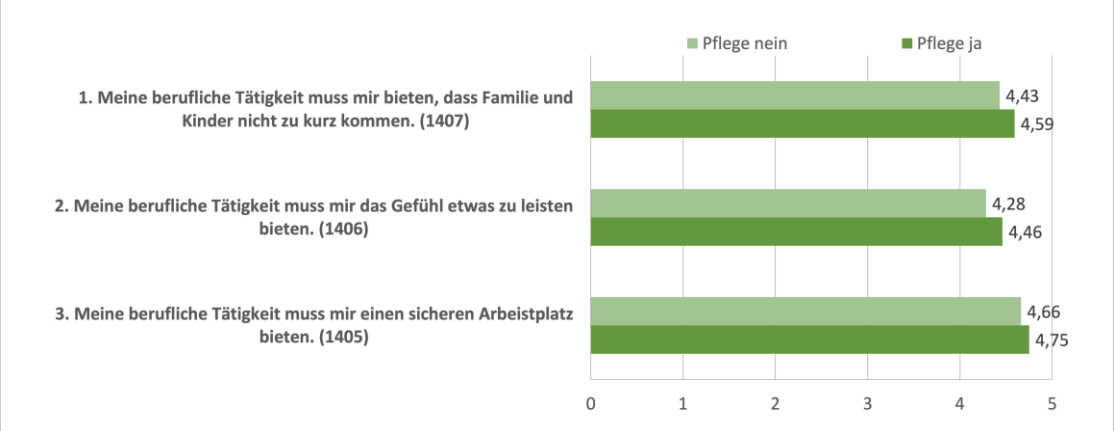


Abbildung 10: Angaben für und gegen die Pflege differenziert nach beruflichen Werten

195 Jugendliche haben auch frei formulierte Begründungen für Ihre Entscheidung pro bzw. contra Pflegeberuf abgeben. Aufgrund der niedrigen Nennungen können diese Aussagen nicht generalisiert werden – sie können jedoch als Anhaltspunkte für Maßnahmen zur Attraktivierung des Pflegeberufs dienen.

Bei den 160 Begründungen für die Ablehnung des Pflegeberufs gibt die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen (n = 51) mangelndes Interesse am Pflegeberuf an. 31 Jugendliche meinen, nicht mit anderen Menschen arbeiten zu wollen, 24 Jugendliche bezeichnen sich prinzi-

BY-NC-ND

piell als „nicht geeignet“. Weitere, öfter genannte Gründe für die Ablehnung des Pflegeberufs sind andere Berufswünsche (n = 17), der Umstand, nicht mit alten Menschen arbeiten zu wollen (n = 13), zu viel Stress (n = 10), die zu große psychische Belastung (n=8) sowie die zu geringe Entlohnung (n = 8).

Von den insgesamt 41 Begründungen für das Interesse am Pflegeberuf ist mit 21 mehr als die Hälfte der Jugendlichen bezüglich ihrer Entscheidung noch unsicher, 10 Befragte geben an, prinzipiell „sozial“ zu sein, 7 bekunden allgemeines Interesse und 3 möchten gern alleine arbeiten.

Zusammenfassung und Implikationen für die Praxis

Fasst die man die wichtigsten Erkenntnisse aus der vorliegenden Studie in wenigen Kernaussagen zusammen, so ergibt sich folgendes Bild: Knapp 95 % der niederösterreichischen Jugendlichen ab 14 Jahren der achten bis zehnten Schulstufen aller Schularten (ausgenommen Sonderschule) verfügen bereits über Zielklarheit bezüglich ihres höchsten angestrebten Bildungsabschlusses. Fast zwei Drittel möchten maturieren bzw. streben einen Abschluss in einer tertiären Bildungseinrichtung an. Berufliche Zielklarheit ist bereits bei zirka zwei Drittel der Jugendlichen vorhanden, wobei sich Mädchen (42,2 %) bezüglich ihrer beruflichen Ziele häufiger unsicher sind als Buben (35,5 %).

In Hinblick auf den gesellschaftspolitisch so bedeutsamen Bereich der Pflegeberufe zeigt sich, dass knapp ein Sechstel (16 %) der Jugendlichen sich vorstellen kann, in der Pflege zu arbeiten. Dabei ist ein großer Unterschied zwischen Mädchen und Buben festzustellen: Während für mehr als ein Viertel (27 %) der Mädchen vorstellbar ist, in die Pflege zu gehen, sind es bei den Buben nur knapp über 5 %.

Unterschiede bestehen auch bezüglich der äußeren Kräfte, die Lewin zufolge eine Entscheidung beeinflussen können: Schulart, Wohnregion und Religiosität der Jugendlichen. Schüler*innen aus Schulen ohne Matura, dem ländlichen Raum und mit vergleichsweise höherer Religiosität sind eher bereit, einen Pflegeberuf zu ergreifen als Schüler*innen aus Schulen mit Matura, dem städtischen (bzw. intermediären) Raum und mit vergleichsweise niedrigerer Religiosität.

Betrachtet man die eher personenbezogenen Werte nach Lewin, also Einstellungen und Ziele der Jugendlichen, legen pflegeaffine Heranwachsende im Vergleich zu ihren pflegefernen Schulkolleg*innen weniger Wert auf einen hohen Lebensstandard, Macht und Einfluss sowie auf berufliche Aufstiegsmöglichkeiten. Vergleichsweise mehr Wert legen sie auf einen sicheren Arbeitsplatz, Zeit für die Familie und das Gefühl, etwas zu leisten. Sie wollen eher etwas Nützliches für die Gesellschaft tun, Kontakt zu anderen Menschen haben und sich um sie kümmern.

BY-NC-ND

Gründe für die Ablehnung des Pflegeberufs sind u.a. mangelndes Interesse, der Umstand, nicht mit alten Menschen arbeiten zu wollen, zu viel Stress, die zu große psychische Belastung sowie die zu geringe Entlohnung.

Welche Schlussfolgerungen können nun auf Basis der Ergebnisse in Hinblick auf das aktuell vielfach diskutierte gesellschaftspolitische Ziel, einen Pflegenotstand zu verhindern, gezogen werden?

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass ein erhebliches Potential an Jugendlichen für den Pflegeberuf vorliegt: Ca. 5 % der Jugendlichen sind bezüglich ihrer Schulwahl noch unsicher, 36 % haben noch keine Berufsentscheidung getroffen und ca. 16 % können sich vorstellen, einen Pflegeberuf zu ergreifen. Rechnet man diese Prozentsätze auf die drei Alterskohorten von 14 bis 16 Jahren hoch, ergibt dies jeweils eine große Zahl von Heranwachsenden, die für einen Pflegeberuf zu gewinnen wären.

Um dies zu erreichen, kann auf Basis der vorhandenen Erkenntnisse auf verschiedenen Ebenen angesetzt werden. Zum einen gilt es an den Schulen im Rahmen der Berufsorientierung, die vielseitigen Möglichkeiten von Pflegeberufen darzustellen und falsche Vorstellungen und Ressentiments auszuräumen. Dabei kann konkret auf die Gründe für eine Ablehnung des Pflegeberufs eingegangen werden. In diesem Zusammenhang kann auch das Wissen über die Werte bzw. Ziele der pflegeaffinen Jugendlichen hilfreich sein, wie beispielsweise der Wunsch nach Kontakt, einer nützlichen Tätigkeit, aber auch Arbeitsplatzsicherheit, um unterschiedliche Zielgruppen konkret anzusprechen. Informationsveranstaltungen, Praktika und Schnuppertage können genutzt werden, um verschiedene Pflegeberufe bekannt zu machen, ihr Image zu verbessern und ihre Attraktivität zu steigern.

Der Umstand, dass etwa fünfmal so viele Mädchen wie Buben einen Pflegeberuf in Betracht ziehen, zeigt, dass hier insbesondere bei den Buben noch großer Aufholbedarf besteht. Dazu müssten z. B. in den Schulen genderstereotype Zuschreibungen bearbeitet werden. Es sollte vermehrt vermittelt werden, dass sich um jemandem zu kümmern, keine vor allem weibliche Eigenschaft ist.

Neben der gezielten Aufklärung über die Pflegeberufe an den Schulen gilt es jedoch auch, die Situation in der Pflege zu verbessern.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie geben Grund zur Hoffnung – eine Potentialzielgruppe für den Pflegeberuf liegt vor. Um diese Jugendlichen tatsächlich für die Pflege gewinnen zu können, muss jedoch gehandelt werden, ansonsten bleibt es vielleicht einfach bei bloßen Interessensbekundungen.

BY-NC-ND

Literaturverzeichnis

BMGSPK (2019) - Bundesministerium Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz. *Pflegepersonal – Bedarfsprognose für Österreich. Eine Studie der Gesundheit Österreich GmbH im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz.* Wien: BMGSPK.

BMSGPK (2021) - Bundesministerium Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz. *Pflegepersonal.* Abgerufen am 05.09.2021 unter https://www.sozialministerium.at/Themen/Pflege/Pflegepersonal.html

Dreer, B. (2013). *Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung. Beschreibung, Messung und Förderung.* Wiesbaden: Springer.

Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (2021). *Lebenswelten 2020 - Werthaltungen junger Menschen in Österreich.* Innsbruck: Studienverlag.

Lewin, K. (1963). *Feldtheorie in Sozialwissenschaften*. Übersetzung: A. Lang & W. Lor. Bern: Huber.

Lohaus, A. & Nussbeck, F.W. (2016). *FFRJK8-16 – Fragebogen zu Ressourcen im Kindes- und Jugendalter.* Göttingen: Hogrefe.

Niederfriniger, J. & Schwetz, H. (2017). Zur Schulentscheidung von Schülerinnen und Schülern in vierten Klassen ländlicher Mittelschulen. Eine Analyse der Schulentscheidung aus der Perspektive der Feldtheorie, der Schultheorie und dem Konzept der Entwicklungsaufgaben. *ph publico. impulse aus wissenschaft, forschung und pädagogischer praxis*, 13, S. 65-82.

Quenzel, G. (2010). Das Konzept der Entwicklungsaufgaben zur Erklärung von Bildungsmisserfolgen. In G., Quenzel & K., Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer* (S. 123-136). Wiesbaden: VS.

TIPS (20.08.2021). Pflegekräfte-Mangel: „Wir schlagen Alarm“. *Tips Amstetten*. Abgerufen am 05.09.-2021 unter https://www.tips.at/nachrichten/amstetten/wirtschaft-politik/542437-pflegekraefte-mangel-wir-schlagen-alarm

Trautmann, M. (2004). *Entwicklungsaufgaben bei Havighurst.* In M., Trautmann(Hrsg.), Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang (S. 19-40). Wiesbaden: VS.

Tunsch, C. (2015). *Bildungseffekte urbaner Räume. Raum als Differenzierungskategorie für Bildungserfolge.* Wiesbaden: Springer.

VIENNA (12.11.2020). Sozialministerium wirbt um (Wieder-)Einsteiger im Pflegeberuf. *Vienna*. Abgerufen am 04.09.2021 unter https://www.vienna.at/sozialministerium-wirbt-um-wieder-einsteiger-im-pflegeberuf/6806006

Autor*innen

Gregor Jöstl, Prof. Mag. Dr.
Professor für Begabungs- und Begabtenforschung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Lektor an der Universität Wien und der Karl Landsteiner Privatuniversität. Weitere Forschungsschwerpunkte: Motivationsförderung, Selbstreguliertes Lernen, Genderaspekte in der Bildungssozialisation, Impostor-Syndrom. Co-Herausgeber der Studie „Lebenswelten 2020: Orientierungen und Wertehaltungen von Jugendlichen“.

BY-NC-ND

Kontakt: gregor.joestl@ph-noe.ac.at

Julia Niederfriniger, Mag.a BEd
Lehre, Forschungstätigkeiten und Publikationen im Bereich Schulmanagement; Organisatorische Leiterin der Hochschullehrgänge mit Masterabschluss Schulmanagement;
Weitere Forschungstätigkeiten im Bereich Hochschuldidaktik und im Rahmen der Studie „Lebenswelten 2020: Orientierungen und Wertehaltungen von Jugendlichen“.
Kontakt: julia.niederfriniger@ph-noe.ac.at

BY-NC-ND

schuleverantworten
führungskultur_innovation_autonomie

Frank Brückel
Pädagogische Hochschule Zürich

Regula Spirig
Pädagogische Hochschule Zürich

Auf die Haltung kommt es an!

Zum Umgang mit Haltungen und Emotionen in der schulischen Führungsarbeit

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a105

Eine der grossen Herausforderungen für schulische Führungskräfte ist der Umgang mit Haltungen und Emotionen. Der vorliegende Beitrag beschreibt, was unter Haltungen und Emotionen verstanden wird, wie sie zusammenhängen und wie ihnen als Führungsperson proaktiv begegnet werden kann. Je mehr eine Führungskraft um vorhandene Haltungen weiss, desto eher kann sie Emotionen proaktiv voraus-ahnen und entsprechende Strategien ergreifen.

Haltungen, Emotionen, Schulentwicklung, Schulführung

„When resistance appears,
it is time to listen carefully
to find out what the trouble is."
Paul R. Lawrence, *Harvard Business Review*, 1969

Eine der grossen Herausforderungen für schulische Führungskräfte sowohl in der täglichen Führungsarbeit wie bei allen Fragen rund um die Aufgleisung neuer Schulentwicklungsprojekte ist der Umgang mit Haltungen und Emotionen. In den letzten Jahren haben sich die Autor*innen daher verstärkt der Bedeutung von Haltungen und Emotionen in Schulentwicklungsprozessen zugewandt und sich die Fragen gestellt, was darunter verstanden wird, wie sie zusammenhängen und wie ihnen proaktiv begegnet werden kann. Sie kommen zum Schluss, dass Haltungen der Boden sind, auf den jede Veränderung fällt. Sind sie einem Thema zugewandt, dann sind entsprechende Entwicklungen einfacher zu implementieren, da sie in der

BY-NC-ND

Regel mit positiven Emotionen gekoppelt sind. Sind sie skeptisch oder ablehnend, wird die Umsetzung mit deutlich mehr Herausforderungen und Widerständen verbunden sein.

Haltungen

Der Begriff Haltung gehört zum täglichen Sprachgebrauch. In der Auseinandersetzung mit Literatur aus Soziologie und Pädagogik zeigt sich, dass unklar ist, was unter Haltungen zu verstehen ist, wie man sie erwirbt und wie und ob sie veränderbar sind (Kuhl et al., 2014). Fiegert und Solzbacher (2014, S. 25) bezeichnen Haltung als „‚Containerbegriff', der unverbindlich und beliebig mit wechselnden Inhalten gefüllt wird". Dieser wird durch verschiedene Konzepte gespeist, es gibt keinen fachlichen Konsens darüber, was genau gemeint ist. Zudem zeigt es sich, dass Haltungen kaum von ‚subjektiven Theorien', ‚berufsbezogenen Überzeugungen' oder ‚professionellen Haltungen' zu unterscheiden sind (vgl. Groeben & Schlee, 1988; Schwarzer-Petruck, 2014; Reusser & Pauli, 2014; Kuhl et al., 2014).

Vier Dimensionen von Haltung

In der Aufarbeitung und Verdichtung dieser Diskurse lassen sich vier verschiedene Dimensionen von Haltung unterscheiden. Diese geben den im Schulfeld handelnden Akteur*innen sowohl individuell als auch kollektiv bzw. professionell Orientierung und Handlungssicherheit (vgl. Reusser & Pauli, 2014, S. 644 in Bezug auf Terhart, 2007).

- *Persönliche Haltung*: Unter persönlicher Haltung sind in Anlehnung an Reusser und Pauli (2014) und Schwer et al. (2014) biografisch geprägte Überzeugungen gemeint, die eine subjektive Selbst- und Weltsicht hervorbringen. Diese tragen massgeblich zur Stabilität des Handelns und zur Identität jedes Menschen bei.
- *Professionsbezogene Haltung*: Haltungen sind nicht nur individuell. Sie können auch professioneller Natur sein. Reusser und Pauli (2014, S. 645) schreiben dazu, dass Lehrpersonen viele Situationen in ihrem Beruf ähnlich wahrnehmen, Herausforderungen gleichartig lösen und in ‚sozialer Abstimmung' handeln.
- *Haltung des Teams*: Unter Rückgriff auf Arbeiten zu Schulklima, Schulkultur und School-Improvement Capacity (z.B. Fend, 2008; Böhme et al., 2015; Maag Merki, 2017) kann konstatiert werden, dass es an jeder Schule eine Team-Haltung gibt. Darunter verstehen wir, in Anlehnung an Fend (2008, S. 201), die Mentalität eines Kollegiums, welche sich in der Ausprägung einer gemeinsamen pädagogischen Grundhaltung zeigt.
- *Gesellschaftlicher Kontext*: Es muss berücksichtigt werden, dass Schulen immer auch in einem gesellschaftlichen Kontext angesiedelt sind. Das heisst, dass es gesellschaftliche Aushandlungsprozesse darüber gibt, was Schule „darf und soll" (Fend, 2006, S. 45ff). Dieser Kontext hat einen Einfluss sowohl auf die individuelle, auf die professionelle sowie auf die Haltung des Teams.

BY-NC-ND

Erstes Zwischenfazit

Haltungen sind geprägt durch individuelle biografisch entstandene Überzeugungen, die berufsbezogene Sozialisation, die jeweilige Schulkultur und gesellschaftliche Einflüsse. Was und wie genau Haltungen wirken, ist von Mensch zu Mensch, von Schule zu Schule und von Projekt zu Projekt unterschiedlich. Im Überblick können die vier Dimensionen von Haltungen wie folgt dargestellt werden:

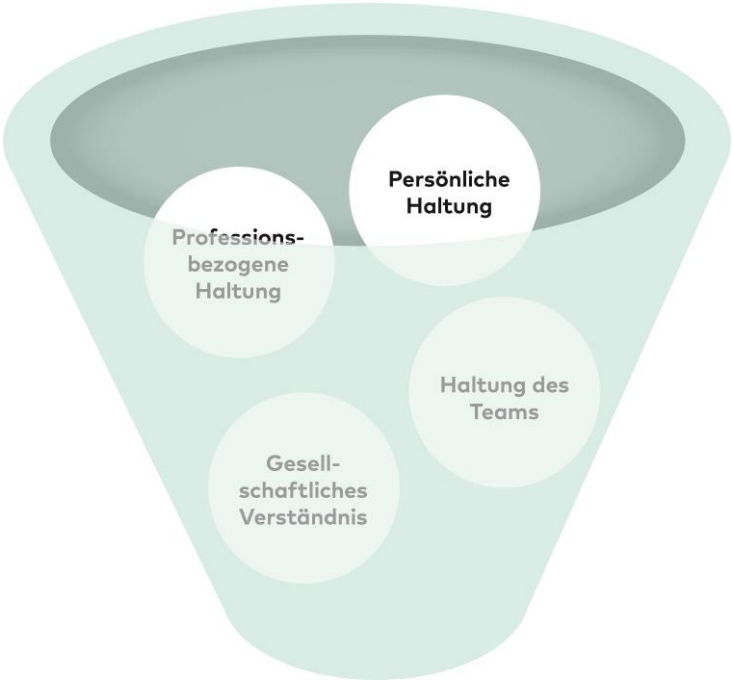


Abbildung 1: vier Dimensionen von Haltungen (eigene Darstellung)

Emotionen

Haltungen sind nicht statisch oder neutral. Reusser und Pauli (2014, S. 644) bezeichnen sie in Bezug auf andere Autor*innen als „emotional aufgeladene mentale Konfigurationen mit normativ-evaluativem Charakter“. In der Konsequenz sind diese psychologische ‚Frames‘, ‚Filter‘ und ‚Barrieren‘, „die sich in der Regel nur gegen Widerstände, Druck und Krisen verändern lassen“ (ebd.). Aus Sicht der Autor*innen gilt das nicht nur für negative Kräfte, auch positive Erfahrungen können Haltungen verändern. Sowieso reicht es nicht, Haltungen allein zu verstehen, da sie immer mit Emotionen verschränkt sind.

Im Folgenden wird zunächst beschrieben, was Emotionen sind, wie Haltungen und Emotionen (positive wie negative) zusammenhängen und Handlungen auslösen, um uns danach der Frage zuzuwenden, wie das Zusammenspiel von Haltungen und Emotionen möglichst proaktiv in der schulischen Führungsarbeit berücksichtigt werden kann.

BY-NC-ND

Was sind Emotionen?[1]

Schwarzer-Petruck (2014) beschreibt Emotionen in Bezug auf Zimbardo et al. (2004) als ein komplexes Muster von körperlichen und mentalen Veränderungen, die eine Antwort auf bedeutsam wahrgenommene Situationen darstellen. Diese werden von Scherke (2009) in folgende fünf Dimensionen unterteilt:

Fünf Dimensionen von Emotionen	1 Körperliche Dimension (physiologische Prozesse; z.B. Herzklopfen) 2 Ausdrucksdimension (sichtbare physiologische Prozesse, teilweise aktiv beeinflussbar; z.B. Augen verdrehen) 3 Erlebnisdimension (bewusst, teilweise verbalisiert; z.B. Freude, Empörung) 4 Bewertungsdimension (angenehm/unangenehm) 5 Handlungsdimension (Motivation oder Tendenz für künftiges Verhalten auslösend)

Demnach sind Emotionen nicht nur körperliche Signale, sondern können Handlungen auslösen und einen Prozess erheblich beeinflussen (Scherke, 2009). Was die Beschäftigung mit Emotionen ausserdem bedeutsam macht, ist, dass sie die Sichtweise auf eine Situation häufig dominieren (Schnabel, 2012a). Das heisst, dass nicht die kognitive Bewertung im Vordergrund steht, sondern die emotionale. Beispielsweise kann die Angst vor Versagen oder Bedeutungsverlust im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten die fachlich-inhaltliche Diskussion entscheidend blockieren.

Auslöser von Emotionen und daraus resultierende Handlungen

Die Entstehung einer Handlung kann als Prozess beschrieben werden: Ein Ereignis wird durch den Filter der Haltungen eingeschätzt. Aufgrund der (Nicht-)Passung zwischen auslösendem Ereignis und Haltungen werden Emotionen ausgelöst, die dann Handlungen (mit-)steuern. Abbildung 2 zeigt den Prozess vom auslösenden Moment zur Handlung im Überblick auf, der danach beschrieben wird.

BY-NC-ND

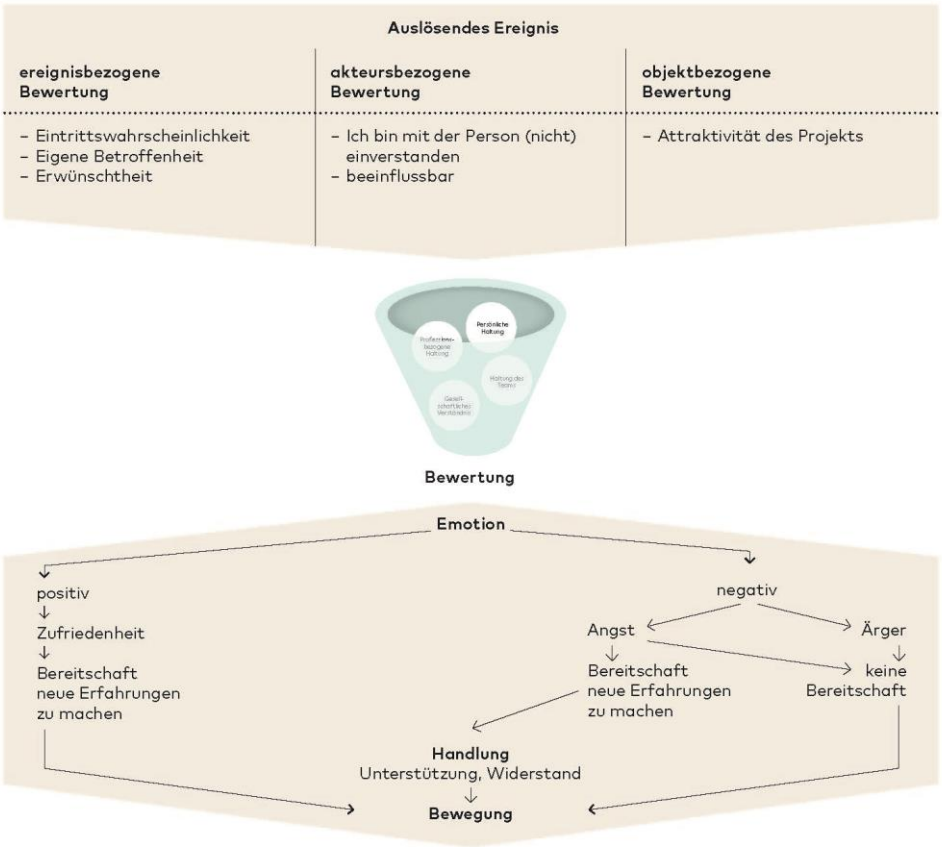


Abbildung 2: Vom auslösenden Moment zur Handlung (eigene Darstellung)

Nach Scheve (2012, S. 122) werden Emotionen nicht direkt durch Ereignisse, sondern durch deren Bewertungen ausgelöst. Ob diese eher positiv, ambivalent oder eher negativ ausfallen, hängt mit den oben beschriebenen Haltungen zusammen.

Verschiedene Autor*innen unterscheiden zwischen drei emotionsauslösenden Kategorien von Bewertungen:

Ereignisbezogene Auslöser	Ereignisbezogene Emotionen gründen auf den Einschätzungen, inwieweit Personen vom Ereignis betroffen sind, mit welcher Wahrscheinlichkeit es eintreffen wird und wie hoch die Erwünschtheit ist (zufrieden/unzufrieden) (vgl. Scheve 2012, S. 122).

BY-NC-ND

Akteursbezogene Auslöser	Akteursbezogene Emotionen hängen davon ab, „wer oder was für ein bestimmtes Ereignis verantwortlich gemacht wird“ und ob dieses Ereignis als beeinflussbar erscheint (befürworten/ablehnen) (vgl. Schnabel, 2012b, S. 21; Scheve, 2012, S. 122).
Objektbezogene Auslöser	Objektbezogene Emotionen beziehen sich nach Scheve (2012, S. 122) auf Objekte bzw. Themen oder Projekte, die als attraktiv oder unattraktiv eingeschätzt werden (mögen/nicht mögen).

Als Führungsperson kann man Einfluss auf diese auslösenden Momente nehmen, wenn man sich zum Beispiel mit folgenden Fragen auseinandersetzt:

- Welche Kolleg*innen sind von einem neuen Projekt betroffen?
- Wer führt das Projekt ein und wer gestaltet mit?
- Wie anschlussfähig ist das Projekt und welchen Mehrwert bringt es der Schule?

Wie bereits ausgeführt, sind die für die Bewertung verantwortlichen Haltungen nicht nur individuell, sondern auch kollektiv. Deshalb ist es möglich, dass eine Gruppe (z.B. ein Team) bestimmte Ereignisse vergleichbar bewertet und auf eine ähnliche Weise affektiv beziehungsweise emotional reagiert (vgl. Scheve 2012, S. 125). Solche emotionalen Reaktionen können sowohl unmittelbar und automatisch (assoziativ) als auch mit Verzögerung und ressourcenintensiv (deliberativ) vorkommen (vgl. Scheve 2012; Schwarzer-Petruck 2014).

Wirkung von Emotionen auf Handlungen

Nachdem aufgezeigt wurde, wie Emotionen entstehen, soll im Folgenden beschrieben werden, wie sie positiv bzw. negativ wirken.

Wird ein auslösendes Ereignis als übereinstimmend mit den eigenen Haltungen und sinnstiftend bewertet, entstehen eher positive Emotionen (vgl. Schwarzer-Petruck, 2014, S. 67; Straßheim, 2012, S. 57). In Anlehnung an andere Forschungsarbeiten zeigt Schwarzer-Petruck (2014, S. 84ff.) auf, dass solche das Repertoire des Denkens und Handelns in mehrfacher Hinsicht erweitern: Sie erhöhen die Bereitschaft, eigene Grenzen zu überschreiten und neue Erfahrungen zu machen, sind Auslöser für die Integration neuer Informationen und Ansichten sowie das Anvisieren neuer Ziele. Sie lösen Bewegung aus (vgl. Abb. 2).

Im Gegensatz dazu führen negative Emotionen zu einer Einschränkung des „momentanen Gedanken-Handlungsrepertoires einer Person“ (Schwarzer-Petruck, 2014, S. 84). Im Wesentlichen kann zwischen Angst und Ärger unterschieden werden. Angst entsteht, wenn die Kontrollierbarkeit und die eigenen Ressourcen als ungenügend empfunden werden und dadurch die Emotion der Machtlosigkeit entsteht. Wird diese Machtlosigkeit auf die eigene Person zurückgeführt, entstehen Gefühle der Scham, Unsicherheit, Hilflosigkeit. Gleichzeitig beschreiben sowohl Scherke (2009), Schützeichel (2012) wie auch Schwarzer-Petruck (2014), dass Angst nicht ausschliesslich negative Konsequenzen haben muss, insbesondere dann, wenn sie

BY-NC-ND

zu Aktionen führt, die zur „Eindämmung der Furcht“ dienen (Scherke, 2009). Im Idealfall führt die Überwindung zu mehr Selbstvertrauen und verringert die Emotion der Machtlosigkeit.

Werden andere für die Machtlosigkeit verantwortlich gemacht, kann es zu Ärger und Feindseligkeit bis hin zu Widerstand kommen (Scherke, 2009; Dehne, 2012, S. 139). Scheve (2012, S. 117) zeigt auf, dass Wut und Ärger in den meisten Fällen dadurch entstehen, dass angenommene soziale Normen und Konventionen verletzt werden. Im Unterschied zur Angst führt nach Schützeichel (2012, S. 238ff.) der Ärger dazu, unreflektiert an der eigenen Haltung festzuhalten, also nicht zu einer Bereitschaft, über mögliche Handlungsalternativen nachzudenken oder diese umzusetzen.

Zweites Zwischenfazit

Haltungen sind der Boden, auf den jede Veränderung fällt, Emotionen sind positive oder negative Treiber. Dabei ist es wichtig, genauer zu fassen, was unter Haltungen und Emotionen zu verstehen ist und wie beide zusammenhängen.

Unterschieden wird zwischen vier Dimensionen von individuellen und kollektiven Haltungen, diese bilden einen soliden und dauerhaften Rahmen, der Orientierung und Handlungssicherheit gibt (vgl. Reusser & Pauli, 2014 in Bezug auf Terhart, 2007).

Ereignisse (z.B. die Ankündigung eines neuen Projekts) werden immer aufgrund des Filters der Haltungen eingeschätzt und bewertet. Je nach Übereinstimmung führen sie zu positiven, ambivalenten oder negativen Emotionen. Bewertungen geschehen aufgrund von drei emotionsauslösenden Kategorien: ereignisbezogene (Wahrscheinlichkeit und Erwünschtheit), akteurs- oder personenbezogene (Verantwortlichkeit und Ressourcen), objektbezogene Auslöser (Attraktivität). Die Bewertung erfolgt teilweise unmittelbar und automatisch, teilweise mittelbar und mit Verzögerung. Positive Emotionen unterstützen die Bereitschaft zur Erweiterung des Handlungsrepertoires, negative wirken einschränkend.

Umgang mit Haltungen und Emotionen in der Schulentwicklungsarbeit

Wie also kann proaktiv mit Haltungen und Emotionen verfahren werden? Die bisherigen Ausführungen und beigezogenen Publikationen geben eine Reihe von Hinweisen, die bei der Führung von Veränderungsprozessen berücksichtigt werden können. Im Kern geht es darum, die vier Dimensionen von Haltung besser einschätzen zu können, erwartbare Emotionen daraus abzuleiten und entsprechende Handlungsstrategien zu entwickeln.

Durch den Dialog Haltungen explizit machen

Verschiedene Autor*innen (Schwarzer-Petruck, 2014; Reusser & Pauli 2014; Nonaka et al., 2012; Scharmer, 2020) weisen darauf hin, dass die Bewusstmachung individueller und kollek-

BY-NC-ND

tiver Haltungen eine sehr wichtige Arbeit ist. Dafür braucht es genügend Gelegenheit zum gegenseitigen Austausch über Sinn (oder Unsinn) des kommenden Projekts. Denn erst im Austausch mit anderen und durch die Versprachlichung werden Haltungen explizit gemacht.

Allerdings – und das ist sehr wichtig – muss es um einen Dialog gehen (Bohm et al., 2011). Kennzeichnend für einen Dialog (im Gegensatz zu einer Diskussion) ist, so schreibt Bohm (2011, S. 27ff.), dass die Gesprächsteilnehmer*innen in der Lage sein sollen, einander uneingeschränkt und vorurteilsfrei zuzuhören, ohne zu versuchen, sich gegenseitig zu beeinflussen. Es geht nicht um ein ‚besser oder schlechter', sondern um eine Explizitmachung eigener Ansichten, innerer Bilder und die Offenlegung von Haltungen, also dem Verstehen des Gegenübers.

Die Brücke von explizit gemachten Haltungen zum Führungshandeln geschieht durch die Beobachtung und Analyse. Wichtig ist zu erkennen, welche Emotionen mitspielen und wodurch sie ausgelöst werden. Sind die Kolleg*innen zum Beispiel darüber im Dialog, ob und wie sie vom neuen Projekt betroffen sind (ereignisbezogen)? Oder beschäftigen sie sich lediglich damit, wie die Führungsperson das neue Projekt einzuführen versucht (akteursbezogen)? Erachten die Kolleg*innen das neue Projekt als anschlussfähig an ihre pädagogische Arbeit und sehen sie einen Mehrwert (objektbezogen)?

Ergibt die Beobachtung, dass eine positive Bewertung des Projekts stattfindet, können die nächsten Schritte angegangen werden. Ist die Bewertung skeptisch oder sogar negativ, lohnt sich eine genauere Analyse des weiteren Vorgehens. Sind Ängste im Spiel, gilt es, diese aufzufangen und Möglichkeiten zu schaffen, sie zu überwinden. Bei Ärger hingegen ist genau zu prüfen, woher dieser kommt, weil ansonsten projektbezogene Handlungen nur schwer möglich sind.

Neue Erfahrungen ermöglichen und Daten nutzen

Reusser und Pauli (2014, S. 646) schreiben, dass neue Informationen „weiterhin vor dem Hintergrund der ‚alten', langjährig bewährten Überzeugungen assimiliert" (gefiltert) werden, was sie als eine der Ursachen für die unzureichende Umsetzung von Reformen sehen. Um solche ‚alten' Haltungen in Bewegung zu bringen, können gezielte Interventionen Dialoge beflügeln, etwa, indem neue Erfahrungen ermöglicht werden, z.B. eigene Erfahrungen (ausprobieren), Erfahrungen von Dritten (beobachten). Dieses ‚Erfahren lassen' hat im Zusammenhang mit Haltungen und Emotionen eine wichtige Funktion. Verkürzt ausgedrückt können sich Menschen einen neuen Alltag manchmal nicht vorstellen, wenn sie keine entsprechenden Erfahrungen dazu gemacht haben.

Und schliesslich können Dialoge durch den Beizug von Daten angereichert werden (vgl. z.B. Schildkamp, 2019). Nicht nur wissenschaftliche Ergebnisse, sondern auch eigene Befragungen oder Dokumentationen sind geeignet, um das Projekt auch datenbasiert und nicht ausschliesslich emotional zu bewerten.

CC BY-NC-ND

Führungspersonen können die Kombination von Dialog, Erfahrung und Daten so gestalten, dass ein gemeinsames Verständnis und eine gemeinsame Sprache im Team entsteht. Damit unterstützen sie die Erweiterung des Handlungsrepertoires und schaffen die Grundvoraussetzung für Veränderungen. Es geht ausdrücklich nicht darum, dass alle Kolleg*innen eines Teams immer gleich agieren, sondern, dass sie ihre Handlungen an einem gemeinsamen Orientierungsrahmen ausrichten. Werden die Ziele des Projekts im Ergebnis als sinnvoll erachtet, steht den nächsten Schritten nichts im Weg. Ist das Gegenteil der Fall, sollten die Projektziele noch einmal kritisch geprüft werden.

Kontexte berücksichtigen

Schulen sind gesellschaftliche Institutionen, in ein Mehrebenensystem eingebunden und gelten als Expertenorganisationen. Dies hat einen erheblichen Einfluss darauf, welche Haltungen und Emotionen erwartbar sind. Da es sowohl zur Einbindung von Schulen im Mehrebenensystem wie auch zur Wirkweise von Expertenorganisationen umfangreiche Publikationen gibt, sollen hier nur die wesentlichen Eckpunkte in Bezug auf mögliche (positive oder negative) Haltungen und Emotionen skizziert werden.

In föderalen Systemen ist das Bildungswesen als „ausgeprägtes Mehrebenensystem“ (Appius & Nägeli, 2017, S. 35ff.) konzipiert, wobei jede Ebene ihre ganz spezifische Funktion hat und ein Zusammenspiel der Ebenen unabdingbar ist. Die Herausforderung bei diesem Zusammenspiel besteht darin, dass jede dieser Ebenen ihrer eigenen inneren Logik folgt und ihre je eigene spezifische Perspektive auf das Feld Schule hat (Bonsen, 2016, S. 303). Diese unterschiedlichen Sichtweisen und Logiken stellen für Schulentwicklungsvorhaben häufig eine sehr grosse Herausforderung dar, da sie bei Veränderungsprozessen immer wieder zu Missverständnissen bis hin zu handfesten Interessenskonflikten führen können (Langer, 2008, S. 8). Die Herausforderung lässt sich abschwächen, wenn die verantwortliche Projektleitung sowohl die Funktionsweise des Bildungswesens wie auch die jeweiligen Interessen kennt und so weit als möglich zusammenführen kann.

Darüber hinaus ist es wichtig, zu berücksichtigen, dass Einzelschulen Merkmale von Expertenorganisationen aufweisen. Expert*innen haben zum Beispiel eine hohe Autonomie in der Ausübung ihrer Tätigkeit, daher ist ihre Motivation von entscheidender Bedeutung. Diese entspringt vor allen Dingen aus ihrer Kerntätigkeit (dem Fach, der Arbeit mit der Klasse, etc.) und weniger aus der Zugehörigkeit zu einer Organisation. Wichtig ist zudem zu berücksichtigen, dass Macht durch Expertise in der Regel höher eingeschätzt wird als Macht durch hierarchischen Rang (Rybnicek et al., 2016, S. 229 in Bezug auf Anand et al., 2013). Vereinfacht kann gesagt werden, dass in Expertenorganisationen die Macht der Argumentation deutlich höher zu gewichten ist als das Argument der Macht.

Drittes Fazit

Um in einem Schulentwicklungsprozess mit Haltungen und Emotionen proaktiv verfahren zu können, ist es zunächst wichtig, möglichst viel zu vorhandenen Haltungen und den damit ver-

BY-NC-ND

bundenen Emotionen zu erfahren und diese den Zielen des kommenden Projekts zuzuordnen. Durch einen Dialog über den Sinn des kommenden Projekts werden die Teammitglieder aufgefordert, ihre Vorstellungen explizit zu machen. Eine positive Einschätzung wird die Bereitschaft des Teams fördern, sich auf neue Praktiken einzulassen. Ängste können durch das Aufzeigen von Handlungsoptionen abgefedert werden, wohingegen Ärger eher zu einer Verweigerung führt und es oft einer genauen Analyse dessen bedarf, was ihn auslöst. Zusätzlich zu den Dialogen können die Ermöglichung neuer Erfahrungen und die Bereitstellung von Daten helfen, Haltungen kritisch konstruktiv zu hinterfragen und Handlungsoptionen aufzuzeigen.

Je besser der Kontext bekannt ist, in dem die Veränderung umgesetzt werden soll, desto eher können negative Reaktionen verhindert werden: Schulen als Expertenorganisationen sind eingebunden in ein Mehrebenensystem. Beide weisen spezifische Merkmale auf, die Auswirkungen auf Haltungen und Emotionen haben und deren Berücksichtigung die Führung von Veränderungsprozessen erheblich erleichtern kann.

Unberechenbarkeit der Praxis

Wir vertreten in dem vorliegenden Beitrag die These, dass Haltungen der Boden sind, auf den jede Veränderung fällt und damit zusammenhängende Emotionen positive oder negative Treiber darstellen. Daher – so unsere Argumentation – ist es wichtig, sich damit auseinanderzusetzen, was unter Haltungen und Emotionen zu verstehen ist, woher sie kommen, wie man sie erkennt und wie man ihnen begegnen kann. Denn je mehr eine Führungsperson um vorhandene Haltungen weiss, desto eher kann sie Emotionen vorausahnen und entsprechende Strategien proaktiv ergreifen.

Sollte hierbei der Eindruck entstehen, dass Haltungen in jedem Falle erkannt und Emotionen daher in den meisten Fällen in positive Bahnen gelenkt werden können, wollen wir in Anlehnung an Altrichter und Maag Merki (2016, S. 3) vor „naivem Planungsoptimismus“ warnen. Zwar sind Haltungen und Emotionen bis zu einem gewissen Grad erklär- und vorhersehbar. Sie beinhalten jedoch immer auch Komponenten, die Unberechenbarkeit zum Normalfall werden lassen (vgl. Reckwitz, 2003). Jede Situation ist anders, man kann Menschen sehr gut kennen, aber nie endgültig entschlüsseln. Auch die grösste Routine wird nicht dazu führen, dass genau vorausgesagt werden kann, wie Menschen in Situationen handeln und mit welchen Emotionen sie reagieren. Dennoch gibt die Auseinandersetzung mit Haltungen und Emotionen eine beschränkte Sicherheit, die Reaktionen erwartbarer machen.

Literaturverzeichnis

Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch: Band 7. Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 1–27). Springer VS.

BY-NC-ND

Appius, S. & Nägeli, A. (2017). *Schulreformen im Mehrebenensystem: Eine mehrdimensionale Analyse von Bildungspolitik*. *Educational Governance: v.35*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://ebook-central.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=4790536

Bohm, D., Nichol, L. & Grube, A. (Hrsg.). (2011). *Der Dialog: Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen* (6. Aufl.). Klett-Cotta. http://swbplus.bsz-bw.de/bsz26186369xcov.htm

Böhme, J., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2015). *Schulkultur*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2

Bonsen, M. (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch: Band 7. Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 301–323). Springer VS.

Dehne, M. (2012). Wieso, weshalb, warum? In A. Schnabel & R. Schützeichel (Hrsg.), *Emotionen, Sozialstruktur und Moderne* (S. 139–158). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93443-3_7

Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. *Lehrbuch*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. *Lehrbuch*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90867-0

Fiegert, M. & Solzbacher, C. (2014). „Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters …“ Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historischsystematischer Perspektive. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 17–45). Julius Klinkhardt.

Groeben, N. & Schlee, J. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Francke.

Kuhl J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 79–106). Julius Klinkhardt.

Langer, R. (Hrsg.). (2008). *Educational Governance: Bd. 6*. *"Warum tun die das?": Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Maag Merki, K. (2017). School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung: Theoretische und methodische Herausforderungen. In U. Steffens, H. Fend & K. Maag Merki (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung: Grundlagen der Qualität von Schule 2* (S. 269–286). Waxmann.

Nonaka, I., Takeuchi, H. & Mader, F. (2012). *Die Organisation des Wissens: Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen* (2. Aufl.). *Management*. Campus.

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, *32*(4), 282–301.

Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. u. erw. Aufl., S. 642–661). Waxmann.

Rybnicek, R., Bergner, S. & Suk, K. (2016). Führung in Expertenorganisationen. In J. Felfe & R. van Dick (Hrsg.), *Handbuch Mitarbeiterführung* (S. 227–237). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.10-

BY-NC-ND

07/978-3-642-55080-5_42

Scharmer, C. O. (2020). *Theorie U – Von der Zukunft her führen: Presencing als soziale Technik* (5. Aufl.). *Management*. Carl Auer.

Scherke, K. (2009). *Emotionen als Forschungsgegenstand in der deutschsprachigen Soziologie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Scheve, C. von. (2012). Die sozialen Grundlagen der Emotionsentstehung: Kognitive Strukturen und Prozesse. In A. Schnabel & R. Schützeichel (Hrsg.), *Emotionen, Sozialstruktur und Moderne* (S. 115–137). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93443-3_6

Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research*, *61*(3), 257–273. https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716

Schnabel, A. & Schützeichel, R. (Hrsg.). (2012a). *Emotionen, Sozialstruktur und Moderne*. Springer VS.

Schnabel, A. (2012b). Emotionen, Sozialstruktur und Moderne – ein spannungsvolles Wechselverhältnis.: Zur Einleitung. In A. Schnabel & R. Schützeichel (Hrsg.), *Emotionen, Sozialstruktur und Moderne* (S. 9–27). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schützeichel, R. (2012). Emotionen in Handlungen. In A. Schnabel & R. Schützeichel (Hrsg.), *Emotionen, Sozialstruktur und Moderne* (S. 227–255). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007-/978-3-531-93443-3_11

Schwarzer-Petruck, M. (2014). *Emotionen und pädagogische Professionalität: Zur Bedeutung von Emotionen in Conceptual-Change-Prozessen in der Lehrerbildung*. Zugl.: Jena, Univ., Diss., 2012. Springer VS.

Schwer, C., Solzbacher, C. & Behrensen Birgit. (2014). Annäherungen an das Konzept „Professionelle pädagogische Haltung“: Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 47–77). Julius Klinkhardt.

Straßheim, J. (2012). Emotionen nach Alfred Schütz. In A. Schnabel & R. Schützeichel (Hrsg.), *Emotionen, Sozialstruktur und Moderne* (S. 49–73). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.10-07/978-3-531-93443-3_3

Zimbardo, P. G., Gerrig, R. J. & Graf, R. (Hrsg.). (2004). *Pearson-Studium ps, Psychologie*. *Psychologie* (16. Aufl.). Pearson-Studium.

Anmerkungen

[1] An dieser Stelle wird nicht auf psychologische Arbeiten zum Thema Emotionen eingegangen, sondern ausschliesslich soziologische und pädagogische Literatur hinzugezogen.

Autor*innen

Frank Brückel, Prof. Dr.
arbeitet an der Pädagogischen Hochschule Zürich im Arbeitsschwerpunkt Schulentwicklung. Dabei unterstützt er Gemeinden und Schulen bei den unterschiedlichsten Veränderungsprozessen. Sein besonderes Interesse liegt dabei im Wissenstransfer von Forschungswissen in

BY-NC-ND

die tägliche Schulentwicklungsarbeit.
Kontakt: frank.brueckel@phzh.ch

Regula Spirig Esseiva, lic. phil.,
arbeitet an der Pädagogischen Hochschule Zürich im Arbeitsschwerpunkt Schulentwicklung. Sie begleitet Schulen und Teams bei Entwicklungsprozessen in den Themen Tagesschule und kompetenzorientierte Beurteilung. Daneben ist sie als Mentorin in der berufspraktischen Ausbildung.
Kontakt: regula.spirig@phzh.ch

BY-NC-ND

schuleverantworten
führungskultur_innovation_autonomie

Stephan Gerhard Huber
Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) der Pädagogischen Hochschule Zug

Paula Mork
Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) der Pädagogischen Hochschule Zug

Wertschätzung zeigen und erfahren

Ausgewählte Aspekte aus wissenschaftlicher und schulpraktischer Sicht

DOI: https://doi.org/10.53349/10.53349/sv.2021.i2.a106

Wertschätzung ist eine grundlegende berufsethische Prämisse im schulischen Bildungskontext und integraler Bestandteil von pädagogischem Handeln schlechthin. Vor diesem Hintergrund kommt Mitarbeitenden an Schulen und im Schul- und Bildungssystem in ihrer (gesellschaftlichen) Aufgabe der Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität von Bildung mit dem Ziel, Kinder und Jugendliche bestmöglich in ihrer Persönlichkeitsentwicklung in einem sozialen Zusammenhang zu fördern, eine bedeutende Rolle zu. Im Rahmen ihrer Funktion, Rolle und Aufgaben und vor dem Hintergrund ihrer Qualifikationen, Motivationen, Kompetenzen, der Rahmenbedingungen und der schulspezifischen Situation leisten sie einen wichtigen Beitrag in diesem Bildungsprozess.[1]

Wertschätzung, Vertrauen, Fürsorge, Berufsethos, affektives Commitment, Responsible Leadership

Wertschätzung hat verschiedene Facetten und kann im professionellen Geschehen wissenschaftlich unterschiedlich ge- und erfasst werden. Es geht nicht nur um das Loben und Anerkennen von Leistung(en). Wertschätzung spiegelt sich auch im Erleben von Aufmerksamkeit, im Erhalten von konstruktivem Feedback, im Erleben von sozialer Unterstützung, im Ausüben sinnvoller Tätigkeiten, dem passgenauen Einsatz im Hinblick auf Aufgaben und Kompetenzen. Sie zeigt sich auch in der Persönlichkeit und Organisationskultur, im Erleben von positiven Sozialdynamiken.

In einem professionellen Kontext gehört Wertschätzung zu den Personalmanagementaufgaben in doppelter Perspektive: Es geht zum einen um Führungsverhalten von der Schulaufsicht den Schulleitungen gegenüber und von der Schulleitung den schulischen Mitarbeitenden ge-

CC BY-NC-ND

genüber. Es geht aber auch um die Wertschätzung den Führungskräften gegenüber, jeweils von der übergeordneten Ebene sowie den jeweiligen Mitarbeitenden.

Bei der Wertschätzung kommen Aspekte wie der Personaleinsatz, die Personalentwicklung, Personalbeurteilung, Personalführung, Personalunterstützung zum Tragen, es geht aber auch um einen professionellen Umgangston und eine respektvolle Haltung der Arbeit und allen Akteuren gegenüber. Wertschätzung ist unter anderem assoziiert mit Anerkennung, Fordern und Fördern, Leistung, Zutrauen, Vertrauen, affektivem Commitment, Fürsorge und Respekt.

Gerade im pädagogischen Bereich ist Wertschätzung auch verbunden mit berufsethischen Aspekten (Ruep & Schratz 2012, S. 14). Dieses professionelle Ethos, auf das auch Schärer und Zutavern (2018) rekurrieren, soll dazu führen, dass fair und fürsorglich gehandelt wird.

Im Folgenden wird eine Annäherung an den Begriff Wertschätzung im Bildungskontext versucht, indem exemplarische Überlegungen aus der Organisationspädagogik, Konzeptionen und berufsethische Standards aus der Bildungspraxis und -forschung sowie Strategien einer Responsible Leadership präsentiert werden, um abschließend daraus Strategien einer kooperativen Führung abzuleiten.

Überlegungen aus der Organisationspädagogik

Wenn Schule als Institution erzieht, muss sie „ein Modell dafür sein, wozu sie erzieht“ (Rosenbusch 2005, S. 11). Die Ziele einer Schule, so zum Beispiel ein wertschätzender Umgang miteinander, müssen in ihrer alltäglichen Praxis erfahrbar sein, da praktische Erfahrung lernwirksamer ist als kognitive Wissensvermittlung zum selben Sachverhalt. Für die Schule als Organisation bedeutet dies, dass Mündigkeit, Anerkennung, Kooperation und Selbsttätigkeit in ihr erlebbar, ihre Struktur und Kultur also auf diese Ziele abgestimmt sein müssen. Indem die Menschen in der Schule als mündig angesehen und angesprochen werden, in ihren Stärken wahrgenommen und ihnen auf Augenhöhe begegnet wird, wird Wertschätzung deutlich.

Pädagogische Führung spielt bei der Realisierung der Ziele einer wertschätzenden Schulkultur eine entscheidende Rolle. Schulleitungshandeln als pädagogisches Organisationshandeln ist mit einem normativen Anspruch verbunden. Hier liegen unter anderem folgende Handlungsmaxime nahe (Rosenbusch 1997, 2013):

- Pädagogische Zielvorstellungen haben Vorrang vor Verwaltungsaspekten; Verwaltung hat eine dienende Funktion.
- In der pädagogischen Arbeit wird eine (erwachsenen-)pädagogische Praxis sichtbar, die zugleich als Vorbild für die (kind-)pädagogische Praxis und das Lernen der Schüler*innen dient.
- Es gilt das Prinzip der Schatzsuche statt eines Fahndens nach Defiziten.

BY-NC-ND

Konzeptionen und berufsethische Standards aus der Bildungspraxis und -forschung

In der allgemeinen Führungsforschung wird unter dem Stichwort des ´Moral Leadership‘ (Sergiovanni 2005; Fullan 2010) insbesondere dem Aspekte moralischen Führungshandelns Bedeutung zugesprochen. So argumentieren z.B. Hannah, Lester und Vogelsang “that the developmental experiences and processes that faciliate authenticity, such as heightended cognitive complexity and self-wawareness in the leader, foster higher levesl of moral reasoning and reflection, which in turn positively influence the leader and ultimately the followers‘ moral behaviour“ (Hanna, Lester & Vogelsang 2005, S. 44). Insbesondere der mögliche moralische Einfluss auf die ´Follower‘ erscheint für den schulischen Kontext interessant. Doch wie kann ein solcher Effekt aus der Personenabhängigkeit einzelner Führungspersonen gelöst und z.B. schulübergreifend erzielt werden? Eine mögliche Antwort lautet: Durch das Formulieren von (berufs-)ethischen Standards:

Im Sinne einer werteorientierten, auf berufsethischen Grundlagen fußenden pädagogischen Arbeit haben einige Länder ethische Standards als Teil ihres Professionsverständnisses entwickelt. So richten beispielsweise die Mitglieder des Ontario College of Teachers (2021) ihr berufliches Handeln und Verhalten an folgenden professionellen und ethischen Standards aus: Vertrauen, Fürsorge, Respekt und Integrität. Sie zeigen damit Verantwortung in ihren Beziehungen zu Schüler*innen, Eltern, Kolleginnen und Kollegen, Bildungspartnern, der Umwelt und der Öffentlichkeit. Die Standards, auf die auch im Aufsatz von Ruep und Schratz (2012) verwiesen wird, verfolgen das Ziel, den Wert und die Würde des Lehrerberufs zu reflektieren und aufrechtzuerhalten, die berufsethische Verantwortlichkeit und Verpflichtung aufzuzeigen, einen Orientierungsrahmen für ethische Entscheidungen und ethisches Handeln im Lehrerberuf zu geben und schließlich das Vertrauen in den Lehrerberuf zu fördern.

Vertrauen

Wertschätzung schafft Vertrauen, und Vertrauen schafft Wertschätzung. In Vertrauensgemeinschaften werden Meinungen und Haltungen geteilt (Seligman 2012; Solzbacher 2017), was ein gemeinsames Zielverständnis begünstigen dürfte. Vertrauen gilt weiter als Schlüsselelement für eine funktionierende Kommunikation (Hoy et al. 2002). Fehlt das Vertrauen, ist es unwahrscheinlich, dass Lehrpersonen sich in der eigenen professionellen Praxis auf gemeinsame Unterrichtsplanung, kollegiale Beobachtung oder reflektierenden Dialog einlassen mögen (Tschannen-Moran 2014). Vertrauen ist eine wichtige Qualität der Interaktion. Sie wird gefördert durch Wertschätzung und sie ermöglicht facettenreiche und personen- und aufgabenbezogene Wertschätzung.

Fürsorge

In den vergangenen fünf bis zehn Jahren entstanden Konzeptionen, die fürsorgliches Handeln nicht nur im sozialen Umgang miteinander propagierten, sondern Fürsorge als Grundgedan-

BY-NC-ND

ken von Führungshandeln etablierten. Fürsorge ist in den Führungskontext, in die Strategie und das Verhalten eingebettet. Die Umsetzung fürsorglicher Führung verläuft nach Seashore Louis et al. (2016) über vier konkrete Ankerpunkte:

- Die Schulgemeinschaft wird in die Vision und Herausforderung einer fürsorglichen Schule mit eingebunden.
- Die Möglichkeiten und Hintergründe der Schule in Bezug auf Fürsorge werden eingeschätzt. Die Schulgemeinschaft wird an diesem Reflexionsprozess beteiligt.
- Die Schulkultur wird fürsorglich gestaltet, indem Unterstützungssysteme etabliert und soziale Beziehungen sowie das Normen- und Wertesystem der Schule gestärkt werden.
- Fürsorgliche Beziehungen als Schulgemeinschaft werden über die Grenzen des Schulhauses hinausgetragen und fürsorgliche Partnerschaften auch außerhalb der Schule kultiviert.

Für die Mitglieder des Ontario College of Teachers (2021) umfasst der ethische Standard der Fürsorge Mitgefühl, Akzeptanz und Interesse für die Entwicklung des Potenzials der Schüler*innen. Die Mitglieder bringen ihr Engagement für das Wohlergehen und das Lernen der Schüler*innen durch von Empathie getragene aktive positive Zugewandtheit und fundierte diagnostische Kompetenz zum Ausdruck.

Bei aller Euphorie über eine möglichst fürsorglich geführte Schulgemeinschaft gilt es jedoch zu beachten, dass fürsorgliche Leitungspersonen, ebenso wie charismatische, verklärt und glorifiziert werden können. Fürsorgliche Führung wird sich schließlich immer in einem Spannungsfeld zwischen den gerechtfertigten Bedürfnissen verschiedener Mitarbeitenden-Gruppen und dem Erreichen von mittel- und langfristigen Schulentwicklungszielen bewegen (Eisner 2021). Wertschätzung ist aus unserer Sicht ein integrativer Bestandteil von Fürsorge.

Respekt

Respekt, Rüchsichtnahme und soziale Wertschätzung oder Freundschaft sind Formen der Anerkennung, mit ihnen sind wichtige soziale Werte im schulischen Leben beschrieben (Felder 2021, S. 8). Der von den Mitgliedern des Ontario College of Teachers (2021) definierte ethische Standard „Respekt“ beinhaltet Vertrauen und Fairness. Die Mitglieder achten die Menschenwürde, das emotionale Wohlbefinden und den jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen. In ihrer beruflichen Praxis leben sie Respekt gegenüber Werten, sozialer Gerechtigkeit, Freiheit, Demokratie und der Umwelt vor.

Integrität

„Integrität wird häufig als Makellosigkeit, Unbescholtenheit oder Unbestechlichkeit definiert, aber auch Anständigkeit, Zuverlässigkeit, Vertrauenswürdigkeit oder Unverletzlichkeit dienen als Charakteristika. Es stammt von dem lateinischen Wort „integer“ für „untadelig, unversehrt“ ab“ (Keller 2019). Für die Mitglieder des Ontario College of Teachers (2021) werden Ehrlichkeit, Zuverlässigkeit und moralisches Handeln durch die ethische Norm der Integrität

BY-NC-ND

verkörpert. Kontinuierliche Reflexion hilft den Mitgliedern, ihre beruflichen Verpflichtungen und Verantwortlichkeiten integer wahrzunehmen.

Strategien einer Responsible Leadership

Verantwortung für Bildung wird aus einem ethischen Denken und Handeln heraus wahrgenommen, in dem sich ein ganzheitliches Bildungsverständnis widerspiegelt und das auf die Förderung von Bildungsbiografien durch Persönlichkeitsentwicklung zielt. Bei den professionellen Akteuren im Bildungssystem setzt dies eine hohe Professionalität, ein wertebezogenes Berufsethos und eine emotionale Bindung an die Organisation bzw. ein Zugehörigkeitsgefühl (affektives Commitment), voraus.

Führungskräften kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu. Als transformationale Führungskräfte sorgen sie dafür, dass übergeordnete Werte und Ideale entwickelt werden, schaffen eine Vision und motivieren Mitarbeitende, indem sie mitteilen, inwieweit Ziele erreicht worden sind (Huber 2005). Sie unterstützten die persönliche Entwicklung. Transformationale Führung im schulischen Kontext fokussiert die Lehrkräfte und führt zu einer hohen Identifikation mit den Entwicklungszielen der Schule. Die Schulleitung verfügt über pädagogische Werte und Visionen, die reflektiert, im Sinne einer systemischen, kohärenten und werteorientierten Qualitätsentwicklung an Schulen mit allen Beteiligten gemeinsam abgestimmt, weiterentwickelt und stets kommuniziert werden.

Die Schulleitung agiert hierbei in einer Doppelrolle: Sie steuert einerseits die Professionalisierung des schulischen Personals, was auch die erzieherische Arbeit der Lehrer*innen einschließt. Andererseits ist sie als Person selbst gefordert, eine werteorientierte Haltung einzunehmen und sich selbst sowie die Akteure im System Schule immer wieder kritisch zu hinterfragen (Huber, Schneider, Lussi, Klein & Hader-Popp 2019). Quick misst diesem moralischen Denken und Handeln der Führungsperson eine hohe Bedeutung zu: “Leadership in any endeavor is a moral task, but even more so for educational leaders. Educational leaders are not only responsible for the success of their particular institution, but their work can impact various other institutions now and in the future, those who are led will be the future leaders of tomorrow.“ (Quick 2008, S. 336)

Mit Responsible Leadership werden verschiedene Handlungsstrategien verfolgt (Huber et al. 2019, siehe Ausgabe 1 von #**schule**verantworten) – verantwortungsvoll Führende handeln professionell, analytisch, moralisch, kooperativ, transformativ und sinnstiftend/kommunizierend sowie strategisch, ihr Handeln ist auch Modell dafür, wozu die Schule erziehen will.

Damit bleiben pädagogische Führungskräfte, die Verantwortung für Bildung und Erziehung übernehmen und wertebasiertes Führen als Führungsaufgabe annehmen, pädagogischen Werten verpflichtet, die den Umgang mit den Schüler*innen ebenso bestimmen wie die Kooperation mit dem Kollegium. Das pädagogische Führungshandeln, und hier ist das Führungshandeln von Lehrerinnen und Lehrern explizit mit angesprochen, ist damit wie bereits formu-

BY-NC-ND

liert auch Modell dafür, wozu die Schule erziehen will. Für die Modellwirkung ist entscheidend, wie das Leitungshandeln von den anderen Akteuren in der Schule erlebt und gedeutet wird.

Einen Ansatz einer wertschätzenden Schulentwicklung bzw. Schulleitung entwirft Olaf-Axel Burow (2016). Er definiert drei Dimensionen einer wirksamen Schulleitung:

1. Salutogense: In Anlehnung an das Konzept des israelischen Soziologen Aron Antonovsky sollte sich Schulleitung vorrangig die Frage stellen, was Lehrkräfte gesund hält und wie sie sie beim Gesundbleiben unterstützen kann. Denkbar sind dabei Unterstützungsangebote auf drei Ebenen: informationell (z.B. Ratschläge), instrumentell (z.B. Bereitstellung von Ressourcen) und emotional (z.B. Verständnis).
2. Selbstbestimmung: Als Rahmen einer wertschätzende Kommunikation zwischen den diversen Instanzen innerhalb des Schulsystems steht die Ermöglichung von Selbstbestimmung aller Beteiligten, die insbesondere durch Vernetzung und Partizipation erreicht werden kann.
3. Wertschätzung: Wertschätzung ist die dritte Dimension einer wirksamen Schulleitung, die sich organisch aus den ersten beiden Dimensionen ergibt: „Wenn wir die Kriterien von Salutogenese und Selbstbestimmungstheorie konsequent berücksichtigen, tragen wir nicht nur zur Potenzialentfaltung aller bei und steigern die Leistungsergebnisse, sondern wir schaffen damit zugleich ein Wohlfühlklima, das die Belastungsfaktoren der traditionellen Schule für Lehrer, Schüler, aber auch Eltern reduziert“ (Burow 2016, S. 76).

Die Wirksamkeit eines wertschätzenden und unterstützenden Umfeldes wird u.a. durch eine Studie des bayerischen Aktionsrats „Bildung“ aus dem Jahre 2014 unterstrichen. Während die Studie einerseits feststellt, dass Lehrkräfte ihren Beruf überdurchschnittlich oft als stark belastend empfinden, zeigt sie zum anderen, dass eine unterstützende Schulleitung dieser Problematik entgegenwirken kann und sich signifikant auf das Lehrer*innenengagement auswirkt: So „ergab eine Mehrebenenanalyse der Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Schulen und Lehrerengagement, dass – nach Kontrolle individueller Lehrermerkmale – die Unterstützung durch die Schulleitung (als einziges Schulmerkmal) prädiktiv für das mittlere Lehrerengagement war: Schulen mit unterstützenden Schulleitungen hatten engagiertere Lehrkräfte.“ (Blossfeld et al. 2014, S. 108)

Kooperative Führung gestalten

In der Gestaltung eines Berufsethos, einer Responsible Leadership, braucht es geeignete Strukturen und Prozesse, die systemische Stimmigkeit und Kohärenz ermöglichen. Kooperative Führung – beispielsweise in einer erweiterten Schulleitung, in einer mittleren Führung oder in einer Steuergruppe – ist in diesem Sinne die erste Wahl, wenn es darum geht, gemeinsam Schule zu gestalten (Spillane 2006; Harris & Spillane 2008; Harris 2009; Huber 2010, 2020).

BY-NC-ND

Dem Begriff der kooperativen Führung liegt die Vorstellung zugrunde, „dass die Führungsfunktion dauerhaft im Miteinander mit den Mitarbeiterinnen ausgestaltet wird und eine hohe Intensität der Entscheidungsbeteiligung aufweist“ (Kansteiner-Schänzlin 2002, S. 47). Voraussetzung ist, dass Werthaltungen und Kompetenzen von Personen (Leitungspersonal und Kollegium) einerseits und Teamstrukturen andererseits so zusammenkommen, dass die Handlungsprozesse (in der Schule: Lehr-Lern- und Erziehungsprozesse) von Kooperation bestimmt werden. Dann ist systemische Stimmigkeit erreicht, denn aufgrund der komplexen Hierarchie innerhalb der Schule ist Kooperation angemessene Handlungsrationalität.

Rosenbusch (2005) begründet dies überzeugend: „‚Kollegialität trotz Hierarchie‘ (Rosenbusch 1994a) bezieht sich auf Formen des Umgangs Einzelner innerhalb des Kollegiums mit Vorgesetzten. Strukturell gesehen, herrscht sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule (in der Schulverwaltung) eine Hierarchie mit Vorgesetzten und Untergebenen, ein Schulleiter ist Vorgesetzter einer Lehrerin und eine Dezernentin die Vorgesetzte eines Schulleiters. […] In der speziellen komplexen Hierarchie der Schule müssen wir neu überlegen. Zwar sind die gegenseitigen Verantwortlichkeiten zu respektieren, doch sollte die kollegiale Verpflichtung auf gemeinsame Ziele einschließlich der gegenseitigen persönlichen und fachlichen Wertschätzung dominieren. […] Kollegiale Kommunikationspraxis heißt praktisch ausgedrückt: nicht ein Vorgesetzter spricht mit einem Untergebenen, sondern ein Fachmann für Schulführung mit einem Fachmann für beispielsweise Geographieunterricht“ (S. 117).

Fazit

Pädagogische Führungskräfte wirken durch das, was sie sagen, aber vor allem durch das, was sie tun. Schule wird nur dann glaubwürdig wirken, wenn das Leitungshandeln in der Schule als kohärent erfahren wird. Wenn also als passend und übereinstimmend erlebt wird, was die Leitung sagt, wie sie handelt und was sie von den Mitarbeitenden und Schüler*innen fordert. Diese Glaubwürdigkeit ist grundlegend für Bindung, Verlässlichkeit und emotionale Sicherheit als Grundlage für Offenheit, Vertrauen und Lernen. Wertebasierte Führung ist eben nicht nur als „Leitung der Organisation durch die Schulleitung“ von Bedeutung, sie bestimmt auch wesentlich die pädagogischen Interaktionen zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen (Bartz 2007, S. 2).

Die anfangs skizzierten Aspekte von Wertschätzung werden von einem bzw. einer verantwortungsvoll Führenden beachtet. Auf Grundlage einer berufsethischen Rahmung aktiv Wertschätzung zu zeigen, setzt voraus, dass die Führungskraft vom Empfänger, der Empfängerin beziehungsweise von Empfängergruppen der Wertschätzung her denkt, nicht von sich als Sender aus. Die konkrete Realisierung kann demzufolge von Organisationskultur zu Organisationskultur und von Person zu Person unterschiedlich sein. Wertschätzung zu zeigen ist ein integraler Bestandteil von Responsible Leadership.

BY-NC-ND

Literaturverzeichnis

Bartz, A. (2007). Schulleitungshandeln als Modell: das Führungshandeln von Schulleitung und Lehrkräften gestalten. In A. Bartz, J. Fabian, S. G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen SchulLeitung*, Kennziffer 67.14. Köln: Wolters Kluwer.

Blossfeld, H. et al. (2014). *Psychische Belastugnen und Burnout beim Bildungspersonal. Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung.* Münster: Waxmann. https://www.vbw-bayern.de/-Redaktion/Frei-zugaengliche-Medien/Abteilungen-GS/Bildung/2014/Downloads/ARB_Gutachten_-Psychische-Belastungen-und-Burnout-beim-Bildungspersonal.pdf (letzter Zugriff 24.08.2021).

Burow, A. O. (2016). *Wertschätzende Schuleitung. Der Weg zu Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistung.* Weinheim, Basel: Beltz.

Eisner, R. (2021). Schulleitung und Schule – Interviewstudie über Werte, Bedürfnisse, Anforderungen und Ziele als relevante Merkmale für die Funktionalität von schulischer Führung. Masterarbeit im Fachbereich 12 Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Universität Bremen.

Felder, F. (2021). Die Systematik der Anerkennung. Anmerkungen zu einem zentralen bildungswissenschaftlichen Begriff. PraxisForschungLehrer*innenBildung, 3 (2), 7–17. https://doi.org/10.11576/pflb-4192

Fullan, M. (2010). Positive Pressure. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Hrsg.), Second International Handbook of Educational Change (S. 119–130). Dordrecht et al.: Springer.

Hannah, S. T., Lester P. B., Vogelsang G. R. (2005). Moral Ladership: Explicating the Moral Component of Authetnic Leadership. In W. L. Garnder, B. J. Avolio & F. O. Walumbwa (Hrsg.), Authentic Leadership. Theory and Pracitc: Origins, Effects and Developments (S. 43-81). Emerald.

Harris, A. (2009). Distributed Leadership: Different Perspectives. Dordrecht: Springer.

Harris; A. & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. Management in Education, Vol 22(1): S. 31–34.

Huber, S.G. (2005). Führungskonzeptionen und Führungsmodelle im Überblick. In A. Bartz, J. Fabian, S.G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), PraxisWissen SchulLeitung (10.11). München: Wolters Kluwer.

Huber, S.G. (2010). System Leadership – systemische Schulentwicklung durch Kooperation. Journal für Schulentwicklung, 2, S. 8-21.

Huber, S.G. (2020). Kooperative Führung: Führungsteams initiieren, koordinieren und steuern Schulentwicklung. In S.G. Huber (Hrsg.), Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Schulentwicklung und das Schulmanagement (S. 17-36), 4. überarb. und erw. Aufl. Köln: Carl Link.

Huber, S.G. (2021). Führungskraft als Vorbild. bayerische schule 74(3), 33-35.

BY-NC-ND

Huber, S.G., Schneider, N., Gleibs, H.E. & Schwander, M. (2013). Leadership in der Lehrerbildung. Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. Stiftung der Deutschen Wirtschaft und Robert Bosch Stiftung: Berlin.

Huber, S.G., Schneider, N., Lussi, I., Klein, U. & Hader-Popp, S. (2019). Verantwortung für Bildung und Erziehung übernehmen und wertebasiertes Führen gestalten. In J. Hugo, N. Brink, J. Seidemann & M. Drahmann (Hrsg.), *Verantwortung im Kontext von Schule. Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 117-129). Münster, New York: Waxmann.

Keller T. (2019). Definition von Integrität im Führungskontext. In: Integrität als Führungskompetenz. essentials. Springer: Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25999-0_2

Ontario College of Teachers (2021). Ehtical Standards. https://www.oct.ca/public/professional-standards/ethical-standards (letzter Zugriff 12.08.2021).

Quick, P. M., Normore, A. H. (2008). Moral Leadership in the 21st Century: Everyone Is Watching – Especially the students. In The Educational Forum 68:4 (S. 336-347).

Sergiovanni, T. J. (2005). Strengthening the heartbeat. Leading and learning together in schools. San Francisco: Jossey-Bass.

Rosenbusch, H. (2005). *Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*. Köln: Luchterhand.

Rosenbusch, H. (2013). Organisationspädagogische Führungsprinzipien. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 96–103). Köln: Carl Link.

Ruep, M. & Schratz, M (2012). Wert und Werte von Führung in der Schule. In S.G. Huber (Hrsg.), Jahrbuch Schulleitung 2012. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements (S. 11-17). Köln: Wolters Kluwer.

Schärer, H.-R. & Zutavern, M. (2018) (Hrsg.). Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen. Münster, New York: Waxmann.

Seashore Louis, K., Murphy, J., & Smylie, M. (2016). Caring Leadership in Schools: Findings From Exploratory Analyses. *Educational Administration Quarterly* 52(2), 310-348. doi:10.1177/0013161X15627678

Seligman, M. (2012). *Flourish – Wie Menschen aufblühen*. München: Kösel [Originalausgabe 2011: *Flourish. A Visionable New Understanding of Happyness and Well-Being*. New York: Simon & Schuster-/Free Press].

Solzbacher, C. (2017). Die professionelle pädagogische Haltung – Mit dem inneren Kompass kohärent, nachvollziehbar und situationsübergreifend handeln. In A. Bartz, M. Dammann, S.G. Huber, T. Klieme, C. Kloft & M. Schreiner (Hrsg.), *PraxisWissen SchulLeitung* (53.14). München: Wolters Kluwer.

BY-NC-ND

Spillane, J.P. (2006). Distributed Leadership. San Francisco CA: Jossey-Bass.

Tschannen-Moran, M. (2014). The interconnectivity of trust in schools. In D. Van Maele, P.B. Forsyth, & M. Van Houtte (eds.), *Trust relationships and school life: The influence of trust on learning, teaching, leading, and bridging*. Springer Publisher, 57-81. DOI 10.1007/978-94-017-8014-8_3

Anmerkungen

[1] Der ursprünglich zugrunde liegende Beitrag aus der „bayerischen schule 3/2021", S. 33-35 (Huber 2021), wurde umfassend ergänzt und thematisch erweitert.

Autor*innen

Stephan Gerhard Huber, Prof. Dr.
Leiter des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie IBB der Pädagogischen Hochschule Zug, Gastprofessor „an der JKU Linz und Dozent an den PHn OÖ, NÖ, LU, SZ, ZH, WG sowie Adjunct Professor am GIER der Griffith University Brisbane und Senior Research Fellow an der Education University of Hong Kong. Er leitet das Schul-Barometer für Deutschland, Österreich und die Schweiz (www.Schul-Barometer.net), die World School Leadership Study, den Young Adult Survey Switzerland (www.chx.ch/YASS) und das World Education Leadership Symposium (WELS.Edu-Lead.net).
Kontakt: stephan.huber@phzg.ch

Paula Mork
Studentische Mitarbeiterin am Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie IBB der Pädagogischen Hochschule Zug.

BY-NC-ND

schuleverantworten
führungskultur_innovation_autonomie

Franz Gunter Bittner
Bildungsplattform Leistung und Vielfalt, Salzburg

Welche Werte wollen wir?

Werteerziehung als gesellschaftliche Überlebensstrategie

DOI: https://doi.org/10.53349/10.53349/sv.2021.i2.a91

Im Spannungsfeld der Pole Emanzipation und Sozialisation soll Erziehung Werte vermitteln, die den Zusammenhalt der Gesellschaft stärken. Die Vermittlung soll in einem Lebensraum passieren, in dem die entsprechenden Werte positiv erfahrbar und erlebbar werden, sodass die Jugendlichen sich mit ihnen auseinandersetzen, sie kritisch hinterfragen und für sich adaptieren können. Lehrer*innen sollen auf ihre Funktion als Wertevermittler*innen vorbereitet und in dieser Funktion gestärkt und unterstützt werden.

Werteerziehung; Emanzipation und Sozialisation; Gemeinschaftsstärkende Werte; das Wahre, Gute und Schöne; Lebensfreude als Erziehungsziel

Emanzipation und Sozialisation

Der Erziehungsprozess, der in der Interaktion von Lehrer*innen und Schüler*innen abläuft und von diesen gestaltet wird, hat meiner Meinung nach zwei, einander gegenläufige Dimensionen, nämlich die Dimension der Emanzipation und die der Sozialisation.

Aus der Perspektive der Emanzipation sollte zunächst von den mitgebrachten Anlagen des jungen Menschen ausgegangen werden. Diesem und seinem*seiner Lehrer*in haben seine Begabungen, seine Fähigkeiten, aber auch seine spezifischen Interessen und Neigungen bewusst zu werden. Das sollte in einem aufwendigen Prozess zwischen Lehrer*in und Schüler*in geschehen, der von Neugier vorangetrieben wird und in Sicherheit gebender und vertrauensvoller Wertschätzung abläuft. Dabei soll der junge Mensch seine Stärken und Schwächen entdecken, seine Interessen vertiefen und nach und nach die Facetten seiner Persönlichkeit entwickeln, wie sich eine Blüte aus einer Knospe entfaltet. So kann die immer weiter schreitende Ausreifung des individuellen Charakters erfolgen. Der junge Mensch wird so sukzessive selbstständiger, von anderen Personen unabhängiger, geistig autonomer. Sein „Ich“ wird so stark, dass der junge Mensch selbstbewusst ins Leben treten kann.

CC BY-NC-ND

Gleichzeitig gilt es, den jungen Menschen mit der Gesellschaft, in die er hineinwächst, bekannt und vertraut zu machen, ihn auf die Anforderungen, mit denen er konfrontiert (werden) wird, vorzubereiten und dafür zu sorgen, dass er die zu erwartenden Herausforderungen bestmöglich bewältigen wird. Er soll seinen Platz in der Gesellschaft finden, sich in diese einfügen, die Regeln des Zusammenseins kennen, respektieren und so sich ihr zugehörig fühlen. Die Interaktion mit anderen Menschen soll zum gegenseitigen Guten gelingen. Sein Ankommen in der Gesellschaft soll ihm und seiner Umgebung zum Vorteil gereichen. Er soll den sozialen Kontext, in dem er sich bewegt, positiv empfinden. Umgekehrt soll ihn seine soziale Umgebung als Bereicherung erkennen und sein Sosein schätzen. Er soll auch in die Lage versetzt werden, vorgefundene gesellschaftliche Strukturen zu verändern bzw. weiterzuentwickeln.

Die Herausforderung für die Erziehenden besteht darin, diese beiden Aspekte von (schulischer) Erziehung in eine ausgewogene Balance zu bringen. Die Aufgabe von Schule ist, gemäß § 2 SchOG an der Erziehung der Jugend mitzuwirken. Wie jede andere Erziehung orientiert sich auch der schulische Erziehungsprozess an Werten. Eine wertfreie Erziehung ist per se unmöglich. Die Beachtung von sittlichen und sozialen Werten ist schon allein deswegen notwendig, um ein friedliches und gedeihliches Zusammenleben an der Schule selbst sicherzustellen. Darüber hinaus benötigen die jungen Menschen diese Orientierung, um sich später in der Gesellschaft adäquat und selbstsicher bewegen zu können.

Die Gesellschaft, in welche die Jugend heute hineinwächst

Das Coronajahr hat das Ergebnis einer gesellschaftlichen Entwicklung der letzten Jahrzehnte deutlich vor Augen geführt. Die im Life-Style-Mainstream entwickelten, kommunizierten und propagierten Wertvorstellungen, in denen häufig egoistische individuelle Interessen und Partikularinteressen (oft relativ kleiner) gesellschaftlicher Gruppierungen dominieren, haben zu einer Aufweichung, ja zu einer gewissen Auflösung eines gesamtgesellschaftlichen Gemeinschaftsgefühls und Grundkonsenses geführt. Konnte man in den ersten Wochen des ersten Lockdowns noch so etwas wie ein großes gemeinsames Wollen verspüren, um die Krise zu bewältigen, ist dies bald wieder dem Interessenskonflikt unterschiedlicher Gruppen gewichen. Das heterogene Nebeneinander verschiedener gesellschaftlicher Gruppen und Strömungen ist wieder in den Vordergrund getreten. Die im Mainstream so geschätzte Diversität und Heterogenität, die mit großer Toleranz auch gegenüber Minderheiten verbunden ist, hat sich rasch in ein Nebeneinander unterschiedlicher Interessensgruppen gewandelt, deren Vertreter*innen einander mit Desinteresse und Unverständnis, ja oft mit Ablehnung gegenüberstehen und nicht fähig oder willens sind, sich in wertschätzender Form auszutauschen. Der kurzzeitig spürbare gesellschaftliche Zusammenhalt ist verschwunden, die Sprache, die eine Brücke zwischen den Positionen bilden sollte, ist aggressiv und untergriffig geworden.

Die Entwicklung von einer pluralistischen Gesellschaft, in der zwar unterschiedliche Ansichten, Lebenskonzepte und (politische) Meinungen nebeneinander existierten, die aber in ei-

CC BY-NC-ND

nem Diskurs miteinander standen und wechselseitig mit Toleranz behandelt wurden, hin zu einer Gesellschaft, in welcher der individuelle, oft hedonistische Lustgewinn und die Befriedigung und Durchsetzung von Partikularinteressen im Vordergrund stehen, hat in den letzten Jahrzehnten langsam stattgefunden. Dabei ist eben das Gemeinschaftsgefühl, das alle Teile der Gesellschaft umfasst, verloren gegangen. Die vielgepriesene Wertegemeinschaft, die es zu erhalten gelte, ist zerbröckelt. Ein solch umfassendes Verständnis von Verbundenheit und Zusammengehörigkeit benötigt aber jede Gesellschaft, die auf einen fairen und solidarischen und vor allem demokratischen Interessensausgleich ihrer einzelnen Teile baut. Gerade unsere Gesellschaft der Gegenwart, in welcher der Individualismus oft bis zum Narzissmus übersteigert ist, die aber mit riesigen globalen Herausforderungen konfrontiert ist, benötigt ein solches Gefühl als Grundlage gemeinsamen, zielorientierten Handelns ganz besonders. Die Erkenntnis, dass die Befriedigung aller Einzelegoismen nicht zu einem größeren gesamtgesellschaftlichen Wohlergehen führt, muss gemeinschaftsstärkende Werte in den Fokus rücken.

Gemeinschaftsstärkende Werte sind notwendig

Vor diesem Hintergrund gilt es zu überlegen, nach welchen gemeinschaftsfördernden Werten die Erziehung in der Schule ausgerichtet werden soll, welche man also wieder intensiv in das Bewusstsein der Lehrer*innen heben soll – bei selbstverständlicher Respektierung der vorhandenen gesellschaftlichen Diversität und Wahrung der Toleranz gegenüber Andersdenkenden. Der Wertekanon muss diesen „Spagat“ schaffen. Außerdem muss bei der Vermittlung dieser Werte der eingangs erwähnten Dimensionen Emanzipation und Sozialisation gebührend Rechnung getragen werden. Gefragt sind also Werte, die einerseits die Bindung der*des Einzelnen an die Gesellschaft stärken und andererseits ihm*ihr autonomen Entfaltungsspielraum gewähren.

Ich kann und will nicht eine taxative Aufzählung von mir wichtig erscheinenden Werten anführen. Viel wichtiger erscheint es mir, einzelne wesentliche Phänomene herauszuheben.

Vorweg möchte ich festhalten, dass die Vermittlung von Werten nicht Aufgabe einzelner Fächer ist. Werte sind also nicht Teil des Lehrplans eines Ethikunterrichts, eines Religionsunterrichts oder des Unterrichts irgendeines anderen Gegenstandes, sondern sind Teil eines jeden Unterrichts. Sie werden ja nicht (nur) vermittelt, indem sie angesprochen werden, sondern vor allem auch dadurch, dass sie von Lehrer*innen vorgelebt werden. Dies passiert im unmittelbaren Unterrichtsgeschehen, aber auch in Pausengesprächen, im Verhalten und in Gesprächen bei Schulveranstaltungen und Ähnlichem: in der menschlichen Begegnung von Lehrer*in mit Schüler*in. Schüler*innen müssen die gelebten Werte im Alltag als Selbstverständlichkeit erleben, die ihnen bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung verlässliche Geborgenheit und Orientierung gibt. Deswegen ist es meines Erachtens wichtig, den Lehrer*innen ihre diesbezügliche Verantwortung – möglichst schon während der Ausbildung – bewusst zu machen.

CC BY-NC-ND

Das Wahre, Gute und Schöne und die Vermittlung von Lebensfreude

§ 2 des österreichischen Schulorganisationsgesetzes (SchOG) verpflichtet die österreichische Schule „an der Entwicklung der Anlagen der Jugend […] nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen […] mitzuwirken". Auch wenn die Formulierung vielleicht in manchen Ohren verzopft klingen mag, sie wurde bei allen (umfangreichen!) Reformen des österreichischen Schulwesens seit 1962 nicht durch eine andere ersetzt. Offensichtlich hält man diese Formulierung für stimmig und ich schließe mich dem an.

Die Frage nach der „Wahrheit" ist bestimmt eine wesentliche. Jeder junge Mensch wird mit ihr konfrontiert. Insbesondere in höheren Schulen wird man sich immer wieder mit ihr auseinandersetzen: Kann ich die Wahrheit erfassen, kennen, wissen? Oder kann ich mich ihr immer nur nähern, ohne sie je ganz zu erfassen? Wann ist ein Sachverhalt „wahr"? Wie argumentieren Menschen, die für sich in Anspruch nehmen, im Besitz der Wahrheit zu sein? Ist die Wahrheit unteilbar? Gibt es mehrere (einander widersprechende?) Wahrheiten? Kann man Wahrheit konstruieren? Fragen zur Wahrheit haben natürlich in vielen Gegenständen Platz: Was ist die Wahrheit in einem Roman? Gibt es eine Mathematik, in der zwei mal zwei fünf sein kann? Was ist historische Wahrheit? Usw.

Ganz entscheidend für jeden Menschen ist das Erkennen des „Guten". Wie kann das Gute gefunden werden? Wer lebt das Gute? Wie kann ich das Gute wollen? Wie kann mich das Gute mit Menschen verbinden? Was unterscheidet Gutes von Bösem? Was kann ich machen, um das Gute in der Welt zu erkennen und zu vermehren?

Das Erkennen, Erleben, Schaffen von Schönem ist nicht nur Teil von Bildung, sondern ist notwendige Bedingung eines befriedigenden und erfüllten Lebens: Was macht ein Bildnis, eine Plastik schön? Wann ist ein Gebäude, eine Brücke schön? Was macht die Schönheit eines Musikstücks aus? Wie erschließt sich die Schönheit eines Gedichts? Aber auch: Wann ist ein Mensch schön? Was ist in meinem Leben schön? Ist eine von mir entworfene Maschine schön? Kann ein physikalisches Gesetz schön sein? Eine chemische Reaktion? Was passiert mit mir, wenn ich Schönheit erlebe? Ich halte die Vermittlung der Erfahrung von Schönheit für eine der vornehmsten Aufgaben von Lehrer*innen.

Um das Wahre, Gute und Schöne kann man sich unabhängig von einem weltanschaulichen Zugang kümmern und es in den Fokus der Werteerziehung stellen, weil eine Definition der Begriffe nicht notwendig ist. Dadurch können verschiedene Zugänge gefunden werden, die einer pluralistischen Gesellschaft entgegenkommen und entsprechen, und dennoch einen gemeinsamen Werterahmen darstellen: dem Wahren sich annähern, das Gute tun und für das Schöne offen sein.

Meiners Erachtens ist die Vermittlung von Lebensfreude *die* umfassende Aufgabe von Schule. Dabei spielt die Auseinandersetzung mit dem Wahren, die Zuwendung zum Guten und das Erkennen und Erleben von Schönem eine ganz wesentliche Rolle. Die Fragen nach dem Wah-

BY-NC-ND

ren, Guten und Schönen und die Vermittlung von Lebensfreude gehören wohl überwiegend der emanzipatorischen Dimension von Erziehung und Bildung an, da sie für die Herausbildung des individuellen Charakters und der Festigung der Persönlichkeit einen wichtigen Beitrag leisten. Sie sind allerdings auch für die Sozialisation von Jugendlichen bedeutsam. Gerade die Vermittlung von Lebensfreude hängt eng mit der Entwicklung von gesellschaftsrelevanten Werten des Einzelnen, mit der Herausbildung eines Zugehörigkeitsgefühls zur Gesellschaft und mit der Entwicklung von Verantwortung für andere zusammen.

Die angeführten Werte müssen der Schnelllebigkeit unserer Zeit, in der politische Ziele einer Fünfjahresperspektive unterliegen und in der wirtschaftliche Ziele den Renditeerwartungshorizonten nachlaufen, entgegengesetzt werden. Die menschliche zeitliche Perspektive umfasst ein rund 45-jähriges Berufsleben und ein vielleicht 90-jähriges Gesamtleben. Das sind andere zeitliche Horizonte, sie stellen auf Stabilität ab.

Anlässlich der drängenden Herausforderungen unserer Zeit ist das Vermitteln von Haltungen und Werten, die nicht primär dem hedonistischen jeweiligen Eigennutz huldigen, sondern ein Verantwortungsgefühl für das gesellschaftliche Ganze vermitteln, möglichst schnell und möglichst kompromisslos voranzutreiben.

Autor

F. Gunter Bittner, Mag.
Vorsitzender der Bildungsplattform Leistung & Vielfalt. Seit 2019 Leiter der Bildungsregion Salzburg Nord an der Bildungsdirektion Salzburg, 2014–2018 Abteilungsleiter der Abteilung Allgemeinbildende Höhere Schulen am Landesschulrat für Salzburg, 1997–2014 Direktor des Bundesrealgymnasiums Salzburg, 1981–1997 Lehrer für Deutsch und Mathematik am Privatgymnasium der Ursulinen in Salzburg.
Kontakt: gunter.bittner@gmx.at

BY-NC-ND

schule verantworten
führungskultur_innovation_autonomie

Michaela Tscherne
Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Orientierung durch Werte

Werte als Wegweiser in der lernenden Organisation

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a84

Eine lernende Organisation zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich kontinuierlich weiterentwickelt und Lernen fest in der Organisationskultur verankert ist. Neu erworbenes Wissen sowie die damit verbundenen Erkenntnisse werden im Kollegium weitergegeben und in die schulischen Prozesse integriert. Damit das Kollegium Weiterentwicklung zur Erreichung gemeinsamer Ziele anstrebt, bedarf es einer lernförderlichen Kultur, in der Fehler als Chance zum Lernen verstanden werden. Der folgende Artikel geht der Frage nach, welche Faktoren in der lernenden Schule zur Stärkung einer werteorientierten Schulkultur beitragen.

Lernkultur, Dialog, Team-Lernen

„Eine lernende Organisation ist ein Ort,
an dem Menschen kontinuierlich entdecken,
dass sie ihre Realität selbst erschaffen."
(Senge, 2017, S. 24)

Einleitung

Unter einer lernenden Organisation wird im schulischen Kontext eine Schule verstanden, die in der Lage ist, neues Wissen zu schaffen, zu erweitern und im Kollegium weiterzugeben sowie dieses Wissen mit den damit verbundenen neuen Erkenntnissen in den Abläufen des Schulalltags anzuwenden. Dass neue Ideen für das Lernen unerlässlich sind, wird zum Selbstverständnis – und zwar unabhängig davon, ob diese aufgrund von Anforderungen, die von extern an eine Organisation herangetragen werden, durch kreative Ideen innerhalb einer Organisation oder aus einer bestimmten Notwendigkeit heraus entstehen. Durch die daraus in weiterer Folge entstehenden organisatorischen Verbesserungen allein wird jedoch noch kei-

CC BY-NC-ND

ne lernende Organisation geschaffen. Ohne begleitende Veränderungen hinsichtlich der Art und Weise, wie Prozesse ablaufen und Arbeit erledigt wird, besteht lediglich das Potenzial für Verbesserungen und Entwicklung. In der lernenden Organisation findet Wissen hingegen dauerhaft und nachhaltig Eingang und Anwendung in den Prozessen (Garvin, 1993, S. 80). Begünstigt wird dieser Vorgang durch eine förderliche, unterstützende Kultur, in der die Mitglieder Weiterentwicklung anstreben, die sowohl für das Individuum selbst als auch für das Kollektiv als wertvoll für die Erreichung der gemeinsamen Ziele erachtet wird (Permantier et al., 2021, S. 43).

Auf dem Weg zur lernenden Organisation

Lernende Organisationen beherrschen nach Garvin (1993) fünf Disziplinen: die systematische Problemlösung, das Experimentieren mit neuen Ansätzen, das Lernen aus der eigenen Erfahrung und der Vergangenheit, das Lernen aus den Erfahrungen und bewährten Verfahren anderer sowie der schnelle, effiziente Wissenstransfer innerhalb der Organisation. Jede dieser Disziplinen geht mit einer bestimmten Denkweise, bestimmten Instrumenten und Verhaltensmustern einher. Viele Organisationen beherrschen diese Aktivitäten zwar bis zu einem gewissen Grad, aber nur wenige sind dauerhaft erfolgreich, weil sie sich in erster Linie auf Problemlösungstechniken konzentrieren und das Lernen und ihr neu erworbenes Wissen nicht dauerhaft, nicht nachhaltig in ihren Prozessen verankern. Dazu braucht es Systeme und Prozesse, welche die kontinuierliche Verbesserung sowie die systematische Suche nach neuen Erkenntnissen unterstützen und dabei helfen, neue Erfahrungen in die Abläufe zu integrieren, damit Lernmanagement effektiv gestaltet werden kann (S. 78ff).

Die Weiterentwicklung einer Schule in eine lernende Organisation stellt einen langfristigen Prozess dar. Einerseits müssen im Sinne von Empowerment die Kompetenzen der Mitarbeiter*innen in den Fokus der Personalarbeit gerückt werden (Fassbender, 1997, S. 60), andererseits dürfen nicht das Können und Wissen des*der Einzelnen im Vordergrund stehen, sondern Kommunikation, Interaktion und Dialog zwischen den Organisationsmitgliedern, wodurch Wissen anderen erst zugänglich gemacht und neues Wissen produziert wird (Güldenberg, 1997, S. 100f).

Durch Dialog wird Team-Lernen unterstützt und individuelle Lernprozesse werden in Gang gesetzt (ebd.). *„Das Team-Lernen ist von entscheidender Bedeutung, weil Teams, nicht einzelne Menschen, die elementare Lerneinheit in heutigen Organisationen bilden“*, betont Senge (2017, S. 21) und ergänzt, dass eine Organisation nur dann lernen kann, wenn ihre Teams lernfähig sind. Für einen gelingenden Dialog braucht es das Bewusstsein, dass sich alle Beteiligten als gleichberechtigte und gleichwertige Dialogpartner*innen sehen, die gemeinsam nach neuen Erkenntnissen und neuem Wissen streben. Erfahrene Gesprächspartner*innen, gleichsam „Überwacher*innen“ des Dialogs, stehen beratend und helfend zur Verfügung, sollte der Dialog ins Stocken geraten und in die Diskussion abzugleiten drohen (ebd., S. 267f).

BY-NC-ND

Das Modell der lernenden Organisation beabsichtigt die Herstellung einer Lernkultur in allen Bereichen (Schlüter, 2007, S. 41f). Über den Reifegrad der Lernkultur und die kulturprägenden Werte einer lernenden Organisation gibt das Leitbild Auskunft (Sonntag, 1997, S. 52f). Der Begriff Leitbild wird im schulischen Bereich oft als Synonym für Vision verwendet, da das Leitbild in vielen Schulen einer Zusammenfassung ihrer Vision entspricht (Buhren & Rolff, 2016, S. 461). In den nachfolgenden Ausführungen werden die beiden Begriffe Vision und Leitbild daher synonym verwendet, erlauben aber auch ein Verständnis von Leitbild als Vorstufe zur Vision oder umgekehrt.

Das gemeinsame Leitbild – eine gemeinsame Zukunftsvision

„Wenn es je eine einzelne Führungsidee gab,
die Organisationen seit ewigen Zeiten inspiriert hat,
so ist es die Fähigkeit, eine gemeinsame Zukunftsvision
zu schaffen und aufrechtzuerhalten.“
(Senge, 2017, S. 19)

Aus dem privatwirtschaftlichen Sektor ist bekannt, dass Unternehmen auf Dauer erfolgreich sind, wenn es eine große Vision, gemeinsame Ziele und Wertvorstellungen gibt. Senge (2017, S. 20) erklärt diese Praxis damit, dass „echte Visionen“ – zum Unterschied von halbherzigen Visionsbekundungen – Mitarbeiter*innen dazu ermuntern, sich aus eigenem Antrieb am Erfolg einer Organisation zu beteiligen. Die Rolle der Führungskraft liegt darin, eine Vision zu entwickeln und diese weiterzutragen, zu vermitteln, die Mitarbeiter*innen anzustiften, die Vision kollektiv umzusetzen. Das bedeutet, dass Führungspersonen als Persönlichkeiten ein plastisches Bild der gemeinsamen Zukunft vermitteln und Zukunftsbilder schaffen können, um echtes, euphorisches Engagement freizusetzen.

Eine erste Konkretisierung der Vision wird im Leitbild niedergeschrieben und formuliert (Dubs, 2005, S. 60). Das Leitbild basiert auf den gelebten Werten, Normen und Zielvorstellungen einer Organisation (Hinterhuber & Krauthammer, 2015, S. 107) mit dem Ziel zu orientieren und zu motivieren und die eigene Arbeit als sinnstiftend erleben zu lassen (Kadisch, 2017, S. 30). Von Bedeutung ist dabei, dass die Werte, die Stärken und die Potenziale einer Organisation ehrlich und authentisch kommuniziert werden (Permantier et al., 2021, S. 45).

Nach innen bietet das Leitbild den Mitarbeiter*innen und Führungskräften neben der Verschriftlichung von Werten vor allem Orientierung an den langfristigen Perspektiven aus der Vision. Nach außen verdeutlicht es das ethische Selbstverständnis, die Werte der Organisation. Besonders zielführend und sinnstiftend ist ein Leitbild dann, wenn es partizipativ erarbeitet wurde, wenn es emotional berührt, wenn sich alle im Schulgeschehen Beteiligten damit identifizieren können. Als Orientierungshilfe erleichtert das Leitbild die Zielformulierung, als Handlungs- und Entscheidungsgrundlage unterstützt es die Erfüllung von Aufgaben und die Festlegung von Maßnahmen zur Zielerreichung, um die schulische Realität in Richtung des im Leitbild festgeschriebenen Ideals entwickeln zu können (Kapl, 2005, S. 90). Zudem

BY-NC-ND

wird durch das Niederschreiben und Formulieren von Werten im Leitbild eine Entwicklung innerhalb der Organisation angeregt (Permantier et al., 2021, S. 90).

Durch die konsequente Einbeziehung aller Akteur*innen erfolgt die glaubhafte Umsetzung der Werte im schulischen Handeln; sie führt damit zu einer Stärkung der werteorientierten Schulkultur. Ein top-down verordnetes, von der schulischen Führungskraft definiertes Leitbild ohne Einbindung des Kollegiums führt hingegen meist nicht zum Erfolg, weil die aktive Beteiligung, basierend auf dem Interesse, dem Mitwirken und dem Mitgestalten fehlt, und sich die Mitglieder der Organisation nicht immer mit den vorgegebenen Werten identifizieren können (Kadisch, 2017, S. 30f).

Visionen verändern sich und erfordern eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem existierenden Leitbild. Hinterhuber und Krauthammer (2015, S. 117) betonen in diesem Zusammenhang, dass ein Leitbild nur dann wirksam ist, *„wenn es eine Bewegung in die Zukunft auslöst“*. Vorhandene Leitbilder, Werteprofile und Führungsgrundsätze sind nicht zu verwerfen, sondern sind in Entwicklungsprozessen stets auf Vereinbarkeit mit neuen Visionen zu überprüfen und behutsam anzupassen (Kadisch, 2019, S. 287), wobei es wirksam ist, wenn sich das Kollegium regelmäßig, beispielsweise im Rahmen von pädagogischen Tagen, gemeinsam über die gelebten, handlungsleitenden Werte austauscht (Permantier et al., 2021, S. 46). Bei allen Veränderungen gilt es zu beachten, dass die Erarbeitung eines bereits bestehenden Leitbildes stets wertgeschätzt werden soll (Kadisch, 2019, S. 287).

Neben der Vision verändern sich auch die Werte, die in der Kommunikation sichtbar werden und im Rahmen der langfristigen Entwicklung der Kultur Orientierung geben (Permantier et al., 2021, S. 46). Werte sind nicht statisch, sondern dynamisch und orientieren sich auch an der gesellschaftlichen Entwicklung (Permantier et al., 2021, S. 95). Im Rahmen des Werte-Entwicklungsprozesses wird auch der Bedarf an Veränderung innerhalb der Organisation aufgezeigt (Permantier et al., 2021, S. 83).

Es liegt an der Schulleitungsperson, durch Vermittlung der Vision und das Vorleben von Werten sowie durch authentische Kommunikation dafür zu sorgen, dass die Mitarbeiter*innen Teil dieser Vision sein möchten und die Umsetzung der daraus entstehenden Maßnahmen mitgetragen werden (Kadisch, 2019, S. 279). Für die Akzeptanz der Vision kommt der Steuerung der Kommunikation innerhalb der Schule besondere Bedeutung zu, um ein Selbstverständnis für die Notwendigkeit von Veränderungen und Mitverantwortung im Kollegium zu entwickeln (Fassbender, 1997, S. 60).

So identifizierter Veränderungsbedarf muss als sinnstiftend empfunden und von den gemeinsamen Werten getragen werden – von oben verordnet, führt Veränderung daher nicht zu Engagement. Die für Anregungen offene und kritikfähige Führungskraft fördert hingegen einen hierarchieübergreifenden Austausch, eine bottom-up angetriebene Entwicklung, die auf Stärken und Potenziale fokussiert, wodurch die Veränderungsbereitschaft steigt und Neugier auf Neues geweckt wird (Permantier et al., 2021, S. 54).

BY-NC-ND

Die Umsetzung einer *gemeinsamen* Vision gelingt nur, wenn eigene Wege und Fehler zugelassen, zur Selbstmotivation ermutigt und Lernen ermöglicht wird, also eine Auseinandersetzung mit den Werten in der Kultur erfolgt und die Umgestaltung in eine lernende Organisation als Langfristintervention gesehen wird (Fassbender, 1997, S. 63).

Kulturprägende Werte bestimmen Einstellungen

„Werte bestimmen Einstellungen.
Einstellungen bestimmen Verhalten."
(Hinterhuber & Krauthammer, 2015, S. 96)

Eine lernende Organisation zeichnet sich dadurch aus, dass alle Potenziale genutzt werden und Lernen fest in der Organisationskultur verankert ist (Sonntag, 1997, S. 51). Die Lernkultur ist gekennzeichnet durch Reflexionsfähigkeit und flexible Anpassung an Umweltveränderungen (ebd., S. 52). Für eine lernförderliche Organisationskultur in der Schule braucht es die Unterstützung durch die Führungskraft, die offen ist für innovative, interdisziplinäre Lernformen und Herangehensweisen bei der Erprobung neuer Konzepte. Die Schulleitung in der lernenden Organisation fördert Kommunikation und Wissensaustausch, ist aufgeschlossen gegenüber Neuentwicklungen, erkennt Lernen als integralen Bestandteil der strategischen Ausrichtung und beteiligt alle Organisationsmitglieder an Lern- und Veränderungsprozessen (ebd., S. 52f).

Der schulischen Führungskraft kommt in der lernenden Organisation daher eine wesentliche Rolle zu, denn für die erfolgreiche Umsetzung der Lernkultur braucht es eine engagierte, gegenüber Neuentwicklungen aufgeschlossene Führung, die Personalentwicklung und potenzialfördernde Maßnahmen sowie Wissen als integrale Bestandteile in der schulischen Bildungsarbeit erkennt (Sonntag, 1997, S. 53).

Burow (2016, S. 29) hebt den Aufbau einer Kultur der Wertschätzung durch die Förderung von Wohlbefinden als wichtigste Schulleitungsaufgabe hervor. Obwohl Kultur als langfristige Entwicklung zu sehen ist (Permantier et al., 2021, S. 43), kann bereits mit geringem Aufwand in kürzester Zeit Wirkung und damit eine positive Beeinflussung aller schulischen Bereiche erzielt werden (Burow, 2016, S. 29). An der Kultur direkt kann nicht gearbeitet werden, sie baut auf Werten auf und ist das Ergebnis von Kommunikation innerhalb eines Systems (Permantier et al., 2021, S. 50).

Eine von Wertschätzung geprägte Kommunikationskultur basiert vor allem auf der Verbesserung von Kommunikation sowie auf Ver- und Zutrauen, wodurch die Identifikation mit der Organisation und das Vertrauen der Mitarbeiter*innen in ihre eigenen Fähigkeiten und Potenziale gestärkt werden (Kadisch, 2019, S. 276). Eine positive Fehlerkultur und Vertrauen sind die Grundlage für die Entwicklung einer Wertschätzungskultur, in der Erfahrungen gesammelt werden und in der Fehler als Chance zum Lernen begriffen werden (Kadisch, 2017, S. 29).

BY-NC-ND

Vertrauen und erlebte Wertschätzung fördern Verbundenheit und Identifikation, setzen aber Teilhabe und Partizipation voraus. Daraus entwickelt sich ein Wir-Gefühl und Verantwortungsbereitschaft als Basis dafür, dass gemeinsame Werte gelebt werden (Kadisch, 2019, S. 276, 293). Veränderungsprozesse, die von den schulischen Akteur*innen aktiv und bewusst initiiert und reflektiert werden, entstehen in weiterer Folge aus dem Blickwinkel der Selbstwahrnehmung und Selbstverantwortung heraus (Kadisch, 2017, S. 29).

Führungskräfte, die wertschätzend und authentisch führen, inspirieren und fördern durch ihre Vorbildwirkung Identifikation und Neugier (Kadisch, 2019, S. 288). Wertschätzung und Vertrauen sind entscheidende Faktoren dafür, dass sich die Akteur*innen am Schulstandort wohlfühlen und dadurch ihr kreatives Potenzial entfalten können (Kadisch, 2017, S. 23). Die schulische Führungskraft unterstützt als Normstifter*in und Vorbild die Etablierung dieser Werte in der Organisationskultur und unterstützt dadurch maßgeblich eine werteorientierte Organisationsentwicklung (ebd., S. 23f).

Fazit

Im vorliegenden Artikel wird ausgeführt, welche Faktoren zur Stärkung einer werteorientierten Schulkultur in der lernenden Schule beitragen. Dabei sei besonders die Rolle der schulischen Führungskraft bei der Vermittlung der gemeinsamen Zukunftsbilder und beim Vorleben von Werten hervorzuheben. Kulturprägende Werte wie Vertrauen und Wertschätzung sind Voraussetzung für die Schaffung einer positiven Fehlerkultur, damit Fehler nicht als Mangel, sondern als Lernpotenzial und somit als wesentlicher Beitrag für Lernerfolg begriffen werden.

Durch die kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem Leitbild werden Werteprofile und Führungsgrundsätze stets auf die Vereinbarkeit mit neuen Visionen überprüft. Dazu braucht es eine für Neuentwicklungen aufgeschlossene Führungskraft, welche die Bedeutung von Kommunikation und Team-Lernen erkennt und in der Personalarbeit gezielt berücksichtigt.

Literaturverzeichnis

Buhren, C. G., & Rolff, H.-G. (2016). Personalmanagement. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 450–544). Beltz.

Burow, O.-A. (2016). *Wertschätzende Schulleitung: Der Weg zu Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistung: wie Schulen zukunftsfähig werden*. Beltz.

Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule: Leadership und Management* (2. vollst. neu bearb. Aufl). SKV.

Fassbender, P. (1997). Auf dem Weg zum lernenden Unternehmen. In Dr. Wieselhuber und Partner Unternehmensberatung (Hrsg.), *Handbuch lernende Organisation: Unternehmens- und Mitarbeiterpotentiale erfolgreich erschließen* (S. 55–66). Springer.

Garvin, D. A. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, *71*(4), 78–81.

BY-NC-ND

Güldenberg, S. (1997). *Wissensmanagement und Wissenscontrolling in lernenden Organisationen: Ein systemtheoretischer Ansatz*. Dt. Univ.-Verl.

Hinterhuber, H. H., & Krauthammer, E. (2015). *Leadership — mehr als Management: Was Führungskräfte nicht delegieren dürfen* (5. Aufl). Springer Gabler.

Kadisch, I. (2017). *Werteorientierte Organisationsentwicklung: „House of Feel Good": macht Unternehmen stark und menschlich*. tredition.

Kadisch, I. (2019). Auf der Suche nach der Seele der Organisation. Wertefundierte Organisationsentwicklung fragt Warum. In I. Kadisch (Hrsg.), *Wertefundierte Organisationsentwicklung: Methoden, Ansätze, Wirkfaktoren* (S. 275–308). tredition.

Kapl, G. (2005). Leitbildentwicklung – ein schöpferischer Prozess l. In F. Auinger, W. R. Böhnisch, & H. Stummer (Hrsg.), *Unternehmensführung durch Werte: Konzepte, Methoden, Anwendungen* (S. 89–106). Dt. Univ.-Verl.

Permantier, M., Bischoff, D., & Korpas, B. (2021). *Werte wirken: Strategie, Marke und Kultur mit Werten entwickeln*. Franz Vahlen.

Schlüter, A. (2007). Die „Lernende Organisation" als mentales Modell für die Personal- und Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen. In K. Dollhausen & E. Nuissl von Rein (Hrsg.), *Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen"? Befunde aus der Weiterbildung* (S. 41–56). Dt. Univ.-Verl.

Senge, P. M. (2017). *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation* (11. Auflage). Schäffer-Poeschel.

Sonntag, K. (1997). Wege zur Lernkultur und organisationalen Effizienz. In Dr. Wieselhuber und Partner Unternehmensberatung (Hrsg.), *Handbuch lernende Organisation: Unternehmens- und Mitarbeiterpotentiale erfolgreich erschließen* (S. 45–54). Springer.

Autorin

Michaela Tscherne, Prof. Dr. BEd MBA MSc
Professorin und Qualitätsbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Arbeits-und Forschungsschwerpunkte: Leadership, Schulautonomie, Personalentwicklung, Berufsorientierung; Publikationen im Bereich Leadership.
Kontakt: michaela.tscherne@ph-noe.ac.at

BY-NC-ND

schuleverantworten
führungskultur_innovation_autonomie

Lea Schulz
Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Kultur der Diklusivität

Auf dem Weg zu einer digital-inklusiven Schulgemeinschaft

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a104

In der Weiterführung des Gedankens Stalders (Stalder, 2016) für eine Bildung in der „Kultur der Digitalität“ wird im Beitrag der Aspekt der inklusiven Bildung, der Entwicklung von Haltung und Werten im schulischen Kontext mit dem Fokus auf Digitalität erweitert und aus der pädagogischen Perspektive beleuchtet. Die Kultur der Digitalität wird auf den Bereich des Spannungsfelds von digitalen Medien und Inklusion (Diklusion) übertragen (Schulz, 2018) und die damit zusammenhängenden sozialen und kulturellen Prozesse werden eingeordnet. Die Ausprägung einer „Kultur der Diklusivität“ ist von der Haltung und den Werten der Akteur*innen im schulischen Umfeld geprägt. Die Entwicklung dieser Haltung zu Diversität und Vielfalt sollten für die Ausprägung einer digital-inklusiven Kultur in der Schullandschaft in einer digitalen Gesellschaft zentraler Ausgangspunkt der Überlegungen sein.

Diklusion, Digitalität, Inklusion, Schule

Seit dem Jahr 2000 zeigt sich in unserer Gesellschaft eine „neue kulturelle Konstellation” (Stalder, 2016, S. 11). Die Digitalisierung hat zu einem Raum der Digitalität verholfen. Der kulturelle Wandel betrifft die Gesellschaft und stellt damit weitreichend, die herkömmliche schulische Ordnung in Frage. Neben der Bildung in einer Kultur der Digitalität ist das Leben in einer diversen und von Vielfalt geprägten Gesellschaft eine weitere wichtige Entwicklungskomponente. Für diese Chance des Zusammenlebens, Respekts und Anerkennung untereinander sollen im Folgenden erste Gedanken für eine „Kultur der Diklusivität” mit dem Fokus auf die Ausbildung einer inklusiven Gesellschaft im digitalen Zeitalter entwickelt werden.

Was ist Digitalität?

Stalder (2016, S. 18) versteht unter Digitalität „jenes Set von Relationen, das heute auf Basis der Infrastruktur digitaler Netzwerke in Produktion, Nutzung und Transformation materieller und immaterieller Güter sowie in der Konstruktion und Koordination persönlichen und kol-

CC BY-NC-ND

lektiven Handelns realisiert wird." Stalder zeigt damit die Verbindungen zwischen Menschen und/oder Objekten auf, die durch digitale Medien entstehen oder existieren. Indem sie Teil unserer Gesellschaft geworden ist, ist die Digitalisierung eine wichtige Grundlage für die Digitalität. Digitalisierung bezeichnet dabei die technischen Prozesse von der analogen zur digitalen Entwicklung, während Digitalität „auf die lebensweltliche Bedeutung der Digitalisierung, die eine Realität eigener Art konstituiert, die mit unserer Realität interferiert, diese ergänzt und erweitert." (Hauck-Thum & Noller, 2021, S. 5).

Kultur der Digitalität

Die Kultur definiert in dem Kontext Prozesse, „in denen soziale Bedeutung […] durch singuläre und kollektive Handlungen explizit oder implizit verhandelt oder realisiert" (Stalder, 2016, S. 16) werden. Sie sei handlungsleitend und gesellschaftsformend und durch den Austausch unteinander entsteht eine soziale Bedeutung. Kultur ist dynamisch, entwickelt sich in der sozialen Auseinandersetzung, in Prozessen, in denen sich Personen verbinden und festlegen, an welchem Referenzrahmen sie ihr Handeln orientieren und wie sie zu sich, zueinander und zu der Welt stehen. Kultur ist damit dauernden Veränderungen unterworfen (ebd.). Stalder begründet weniger den kulturellen Wandel durch technische Begeisterung, sondern konstatiert im Gegenteil, dass erst heute, „wo die Faszination für die Technologie abgeflaut ist und ihre Versprechungen hohl klingen, [wird] die Kultur und Gesellschaft in einem umfassenden Sinne von Digitalität geprägt" wird (Stalder, 2016, S. 20). Die „Kultur der Digitalität" wird von Stalder (2016, S. 13) durch die Eigenschaften Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität dargestellt. Übertragen auf die Schule lassen sich diese nach Schirmer (2020) beispielhaft erläutern. Aus didaktischer Perspektive geht es bei der **Referentialität** um die produktive Leistung aus einer Vielfalt an (analogen wie digitalen) Informationen, Quellen und Impulsen (dies kann und wird auch der Beitrag der Lehrkraft sein) auszuwählen, diese kritisch-reflexiv zu beurteilen und einzuordnen. Die **Gemeinschaftlichkeit** stellt eine weitere Eigenschaft dar. Sie kennzeichnet, dass die Orientierung als Einzelner in der Welt unmöglich ist (Stalder 2016) und die Meinung von Gruppen zunehmend relevanter ist. Ein Post in den sozialen Netzwerken erhält erst Relevanz, wenn er eine gewisse Anzahl an Likes erhält oder oft genug geteilt wurde, um es in der sozialen Gemeinschaft weiter zu verbreiten. Dies wirkt meinungsbildend, kann aber gleichzeitig eine niederschwellige Chance für mehr Beteiligung an der sozialen Gemeinschaft darstellen. Gleichzeitig birgt die Gemeinschaftlichkeit die Gefahr der Produktion von Differenzen, indem die Menschen, die der Gemeinschaftlichkeit viel hinzufügen können, an Autorität gewinnen (ebd.). Didaktisch erläutert Schirmer (ebd.), dass Schüler*innen zur beweglichen Perspektivübernahme und reflektierten Meinungsbildung in Gruppenprozessen befähigt werden sollten. Ebenfalls ist mit der Gemeinschaftlichkeit auch die Generierung von Handlungsoptionen sowie die Zugänglichkeit zu Ressourcen beschrieben, die in einer digitalisierten Welt möglich sind (vgl. Stalder 2017, S. 16). Unter dem Begriff der **Algorithmizität** sind technologische Mechanismen zu verstehen, die auf der Grundlage immer größer werdender Datenmengen im Hintergrund Informationen filtern, die die Wirklichkeit in der Digita-

BY-NC-ND

lität verändern. Zum einen sollten Schüler*innen sich diese Mechanismen (z. B. zum Suchen von Informationen) zu Nutze machen, auf der anderen Seite gilt es, die Filterblase durch eine Vermittlung eines breiten Weltbildes hin zu verändern (ebd.).

Die Schule hat nun nicht nur die Aufgabe, die technischen Veränderungen der Gesellschaft in den Blick zu nehmen, sondern vor allem sich mit dem kulturellen Wandel auseinanderzusetzen und die durch Medien veränderte Gesellschaft und die damit einhergehenden kulturellen und sozialen Prozesse zu betrachten (vgl. Anders, 2021, S. 128).

Gleichzeitig bedarf es einer interdisziplinären Betrachtung der Etablierung einer Kultur. Aus der pädagogischen Sichtweise ist es für die Entwicklung einer Schulkultur notwendig, das aktuelle Konzept Schule aus dieser Perspektive heraus zu überdenken (vgl. Hauck-Thum, 2021, S. 81).

Was ist Diklusion?

Diklusion umfasst die Begrifflichkeiten „**Di**gitale Medien“ und „In**klusion**“ (s. Abb. 1) zu einem gemeinsam gedachten Ansatz innerhalb der Schulentwicklung. Mit Bedacht wurde an dieser Stelle weder der Begriff „Digitalität“ noch „Digitalisierung“ gewählt, da Diklusion sowohl die Handlungsoptionen und die durch digitalen Medien hervorgerufenen Sets von Relationen umschreibt (Digitalität), als auch Aspekte der Digitalisierung des Schulsystems in den Blick nimmt.

Diklusion birgt den Begriff der Inklusion. Es wird an dieser Stelle von einem weit gefassten Inklusionsbegriff ausgegangen, der sich an der „inklusiven Bildung“ der deutschen UNESCO-Kommission (o. J.) orientiert und explizit eine inklusive Bildung für alle Schüler*innen anstrebt, in der jedes Kind und jede*r Jugendliche seine Potenziale ausschöpfen kann.

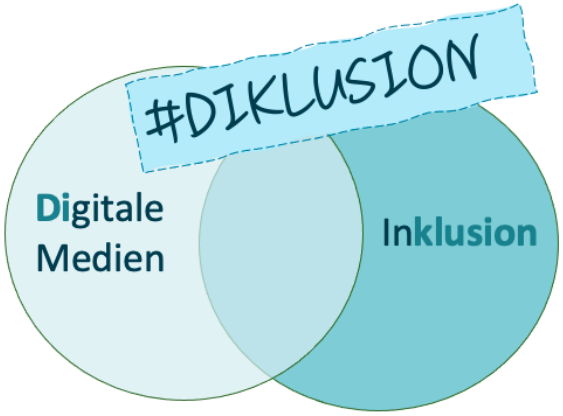


Abb. 1: Diklusion (CC-BY Lea Schulz)

CC BY-NC-ND

Der Begriff Diklusion wurde von der Autorin erschaffen, um einen Ansatzpunkt für den wissenschaftlichen wie politischen und gesellschaftlichen Diskurs zu etablieren, unter einem Begriff zu vereinen und gleichzeitig die Dringlichkeit der Kombination dieser beiden großen Herausforderungen für die Schulentwicklung hervorzuheben und damit die Chancengerechtigkeit für alle Schüler*innen zu verbessern (vgl. Schulz, 2018). Diklusion ist dabei nicht als rein additive Verbindung der beiden Aspekte zu sehen, sondern soll einen Zusammenhang beschreiben, der das Bedingungsgefüge der Begriffe und damit auch das Potenzial der gegenseitigen Bereicherung darstellen soll.

> Diklusion bedeutet die programmatische und systematische Verknüpfung von Digitalen Medien im Einsatz für die Umsetzung der Inklusion in der Schule. Die Verschränkung der beiden Themen ermöglichen Chancen der Teilhabe. (Schulz & Reber 2021, unveröffentlicht)

Zum einen ist die derzeitige digitale Schulentwicklung und die Transformation der Schullandschaft eine Chance, um Inklusion erneut ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu stellen, zum anderen kann Inklusion durch den Einsatz digitaler Medien eine neue Perspektive für einen digital-inklusiven Unterricht darstellen, der einerseits die Individualität des Einzelnen berücksichtigt und gleichermaßen den Zusammenhalt unter den Schüler*innen stärkt.

Die Kultur der Diklusivität

Felix Stalders (2016) kritische und kulturwissenschaftliche Perspektive ist noch nicht hinreichend auf schulische Kontexte übertragen und in diesem Zusammenhang insbesondere unter dem Aspekt der Heterogenität und Vielfalt in schulischen Zusammenhängen beleuchtet worden. Es stellt sich die Frage, wie es gelingt, die Schüler*innen zu befähigen, sich in der digitalisierten Gesellschaft, selbstbestimmt, eigenständig und kritisch und dennoch auf Gemeinschaft und inklusive Werte ausgerichtet, zu bewegen. Die Erweiterung dieser Begrifflichkeit hin zu der „Kultur der Diklusivität“ beschreibt die inklusionspädagogische Perspektive der Etablierung einer inklusiven Gesellschaft innerhalb einer digitalisierten Welt. Booth und Ainscow (2019) konstatieren im „Index für Inklusion“ drei zentrale Dimensionen für die Schulentwicklung: Inklusive Kulturen schaffen, inklusive Strukturen etablieren und inklusive Praktiken entwickeln. Für die Inklusion sind die Veränderung der Kultur mit ihren Werten und Überzeugungen für eine nachhaltige Umsetzung zwingend notwendig. Gleichwohl unterliegt nicht nur die Bildung in der Schule, sondern auch Inklusion dem digitalen Wandel. Aus diesem Grund wird im Folgenden der Aspekt der inklusiven Kultur im Zusammenhang mit der Kultur der Digitalität in den Blick genommen.

Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität unter der diklusiven Brille

Der **Referentialität** zugrunde gelegt ist das Erkennen „der Quellen und [der] freie Umgang mit diesen“ (Stalder, 2016, S. 99). Im inklusiven Sinne ist das Unterscheiden von Quellen, die Einnahme verschiedener Perspektiven und das Beurteilen und Einordnen von Referenzen ein notwendiger Bildungsauftrag, um alle Schüler*innen für die Teilhabe an der Gesellschaft zu

BY-NC-ND

befähigen. Gleichzeitig ist es Auftrag der Gesellschaft und der Gemeinschaft und damit auch der Schule, Quellen zugänglich zu gestalten (in leichter Sprache, barrierefrei, …). Diese Zugänglichkeit zu Quellen kann innerhalb der Didaktik eines digital-inklusiven Unterrichts beispielsweise durch das „Universal Design for Learning diklusiv" (Böttinger & Schulz, 2021) geleistet werden. Das Modell beschreibt verschiedene (digitale) Unterstützungshilfen für die Förderung von Lernengagement, für die Repräsentation von Informationen und für die Informationsverarbeitung sowie die Darstellung von Lernergebnissen. Es bietet damit Chancen, die Zugänglichkeit zu Quellen für alle Schüler*innen zu generieren und gleichzeitig die Lernenden über (meta-)kognitive Strategien zur Nutzung und Bewertung von Quellen in ihrer Eigenständigkeit zu fördern. Der zweite Aspekt Stalders, die **Gemeinschaftlichkeit**, beschreibt unter anderem die Neukonfiguration von Freiwilligkeit und Zwang, sowie Autonomie und Selbstbestimmung. In westlichen Gesellschaften ist zu beobachten, dass Menschen immer häufiger ihre Identität über ihre persönlichen sozialen Netzwerke definieren, in denen sie als „singuläre Personen wahrgenommen werden" (Stalder, 2016, S. 144). Im Rahmen von Schule beschreibt dies die Notwendigkeit, alle Schüler*innen darin zu befähigen, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, einer Beeinträchtigung, von Fluchterfahrungen oder Armut, ihren Standpunkten in den sozialen Netzwerken eine Stimme zu verleihen und ein Recht auf Identitätsbildung im Netz zu haben. Gleichzeitig beschreibt Gemeinschaft im inklusiven Sinne eine Sensibilisierung aller Menschen für Diversität innerhalb der Gesellschaft für eine Teilhabe an Medien (z.B. durch einen gleichberechtigten Zugang zu Medien), für eine Teilhabe durch Medien (z.B. durch Verwendung assistiver Technologien) und für eine Teilhabe in Medien im Sinne einer medialen Präsenz und Darstellung, somit für eine offene und heterogenitätssensible Gesellschaft (vgl. Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V., 2018, S. 2). Dies sollte maßgeblich in der Schule angebahnt werden. Die **Algorithmizität** beschreibt die technologischen Mechanismen, die im Hintergrund arbeiten. Alle Schüler*innen sollten dazu befähigt werden, diese Algorithmen sich für eigene Zwecke nutzbar zu machen, indem ihre Handlungsfähigkeit und Autonomie gefördert wird und sie sich selbstbewusst die digitale Welt zu eigen machen. Sie verwenden beispielsweise assistive Technologien (Screen-Reader, Diktierfunktion, Live-Untertitelung in Video-Konferenzen, …), um sich bestimmte Bereiche des Netzes näher erschließen zu können. Gleichzeitig nutzen sie bspw. die Algorithmen, wenn sie die Informationen im Netz selbst filtern, indem die Lernenden z.B. Themen in den sozialen Medien anheften oder lernen, welche Suchbegriffe sie in die Suchmaschine eingeben müssen, um für sie gut verständliche Informationen zu erhalten (z.B. „leichte Sprache + Suchbegriff"). Zudem sollten sie sich jedoch auch der Filterblase bewusst sein, in der sie sich im Netz befinden. Umso wichtiger ist eine durch Vielfalt und Diversität erlebte Schullandschaft, die es ermöglicht, ein breites Spektrum in der realen Auseinandersetzung außerhalb der eigenen Filterblase zu erfahren, ein Interesse für die Lebensrealität anderer Menschen zu entwickeln und innerhalb des Netzes zu suchen oder gar zu initiieren.

Die **„Kultur der Diklusivität"** beschreibt somit die Zusammenführung der Aspekte von Inklusion und Digitalität für einen Kulturwandel, der in der Schule durch die Wertschöpfung und das Potenzial von Diversität und die selbstverständliche Integration von digitalen Medien ge-

BY-NC-ND

prägt ist. Sie verfolgt das Ziel der Teilhabe aller Schüler*innen für die Bildung in einer digitalisierten Welt.

Mit den folgenden Ausführungen soll auf die Grundbedingung für die Entwicklung einer Kultur der Diklusivität kurz eingegangen werden. Eine inklusive Haltung und die Umsetzung von inklusiven Werten in der Praxis bzw. im Handeln stellen die Basis sowohl für inklusive als auch für digitale Bildung dar. Die Haltungen und Werte der Mitglieder einer Gemeinschaft, die Vielfalt als Potenzial erkennen lassen, tragen zu einer Entwicklung von Schulkultur bei und nehmen gleichzeitig Einfluss auf die Schüler*innen unter der Perspektive von Inklusion in einer digitalen Gesellschaft.

Haltung und Werte in der digitalen Welt

Die Entwicklung einer schulischen Bildungslandschaft unter dem Aspekt der Kultur der Diklusivität ist eng verbunden mit den vorurteilsfreien und offenen Haltungen, die die Lehrkräfte in den schulischen Kontexte einbringen. Inklusive Werte beschreiben damit die Grundlage einer Entwicklung hin zu einer Kultur der Diklusivität, die nach dem Index für Inklusion (vgl. Booth & Ainscow, 2019) durch Gleichheit, Rechte, Teilhabe, Respekt für Vielfalt, Gemeinschaft, Nachhaltigkeit, Gewaltfreiheit, Vertrauen, Ehrlichkeit, Mut, Freude, Mitgefühl, Liebe, Hoffnung bzw. Optimismus, Schönheit und Weisheit als Rahmen einer inklusiven Haltung beschrieben wird. Bildung dient auch der Erschließung der kulturellen Werte der Gesellschaft unter der Perspektive der Mitglieder der Gesellschaft, die weniger privilegiert sind (vgl. Rawls, 1979, S. 121 f.). Somit beschreibt die inklusive Haltung einerseits eine Grundlage für die pädagogische Arbeit und andererseits eine Zielvorstellung zur Vermittlung inklusiver Werte an die Schüler*innen. Die inklusiven Haltungen führen im Kontext der Schule in einer digitalisierten Welt auch dazu, das Lernen unter dem Aspekt der Vielfalt zu betrachten. Innerhalb der Initiierung von Lernprozessen für Schüler*innen bedarf es bespielsweise einer Haltung, die nicht auf der Basis von Wissensvermittlung entsteht, sondern die einem selbstregulativen Prozess entspringt (vgl. Kerres, 2020, S. 12). Diese Haltung führt in digitalen Lernprozessen nicht dazu, Technik als Unterstützung im behavrioristischen Kontext (vgl. z. B. Skinner, 1978) zu verwenden, indem eine Beschränkung auf „richtig und falsch“ (im Sinne der ausschließlich quantiativen dichotomen Auswertung von Lernangeboten) stattfindet oder durch Überwachung und Analyse von sogenannten Learning Analytics (große Datenmengen zur Auswertung von Bildungsprozessen) entsteht, sondern vielmehr einen kollaborativen Lernprozess darstellt, der durch Teilen und Offenheit geprägt ist. Gleichwohl bedarf es der Vision und des Erlebens und Verstehens der Digitalisierung als einem eröffneten Freiraum für Bildung, der unter dem Diskurs „Open Education“ die Möglichkeiten von gänzlich neuen Wegen des Lernens (vgl. Kerres, 2020, S. 13) für alle Schüler*innen eröffnet und dem Verständnis, dass eine digitale Gesellschaft durch die „Schaffung und Nutzung von Handlungsoptionen“ entsteht (vgl. ebd.). Diese Optionen sollen durch die Initiierung von Bildungsprozessen für alle Schüler*innen ermöglicht und zu erfolgreichem Lernen geführt werden.

CC BY-NC-ND

Fazit

Der Wandel hin zu einer Schule in der Kultur der Digitalität erfordert ein Umdenken im Konzept des Lehrens und Lernens und gleichzeitig in Bezug auf das Verhältnis zwischen und die Haltung von Lehrkräften und Schüler*innen (Conti, 2020, S. 205). Vielfalt und Inklusion als Leitbild unserer Gesellschaft befördert nicht nur den Zusammenhalt dieser, sondern hat das Potenzial, demokratische Prinzipien und Menschenrechte zu stärken, so dass alle Menschen die Gesellschaft aktiv mitgestalten können. Die notwendige Haltung und die Kompetenzen, um in einer digitalen Gesellschaft im Sinne der Wertschätzung von Vielfalt und Diversität leben zu können, müssen maßgeblich in der Schule entwickelt, erprobt und gelebt werden. An dieser Stelle lässt sich die Zusammenführung von der Entwicklung inklusiver Werte, Handlungen in der digitalen Welt und der Schaffung von Gemeinsamkeit beschreiben: Digitale Technik kann zu einer „weitreichenden Steuerung der Person“ (ebd.) führen, gleichzeitig kann das Handeln der Menschen leitend sein für eine Gesellschaft des Teilens, der Teilhabe sowie zu Austausch und Partizipation (vgl. ebd.). Nur durch die Forcierung inklusiver Werte, durch die Stärkung des Selbstbewussseins und der Handlungsoptionen der Schüler*innen, die in einer wertschätzenden und auf ihre Potenziale ausgerichteten Schulgemeinschaft Bildung erfahren dürfen, kann diese offene und auf Teilhabe ausgelegte Gesellschaft erreicht werden. Stalder (2016) beschreibt, dass unser Handeln bestimmt, ob wir die Kultur „der Commons und der Partizipation“ leben wollen oder ob wir in einer Welt der „Überwachung und der Wissensmonopole“ leben werden. Diese Idee der Gemeinschaft und Partizipation setzt voraus, dass wir in einer inklusiven Gesellschaft eine Teilhabe aller Menschen an dieser Gemeinschaft und eine Weiterentwicklung von einer Kultur der Digitalität hin zu einer Kultur der Diklusivität erreichen können. Die Voraussetzungen für die Entwicklung einer diklusiven Schulkultur mit dem Ziel einer digital-inklusiven Gesellschaft werden innerhalb des praktischen, wissenschaftlichen und politischen Diskurses noch näher beleuchtet werden müssen.

Literaturverzeichnis

Anders, P. (2021). Die Kultur der Digitalität und der Deutschunterricht. In U. Hauck-Thum & J. Noller (Hrsg.), *Was ist Digitalität?: Philosophische und pädagogische Perspektiven* (S. 127–143). J.B. Metzler.

Booth, T., & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion: Ein Leitfaden für Schulentwicklung* (B. Achermann, D. Ahrandjani-Amirpur, M.-L. Braunsteiner, H. Demo, E. Plate, & A. Platte, Hrsg.; 2. Auflage). Beltz.

Böttinger, T., & Schulz, L. (2021). *Diklusive Lernhilfen. Digital-inklusiver Unterricht im Rahmen des Universal-Design for Learnings. 72*, S. 436–450.

Conti, L. (2020). Inklusive Bildung als Demokratiebildung. Didaktische Vorschläge und Reflexionen für die Schule der Vielfalt. In M. P. Haarmann, S. Kenner, & D. Lange (Hrsg.), *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische: Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung* (S. 189–206). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29556-1_13

Deutsche UNESCO-Kommission. (o. J.). *Inklusive Bildung*. Abgerufen 9. September 2021, von https://-www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung

BY-NC-ND

Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (Hrsg.). (2018). *Medienbildung für alle: Medienbildung inklusiv gestalten! Positions-papier der Fachgruppe Inklusive Medienbildung der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (GMK).* www.kurzelinks.de/9uk4

Hauck-Thum, U. (2021). Grundschule und die Kultur der Digitalität. In U. Hauck-Thum & J. Noller (Hrsg.), *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven.* (1. Aufl., S. 73–82). J.B. Metzler.

Hauck-Thum, U., & Noller, J. (Hrsg.). (2021). *Was ist Digitalität?: Philosophische und pädagogische Perspektiven*. J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-62989-5

Kerres, M. (2020). Bildung in der digitalen Welt: Über Wirkungsannahmen und die soziale Konstruktion des Digitalen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, S. 1–32. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.04.24.X

Rawls, J. (1979). *Eine Theorie der Gerechtigkeit* (H. Vetter, Übers.; 22. Auflage). Suhrkamp.

Schirmer, A.-M. (2020, September 20). Kultur der Digitalität und Schule. *Anna-Maria Schirmer - die-IDEENWERKSTATT.de*. https://annamariaschirmer.wordpress.com/2020/09/20/kultur-der-digitalitat-und-schule/

Schulz, L. (2018). *Diklusion*. https://leaschulz.com/diklusion/

Schulz, L., & Reber, K. (unveröffentlicht). Diklusive Sprachbildung—Digitale Medien im Förderschwerpunkt Sprache. In J. Betz & J.-R. Schluchter (Hrsg.), *Schulische Medienbildung und Digitalisierung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung*. Beltz juventa.

Skinner, B. F. (1978). *Was ist Behaviorismus? B(urrhus) F(rederic) Skinner ; Deutsch von Klaus Laermann* (K. Laermann, Übers.).) Rowohlt.

Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität* (Erste Auflage, Originalausgabe). Suhrkamp.

Autorin

Lea Schulz, Dr.
ist Studienrätin am Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Sie ist dort in der Aus-, Fortbildung sowie Schulentwicklung im Schulartteam Sonderpädagogik tätig. Sie koordiniert den Bereich „Digitale Medien und Inklusion“. Bevor sie als Sonderschullehrerin arbeitete, war sie als Medienpädagogin in der App- und Softwareentwicklung tätig.
Kontakt: kontakt@leaschulz.com
Webseite: www.leaschulz.com

BY-NC-ND

schuleverantworten
führungskultur_innovation_autonomie

Sabine Höflich
Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Eine wertegetragene Schule der Vielfalt

Gedanken künftiger Lehrpersonen der Sekundarstufe, wie Schulkultur inklusiv und wertorientiert gelingen kann

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a108

Werte dienen der Orientierung und können Handlungen initiieren. Sie helfen, einen sinnvollen Rahmen zu schaffen und Zielvisionen zu kreieren. Lehramtsstudierende diskutierten Werte, die Schulkultur in einer *Schule für alle* inklusiv und nachhaltig gestalten könnten. Es zeigte sich, dass innerhalb kurzer Zeit eine Verständigung auf Werte, wie Respekt, Akzeptanz und Gerechtigkeit, stattfand und Ideen zur praktischen Umsetzung gefunden wurden. Gelingt die Verständigung auf gemeinsame Werte, stellt dies eine vielversprechende Grundlage für eine aktive, alle einbeziehende Schulentwicklung dar.

Inklusive Werte, Schule der Vielfalt, partizipative Schulentwicklung

Einleitung

Um Schule zu entwickeln, bedarf es der Reflexion, Integration oder Reduktion von Werten und Proflexion von Verbesserungen, Veränderungen und Umsetzungen, welche sich auf Annahmen und Haltungen auswirken können (Passweg, 2019; Wiesner et at., 2021). Auf diesen Prozess ließen sich künftige Sekundarstufenlehrpersonen ein und erprobten den Weg von der individuellen Bewertung zur Verständigung mit anderen über inklusive Werte und deren Realisierung im schulischen Alltag.

Wertegetragene Gemeinschaften

Werte sind Teil von Kulturen, die in der Gegenwart durch die jeweilige Haltung und durch das Wirken das Miteinander beeinflussen und je nach Grad der Identifikation und Bewusstwerdung den zukünftigen Weg beeinflussen.

BY-NC-ND

Werte

Werte bestimmen unsere Überzeugungen, unsere Haltung und unser Handeln. Das Miteinander im Lebensraum Schule wird durch einen gemeinsamen Werterahmen geprägt und gefestigt. Schulleitung wie Pädagog*innen beeinflussen in ihrer Vorbildrolle den Umgang miteinander, mit Herausforderungen sowie mit Gelingendem. Es wirkt in allem, was gesagt und getan wird sowie ebenso in dem, was nicht wahrgenommen, nicht ausgesprochen oder unterlassen wird. Das Bewusstsein zu schärfen, welche Werte gelebt und vorgelebt werden sollen und wie Wertebildung implizit wie explizit umgesetzt werden können, beeinflusst die Schulkultur (Zarhuber, 2019).

Österreichische Grundwerte sind in der in der Bundesverfassung (Art. 14 Abs. 5a B-VG) mit *Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede* und *Gerechtigkeit* sowie *Offenheit* und *Toleranz* gegenüber den Menschen als Grundwerte von Bildungsinstitutionen verankert. Booth und Ainscow (2017) nennen *Gleichheit, Rechte, Teilhabe, Respekt für Vielfalt, Gemeinschaft, Nachhaltigkeit, Vertrauen, Ehrlichkeit, Mut, Freude, Mitgefühl, Liebe, Hoffnung/Optimismus, Schönheit* und *Weisheit* als inklusive Werte, die zur gemeinsamen Reflexion und Entwicklung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken in Bildungseinrichtungen führen sollen.

Werte in der Schule

Ein Zitat nach Viktor Frankl besagt, dass man Werte nicht lehren, sondern nur vorleben könne. Implizit durch das alltägliche Handeln in der Rolle des Vorbildes von Lehrpersonen und Schulleitung und explizit durch die Thematisierung wird werteorientiertes Handeln in der Schule erlebbar. Auf der individuellen Ebene bauen Kinder und Jugendliche ein eigenes Wertesystem auf. Dies ist eine bedeutsame Entwicklungsaufgabe, die mit dem Eintritt ins Erwachsenenleben nicht abgeschlossen ist. Die gesellschaftliche Dimension betrachtend, geht es darum, den Zusammenhalt auf Basis gemeinsam geteilter Werte zu fördern sowie im Umgang mit Wertepluralismus und Wertekonflikten produktiv umzugehen (Standop, 2005).

Schulen verfügen über ein Leitbild, welches verdeutlicht, für welche Werte die Institution steht. Diese Werte geben Orientierung, definieren Ziele und veranschaulichen die Sinnhaftigkeit des pädagogischen Handelns. Sie regeln soziale Interaktionen, haben handlungsleitende Funktion und können als Kriterien zur Bewertung von Ereignissen, Interaktionen sowie Erfahrungen hilfreich sein. Gerade in komplexen bzw. neuen Situationen kann dies unterstützend und Halt gebend wirken. Betrachtet man Schulentwicklungsprozesse, können Werte als treibende Kraft angesehen werden, wenn diese nicht als aufgrund von außen kommenden Maßnahmen und Programmen durchgesetzt, sondern von den Mitgliedern der Schulgemeinschaft aktiv entwickelt und durch den Zusammenhang von Werten und Handeln praxis- und standortorientiert erlebbar gemacht werden (Booth & Ainscow, 2017; Standop, 2005). Bei der Adaptierung von Schulleitbildern können Werte, über welche sich durch gemeinsamen Austausch verständigt wurde, sichtbar gemacht werden. Diese sind nicht nur für Schulleitung, Eltern wie Lehrpersonen bedeutsam, sondern sollten auch Thema bildungspolitischer wie gesellschaftlicher Diskussion sein (Drahmann et al, 2018).

BY-NC-ND

Werte von Lehrpersonen

Laut der Studie von Drahmann, Cramer und Merk (2018) gaben Lehrpersonen an, dass sie ihr Handeln an Werten wie *Fürsorge*, *Gerechtigkeit*, *Verantwortung* und *Wahrhaftigkeit* orientieren. Erziehungsziele wie *Demokratieerziehung*, *Toleranz*, *Erwerb sozialer Kompetenzen* oder *eigenverantwortliches Handeln* sowie *Vorbereitung auf das zukünftige Leben* wurden insgesamt als sehr wichtig eingeschätzt. Signifikant unterschieden sich jüngere Lehrpersonen von älteren. Letztere maßen diesen Erziehungszielen mehr Bedeutung zu. Dem Ziel *Orientierung an Leistungsfähigkeit* schreiben die jüngeren im Vergleich zu älteren Lehrpersonen die geringste Wichtigkeit zu. Unterschiede zwischen Lehrpersonen unterschiedlicher Schularten zeigten eher wenige. Der größte wurde hinsichtlich des Ziels zwischen den Lehrpersonen am Gymnasium mit der *Orientierung an Leistungsfähigkeit* und jenen im sonderpädagogischen Bereich mit *Vorbereitung auf das Leben* festgestellt. Die Bedeutung der Thematisierung von Werten auch in der Lehrerbildung wird in dieser Studie ebenfalls betont und die Aus-, Weiter- und Fortbildung, also die Thematisierung durch künftige wie durch erfahrene Lehrpersonen, als wichtige Elemente in der Auseinandersetzung mit diesen benannt.

Ernst (2019) betont die Bekenntnis zu „hohen" Werten im Kontext der Lehrer*innenbildung, die unbedingt im täglichen Zusammenleben überzeugend erlebt und erfahrbar werden sollen, und verweist auf soziales und moralisches Lernen, welches durch Lehre organisiert bzw. gefördert wird und so einen Beitrag zu gutem Unterricht leistet. Die Auseinandersetzung mit Werten leistet dabei einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung von (künftigen) Lehrpersonen, die sich mit *Stabilität, Verlässlichkeit* und *Nachhaltigkeit* auseinandersetzen und durch das Vorleben von *Humor, Gerechtigkeit, Verlässlichkeit, Aufrichtigkeit* und *emotionale Empfänglichkeit* die Schüler*innen positiv beeinflussen.

Ebenfalls die Ausbildung näher fokussierend, stellt Mägdefrau (2008) fest, dass sich Lehramtsstudierende durch die hohe Bedeutungszuschreibung von *sozialer Hilfeleistung, umweltbezogener Fragen, Toleranz, Gesundheit* und *Gefühle* von Studierenden nichtpädagogischer Studienrichtungen unterscheiden.

Die in den Studien genannten Werte lassen sich den inklusiven Werten wie beispielsweise *Ehrlichkeit, Vertrauen, Gleichheit, Freude* oder *Mitgefühl* (Booth & Ainscow, 2017) inhaltlich zuordnen.

Inklusive Kulturen

Das Konzept einer Schule der Vielfalt, einer Schule für *alle* Lernende, für alle Kinder und Jugendliche, beschreibt ein angemessenes, nichthierarchisches und demokratisches Eingehen auf die vorhandene Heterogenität der Schüler*innen durch eine Pädagogik der Vielfalt, die alle am Unterrichtsgeschehen teilhaben lässt (Boban & Hinz, 2009). Bei der Suche nach Möglichkeiten, das Handeln mit inklusiven Werten, Leitlinien und Grundhaltungen zu verbinden, werden Barrieren identifiziert und zu überwinden versucht sowie Ressourcen mobilisiert. Dies soll zu Schulentwicklung nach inklusiven Werten durch gemeinsames Agieren von Kin-

BY-NC-ND

dern, Jugendlichen und Erwachsenen in unterschiedlichen Rollen, Positionen bzw. aus verschiedenen Professionen führen. Dieser Prozess startet mit einem Austausch über Werte, über das Entwickeln einer gemeinsamen Sprache über das Aufspüren von Gelingendem bis zu der Einigung auf einen Entwicklungsschwerpunkt, der für alle sinnvoll erscheint und nachhaltig wirken kann (Booth & Ainscow, 2017).

Inklusive Werte in der Sekundarstufe

Ein Lehrer*innenteam in der Sekundarstufe setzt sich aus Expert*innen aus verschiedenen Fachgebieten zusammen, die mit unterschiedlichen Vorstellungen, Erwartungen und Erfahrungen auf einander treffen und das Schulleben mitgestalten.

Im Folgenden wird beschrieben, wie sich eine Gruppe von 188 künftigen Lehrpersonen im Bachelorstudium des Sekundarstufenlehramts mit unterschiedlichen Fächerkombinationen in einer zeitlich limitierten Einheit von 180 Minuten mit inklusiven Werten auseinandersetzten und zu einem Konsens fanden. Die obligatorische Lehrveranstaltung im Lehramtsstudium fand im Sommersemester 2021 im virtuellen Raum statt und behandelte das gesellschaftlich wie schulpolitisch bedeutsame Thema der Bildungsgerechtigkeit, Inklusion und Vielfalt. Die Verständigung über Werte fand im letzten Teil der Veranstaltung statt.

Die Aussagekraft der beschriebenen Werte beschränkt sich auf die Stichprobe dieser Lehramtsstudierenden in ihren ersten Studienjahren. Gleichzeitig lässt sich ein möglicher Trend in der Wertehaltung bzw. im Wertebewusstsein künftiger Junglehrer*innen erkennen. Dieser erlaubt Rückschlüsse auf eine mögliche Vorgehensweise bei der Initiierung inklusiver Entwicklungen. Die beschriebene Vorgehensweise der Elizitation der Werte kann sowohl im Aus-, Weiter- und Fortbildungskontext wie auch im Schulentwicklungsprozess eine passende Methode im Prozess der Thematisierung, Aushandlung und Verständigung auf Orientierung, auf eine gemeinsame Richtung und Zielsetzung sein.

Auf der Suche nach inklusiven Werten

Nach einer kurzen Einführung, in welcher die Vorgehensweise der kommenden Einheit überblicksmäßig geschildert wurde, wurden die Studierenden Schritt für Schritt durch den Prozess geführt (vgl. Passweg, 2019; Zarhuber, 2019). Nach dem Auftrag, alle Werte, die den Lehramtsstudierenden einfielen, für sich selbst innerhalb von zwei Minuten zu notieren, folgte die Aufforderung, eine persönliche Priorisierung bzw. Reihung vorzunehmen. Anschließend folgte der Ressourcen-Test, bei dem es zu hinterfragen galt, welche Werte einander unterstützen bzw. ob es Werte gäbe, die dies nicht tun bzw. einander begrenzen oder behindern könnten. Der Inklusions-Test prüfte im Anschluss, welche Werte einander unterstützen bzw. welche zusammenführen könnten. Nach der Reflexion, ob ein Wert durch andere erfüllt wäre, und dieser möglicherweise aus der Liste gestrichen werden könnte, folgte eine Fokussierung auf die nun vorliegende Liste. Es galt, Begründungen für die Bedeutung der Werte zu finden.

BY-NC-ND

Nach dieser individuellen Auseinandersetzung mit dem persönlichen Werteverständnis wurden via Zoom 25 Gruppen mit je sieben oder acht Teilnehmer*innen zufällig gebildet. In der folgenden Einheit sollte sich jedes Team auf bis zu sieben Werte zu einigen, die ihrer Meinung nach im Leitbild einer „Schule der Vielfalt" stehen sollten. Anschließend wurde für jeden Wert eine konkrete Aktion bzw. Aktivität gefunden.

Von inklusiven Werten zu inklusiven Praktiken

NENNUNG DES WERTES	ANZAHL DER NENNUNG	NENNUNG DES WERTES	ANZAHL DER NENNUNG
Respekt	21	Wertschätzung	4
Akzeptanz Toleranz und Offenheit	17 9+8	Chancengleichheit	4
Gerechtigkeit	16	Kreativität	3
Gemeinschaft	12	Vertrauen	3
Empathie	11	Gleichberechtigung	2
Verantwortung	11	Politische Mündigkeit, Demokratie	2
Wohlbefinden	10	Konfliktfähigkeit	3
Sicherheit	8	Intellekt	1
Spaß, Freude	7	Motivation für Lernen steigern	1
Hilfsbereitschaft, Solidarität	7	Lob und Motivation	1
Selbstverwirklichung, -bestimmung	7	Recht auf Bildung	1
Nachhaltigkeit	5	Zuverlässigkeit	1
Kommunikation	5	Pünktlichkeit	1
Ehrlichkeit	5	Sensibilisierung für Vielfalt	1

Tabelle 1: Als inklusiv benannte Werte

Tabelle 1 verdeutlicht, dass Respekt der am häufigsten genannte Wert war. Dieser wurde 21-mal genannt, der Begriff der Wertschätzung wurde viermal aufgegriffen.
Dieser Nennung folgt jene der Akzeptanz, welche in neun Gruppen bezüglich Toleranz, in acht hinsichtlich Offenheit diskutiert wurde.
Gerechtigkeit und Fairness waren einem Drittel der Gruppen wichtig. Chancengleichheit wurde viermal aufgegriffen.

BY-NC-ND

Die Hälfte nannten Teamfähigkeit, Kooperation und Gemeinschaft als bedeutsamen Wert. Diesem folgen Empathie bzw. Mitgefühl und Verantwortung im Verständnis von Verantwortungsübernahme, Selbstverantwortung und Autonomie. Zehn Gruppen betrachteten Wohlbefinden im Sinne von Lebensqualität, Work-Life-Balance, Gesundheit und Freizeit genauer. Schule als sicherer Ort war für acht Gruppen von großer Bedeutung. Sieben Gruppen nannten Spaß und Freude sowie Hilfsbereitschaft, Unterstützung, Solidarität und Engagement wie auch Individualität, Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung. Nachhaltigkeit bezüglich Natur und Umwelt sowie Zukunft war für fünf Gruppen ein bestimmendes Thema. Ebenso häufig wurde jenes der Kommunikation und Ehrlichkeit genannt. Kreativität und Vertrauen wurden je dreimal als bedeutsamer inklusiver Wert gewählt. Zwei Gruppen betrachteten politische Mündigkeit und Demokratie als bemerkenswert, zwei gaben der Konfliktfähigkeit einen besonderen Stellenwert. Die Bedeutung von Intellekt im Sinne von Förderung und Wertschätzung von Leistung sowie die Steigerung von Motivation für das Lernen wurden ebenso thematisiert wie der Einsatz von Lob und das Recht auf Bildung. Tugenden wie Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit erschienen je einer Gruppe wichtig. Letztendlich wurde auch die Sensibilisierung für Vielfalt genannt.
Die Reversibilität des werteorientierten Verhaltens sowie dessen Bedeutung für alle im System Beteiligten sowie die Wichtigkeit von Wissen als auch des Lebens und Verkörperns von Werten wurde hervorgestrichen.

Tabelle 2 zeigt, dass die von den Studierenden diskutierten Werten jenen des Index für Inklusion zuordenbar sind und alle Bereiche Berücksichtigung fanden. Die Relevanz von Gleichheit, Rechte, Teilhabe, Respekt für Vielfalt, Gemeinschaft, Nachhaltigkeit, Vertrauen, Ehrlichkeit, Mut, Freude, Mitgefühl, Liebe, Hoffnung/Optimismus, Schönheit und Weisheit wurde von verschiedenen Gruppen aufgegriffen und deren Bedeutung sowie Umsetzungsmöglichkeiten im Sinne einer Schule für alle, die im Bewusstsein der Diversität aller Agierenden Marginalisierung verhindern und Partizipation aller am gemeinsamen Tun ermöglichen möchte, diskutiert.

NENNUNG DES WERTES	*INKLUSIVER WERT*	NENNUNG DES WERTES	*INKLUSIVER WERT*
Respekt	*Respekt für Vielfalt*	Nachhaltigkeit	*Nachhaltigkeit*
Akzeptanz	*Respekt für Vielfalt*	Kommunikation	*Teilhabe*
Gerechtigkeit	*Rechte, Vertrauen*	Ehrlichkeit	*Ehrlichkeit*
Gemeinschaft	*Gemeinschaft*	Wertschätzung	*Respekt für Vielfalt*

BY-NC-ND

NENNUNG DES WERTES	*INKLUSIVER WERT*	NENNUNG DES WERTES	*INKLUSIVER WERT*
Empathie	*Mitgefühl*	Chancengleichheit	*Gleichheit*
Verantwortung	*Mut*	Kreativität	*Schönheit*
Wohlbefinden	*Liebe*	Vertrauen	*Vertrauen*
Sicherheit	*Gewaltfreiheit*	Gleichberechtigung	*Gleichheit*
Spaß, Freude	*Freude*	Politische Mündigkeit, Demokratie	*Gemeinschaft*
Hilfsbereitschaft, Solidarität	*Liebe, Schönheit*	Konfliktfähigkeit	*Gewaltfreiheit*
Selbstverwirklichung, -bestimmung	*Teilhabe*	Intellekt	*Weisheit*
Motivation für Lernen steigern	*Weisheit, Schönheit*	Zuverlässigkeit	*Vertrauen*
Lob und Motivation	*Hoffnung/Optimismus*	Pünktlichkeit	*Gemeinschaft*
Recht auf Bildung	*Rechte*	Sensibilisierung für Vielfalt	*Respekt für Vielfalt*

Tabelle 2: Genannte Werte und Werte aus dem Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2017)

Bei der Diskussion über die praktische Umsetzung fielen den Teilnehmer*innen der Gruppenarbeit Unterschiedliches ein. Bei *Respekt* reichte beispielsweise das Ideenrepertoire von Vereinbarungskultur über Klassen- und Gesprächsregeln, Mediation, Einladen unterschiedlicher Repräsentanten verschiedenster Communities bis hin zur Thematisierung von Selbstrespekt und Selbstfürsorge.
Gruppenarbeiten, Teambuilding-Aktivitäten, gemeinsame Organisation von Veranstaltungen, der Kontakt außerhalb der Schule mit verschiedenen Personen und Institutionen oder selbstverantwortliches Lernen wurden bei unterschiedlichen Themenkreisen konkretisiert und Bereitschaft zur Umsetzung sowie Handlungsfähigkeit gezeigt.

An dieser Stelle sei hervorgehoben, dass die Möglichkeiten der Umsetzung vom jeweiligen Team individuell, ressourcenorientiert und situationsspezifisch erarbeitet werden. Fachliteratur kann die theoretische Basis sein und praktische Vorschläge bieten, die Adaptierung auf die jeweilige Schule, Klasse und Person bedarf der individuellen Betrachtung und kollaborativen Erarbeitung.

BY-NC-ND

Auf den Weg machen

Individuelle Werte sollen sich im Alltag bewähren und durchgängig im Handeln erkennbar sein. Verständigt sich ein Schulteam auf handlungsleitende Werte und verdeutlicht die Leitungsebene, dass sie diese Prinzipien verwirklicht sehen möchte, kann dies Schulentwicklung in Richtung einer Schule, die der Diversität der Schüler*innen gerecht werden möchte und deren individuellen Stärken nützt bzw. Bedarfe erkennt, initiieren. Authentisch den zentralen Werten verpflichtet und im äußeren Engagement bemerkbar, kann die Schulleitung starken Einfluss auf die Gestaltung einer inklusiven Schulkultur nehmen (Warwas, 2017).

Sich gemeinsam aus festgefahrenen oder wenig hilfreichen Strukturen zu befreien und sich auf neue Wege einzulassen, mag mit Anstrengung und Überwindung einhergehen. Veränderungen können verunsichern und bedürfen Engagement.
Die beschriebene Vorgehensweise zeigte das Potential an Lösungsmöglichkeiten bei Menschen, die einander aufgrund unterschiedlicher Studienrichtungen bzw. aufgrund der COVID-19-Pandemie meist nicht im Alltag begegnen und dennoch in kurzer Zeit auf Bedeutsames verständigen und ressourcenorientiert Ideen zur Umsetzung von Werten in inklusive Praktiken generieren konnten.
Die Einigung auf gemeinsame Werte und die Aussicht auf ein verbessertes Zusammenleben in einer Schulkultur, in denen alle Beteiligte respektvoll behandelt werden, ihre persönlichen Stärken einbringen können und Wertschätzung erfahren, in der die individuellen Leistungen anerkannt, einander motiviert und auch gelacht wird, lässt die Motivation steigen, sich auf den Weg zu machen.

Literaturverzeichnis

Boban, I. & Hinz, A. (2009). Der Index für Inklusion. In *Sozial Extra* 33, 12–16. https://doi.org/10.1007-/s12054-009-0078-4

Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Weinheim & Basel: Beltz.

Drahmann, M.; Cramer, C. & Merk, S. (2018): *Wertorientierungen und Werterziehung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Kurzbericht zentraler Ergebnisse einer Befragung von Eltern schulpflichtiger Kinder und von Lehrerinnen und Lehrern allgemeinbildender Schulen*. Tübingen: Eberhard Karls Universität.urn:nbn:de:0111-pedocs-167437

Ernst, H. (2019).Sollen Lehrerinnen und Lehrer Werte vertreten? – Überlegungen zur wissenschaftstheoretischen Diskussion, zum pädagogischen Ethos und zum Berufsethos. https://www.researchgate.net/publication/335566152_Sollen_Lehrerinnen_und_Lehrer_Werte_vertreten_Ueberlegungen_zur_wissenschaftstheoretischen_Diskussion_zum_padagogischen_Ethos_und_zum_Berufsethos_2019_English_Should_teachers_represent_values_-_Refle

BY-NC-ND

Mägdefrau, J. (2008). Welche Werte haben zukünftige Lehrer? - Lehramtsstudierende und Studierende nichtpädagogischer Fachrichtungen im Vergleich. *In Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28, (1), S. 36-55.

Passweg, D.(2019). Werte-Elizitation. In N. Walzer (Hrsg.) *Die Bildung für Menschlichkeit für Erwachsene*. Braumüller.

RIS Rechtsinformationssystem des Bundes (2021). *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Bundes-Verfassungsgesetz*, Fassung vom 12.09.2021. https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138

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

Warwas, J. (2017). Schulleitung als „Herzensangelegenheit". Zur Bedeutung von Werten in der Führungsarbeit. In P. Hellmüller. *Dokumentation der IKAS-Tagungsreihe*. https://www.ikas-tagung.ch/julia-warwas/

Wiesner, Ch., Schreier, C. Breit, S. & Lücken, M. (2020). Reflexion und Proflexion als Gelingensbedingung für die Arbeit mit Rückmeldungen. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.). *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem*. Waxmann.

Zarhuber, K. (2019). Die Vier Humanitären Prinzipien. In N. Walzer (Hrsg.) *Die Bildung für Menschlichkeit für Erwachsene*. Braumüller.

Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr. BEd.
Volks- und Sonderschullehrerin, Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion – Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung incl. Traumapädagogik; Forschung: Resilienz, Autismus und Pädagogisch-praktische Studien.
Kontakt: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

BY-NC-ND

schuleverantworten
führungskultur_innovation_autonomie

Gerald Stachl
Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Susanne Dutter
VS Bad Fischau-Brunn

Dürfen Begabungen gefördert werden?

Der Matthäuseffekt und seine Konsequenzen für schulische Begabungsförderung

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a109

Die Analyse von Begabungsprogrammen zeigt eine strukturelle Benachteiligung bestimmter Bevölkerungsschichten. Die Ursachen dieser Matthäuseffekte können in eine sozioökonomische und eine neurowissenschaftliche Kategorie eingeteilt und auf ihre Veränderbarkeit analysiert werden. Daraus lassen sich Maßnahmen für die Weiterentwicklung schulischer Begabungsprogramme ableiten.

Bildungsgerechtigkeit, Chancengerechtigkeit, Begabungsförderung

„Denn wer hat, dem wird gegeben, und er wird im Überfluss haben;
wer aber nicht hat, dem wird auch noch weggenommen, was er hat."
(Mt 25,29)

Der Matthäuseffekt in der Pädagogik

Der Matthäuseffekt bezeichnet Entwicklungen, durch welche Personen mit einem Startvorsprung diesen über die Zeit vergrößern, während Benachteiligte es mit immer mehr Barrieren zu tun haben (vgl. Margolin, 2018, S. 166). Im pädagogischen Bereich führt dies dazu, dass leistungsstärkere Lernende sich neues Wissen schneller aneignen können und ihnen auch bessere Lerngelegenheiten geboten werden. Auf der anderen Seite des Spektrums wird leistungsschwächeren Lernenden der Zugang zu herausfordernden Angeboten verwehrt, sie besitzen ein vermindertes akademisches Selbstkonzept, und als Folge wird die Differenz zu den

CC BY-NC-ND

Leistungsspitzen über die Zeit immer größer. Dieser negative Aspekt des Matthäuseffektes wird auch als Mathildaeffekt bezeichnet (vgl. Sedmak, 2015, S. 27).

Als Folge profitieren Schüler*innen mit besseren individuellen Voraussetzungen mehr von Lernangeboten und Lerngelegenheiten. Schereneffekte in der kognitiven Entwicklung und die Spreizung der individuellen Leistungsunterschiede sind eine daraus resultierende Konsequenz. Studien zeigen, dass interindividuelle Leistungsunterschiede über die gesamte Schullaufbahn stabil erhalten bleiben (vgl. Stamm, 2014a, S. 513).

Ist, im Wissen, dass potenziell leistungsstarke Lernende ohnehin Neues schneller aufnehmen und in ihr Wissensnetzwerk integrieren können, Begabtenförderung überhaupt moralisch vertretbar? Dürfen in unseren Schulen diese Spitzen weiter gefördert werden, oder wäre es nicht eher die Aufgabe des Systems, sich um jene zu kümmern, die durch ihre persönlichen Voraussetzungen benachteiligt sind? Diese Fragen werden im wissenschaftlichen Diskurs unter den Begriffen Bildungsgerechtigkeit, Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit intensiv diskutiert (vgl. Horvath, 2021; Maaz, 2017, 2020; Sedmak, 2015; Sedmak & Kapferer, 2021). In diesem Beitrag werden die Mechanismen, die zur Entstehung dieser Ungleichheiten führen, analysiert und der aktuelle Stand der Diskussion vorgestellt.

Wissenschaftliche Arbeiten zu Matthäuseffekten sind aus unserer Sicht in zwei Kategorien einzuteilen. Einerseits werden Förderprogramme, deren Ziel die Verringerung von Abständen benachteiligter Gruppen ist, kritisch analysiert und deren teilweises Scheitern dokumentiert (vgl. Stamm, 2014a, S. 512ff.), andererseits sind es tatsächlich Programme der Begabungsförderung, bei denen untersucht wird, aus welchen Familien die teilnehmenden Lernenden stammen (vgl. Peters et al., 2019; Staiger, 2018). Im ersten Fall ist die Verringerung von Abständen (üblicherweise als Verkleinerung einer Standardabweichung als Messgröße zu prüfen) ein unmittelbares Ziel:

> Förderprogramme haben häufig den überraschenden Effekt, dass sie Unterschiede zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern nicht wie beabsichtigt verkleinern, sondern eher vergrössern. (Stamm, 2014a, S. 511)

Programme zur Förderung von Begabungen haben üblicherweise nicht das Ziel der Verringerung von Abweichungen, sollen aber allen Bevölkerungsschichten als Folge von vorhandenen Potenzialen gleichermaßen zur Verfügung stehen. Hier zeigen amerikanische Forschungsergebnisse eine Benachteiligung bestimmter Bevölkerungsgruppen:

BY-NC-ND

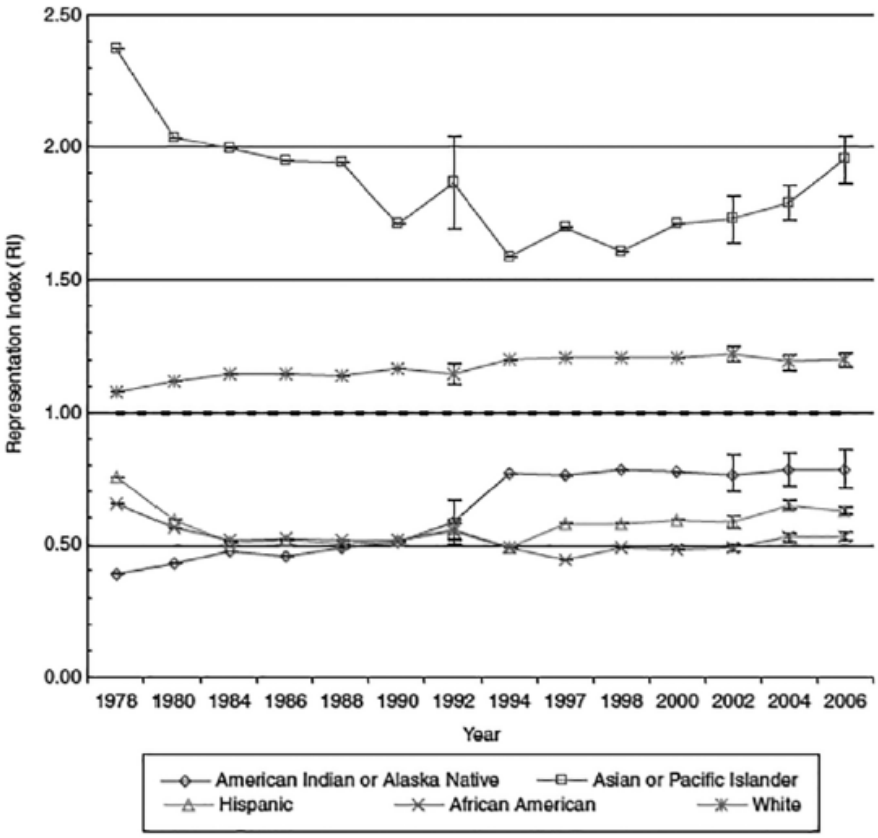


Abbildung 1: Repräsentationsindex (Peters et al., 2019, S. 275)

Im Repräsentationsindex wird pro Bevölkerungsgruppe der Anteil an identifiziert Begabten zum Anteil an der Gesamtbevölkerung in Relation gesetzt. RI = 1 würde bedeuten, dass Begabungen in einer Ethnie in jenem Ausmaß registriert werden, wie es ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung entspricht. Die Grafik zeigt, dass Amerikaner mit weißer Hautfarbe und jene asiatischer Abstammung in Begabungsprogrammen überrepräsentiert sind, während andere Gruppen deutlich weniger nominiert werden. Diese Unterschiede verändern sich zwar im Laufe der dargestellten Beobachtungszeit, die grundsätzliche Bevorzugung bestimmter Ethnien bleibt aber über die Jahre erhalten. Im Jahr 2014 betrug der Anteil der Afroamerikaner*innen in Begabungsprogrammen 10 Prozent bei einem Anteil von 19 Prozent im Bereich der Primar- und Sekundarstufe. Eine ähnliche Benachteiligung findet man in der Gruppe der Hispanics und Latinos[1] (16% in Begabungsprogrammen bei 25% Anteil an Schüler*innen insgesamt) (Ford, 2014 nach Margolin, 2018, S. 168). Für den deutschsprachigen Raum stellt Stamm (2014a, S. 523) ähnliche Effekte fest.

BY-NC-ND

Ursachen für Matthäuseffekte

Um eine Bewertung von Matthäuseffekten vornehmen zu können, soll zunächst eine Analyse möglicher Gründe für die Entstehung dieser Schereneffekte erfolgen. Aus unserer Sicht sind die Ursachen in zwei Kategorien einzuteilen, die auch unterschiedlich bewertet werden sollten. Eine generelle Ablehnung von Matthäuseffekten (vgl. Schwetz & Benischek, 2021) greift aus unserer Sicht zu kurz und sollte differenzierter betrachtet werden.

Sozioökonomische Ursachen

Kinder wachsen in bildungsnahen Familien mit einem umfangreicheren Angebot auf und haben beim Eintritt in das Schulsystem bereits höhere Fähigkeiten im Bereich der Mathematik und des Lesens entwickelt. Da Lernprozesse immer auf dem Vorwissen aufbauen, verschafft ihnen dieser Startvorsprung bessere Bedingungen bei der Aneignung neuen Wissens, wodurch diese Unterschiede erhalten bleiben (vgl. Stamm, 2014a, S. 519).

Angebote der Begabungs- und Begabtenförderung stehen zwar allen Schüler*innen zur Verfügung, aber während bildungsnahe Eltern diese geradezu einfordern, unterschätzen Eltern aus benachteiligten Schichten die Fähigkeiten ihrer Kinder und übertragen diese mangelnde Erfolgszuversicht auch auf ihren Nachwuchs. Damit wird das Selbstkonzept dieser Schüler*innen negativ beeinflusst. Im Falle auftretender Probleme können nur geringe Unterstützungen geboten werden.

Für die Erwartungshaltungen von Lehrkräften gibt es vergleichbare Einflüsse. Die oftmals überschätzte genetische Abhängigkeit von Begabungen führt bei Lehrer*innen zu unterschiedlichen Potenzialzuschreibungen und Erwartungshaltungen für Kinder auch bei gleichen schulischen Leistungen. Bei Kindern aus Akademikerfamilien werden oft Leistungen den vermuteten Begabungen zugeschrieben, während sie bei bildungsfernen Familien eher mit dem Faktor Glück attribuiert werden. Da in vielen Fällen die Nominierung durch den*die Lehrer*in für die Teilnahme an Begabungsprogrammen ausschlaggebend ist, führt diese unterschiedliche Erwartungshaltung auch zu einer systematischen Diskriminierung ohnehin schon benachteiligter Schichten.

Neben der sozialen Unterstützung, die stark unterschiedlich ausfällt, sind es auch wirtschaftliche Ursachen, die zu Matthäuseffekten beitragen können. Studien zeigen, dass Kinder, die nie in Armut gelebt haben, fünfmal wahrscheinlicher eine Studienberechtigung erlangen als jene, die mindestens die Hälfte ihres Lebens in Armut verbracht haben (vgl. Margolin, 2018, S. 169). Erst wenn grundlegende Bedürfnisse befriedigt sind, können sich Schüler*innen dem Kompetenzerwerb ungestört widmen.

Die unterschiedliche Qualität des schulischen Umfelds kann bei entsprechender wirtschaftlicher Unabhängigkeit auch besser abgefedert werden. Qualitativ hochwertig arbeitende Schulen wirken als Magnet für Schüler*innen und Lehrer*innen. Es kommt zu einer höheren Konzentration an engagiert arbeitenden Lehrkräften und der Ruf einer Schule führt dazu, dass bildungsnahe Familien versuchen, ihre Kinder in diesen Schulen unterzubringen:

BY-NC-ND

> Rich parents of highly intelligent children can afford tutors or summer classes or enrichment opportunities; they can afford to move to other districts or pay tuition for a private school more amenable to challenging work; they can forgo one parent's income so the child can be home-schooled if a school district refuses to offer an appropriate education. Poor families are simply stuck with the schools they get. (Davidson & Davidson, 2004 nach Margolin, 2018, S. 171f)

In der Literatur findet man Beispiele hochbegabter schwarzer Kinder, die in Ermangelung von Begabungsprogrammen an ihren Schulen sogar Klassen wiederholen mussten (vgl. Margolin, 2018, S. 172), während ökonomisch besser gestellte Familien einfach durch einen Schulwechsel (Privatschule, Umzug) reagiert hätten.

Neurowissenschaftliche Ursachen

Eine zweite Ursachengruppe für Matthäuseffekte findet sich in neurowissenschaftlichen Grundlagen des Lernens. Stern und Schumacher (2004) sprechen in diesem Zusammenhang von intelligentem Wissen und meinen damit, dass neues Wissen bereichsspezifisch an das Vorwissen anschließen muss. Das bedeutet, dass Schüler*innen mit einem besser ausgeprägten Wissensnetzwerk neue Informationen besser und schneller integrieren können.

> Begabte Kinder sind lernfähige Kinder, erzielen also eine höhere Lern-Leistungsfähigkeit: Sie lernen konzentrierter, nachhaltiger, schneller und effektiver als weniger begabte Kinder, (Stadelmann, 2021, S. 145)

Unter der Annahme einer (vollständig) genetischen Prädisposition von Begabung wären Matthäuseffekte einfach die natürliche Folge des Erbmaterials und als solche zu akzeptieren. Der aktuelle Forschungsstand zeigt, dass Begabung aus der Wechselwirkung von genetischen Anlagen und umweltbedingter Förderung entsteht:

> Die Gene von Kindern bilden ihr Potenzial, nicht ihr unentrinnbares Schicksal. Sie legen fest, was aus den Kindern werden könnte – was aber tatsächlich aus ihnen wird, hängt von den Bedingungen der sozialen Umwelt, der Kultur ab, in welchen die Kinder aufwachsen. (Stadelmann, 2021, S. 141)

Somit kann festgehalten werden, dass Matthäuseffekte durchaus auch genetische Ursachen haben können und somit nie zur Gänze vermeidbar sind. Aus einem Streben nach Bildungsgerechtigkeit kann aber die Forderung nach größtmöglicher Minimierung der umweltbedingten Einflüsse gestellt werden.

Konsequenzen für die Begabungs- und Begabtenförderung

> Der Lehrer hat […] jeden Schüler nach Möglichkeit zu den seinen Anlagen entsprechenden besten Leistungen zu führen. (SchUG, 1986)

Dieses Ziel kann nur durch konsequente Individualisierung im Unterricht erreicht werden, wie es auch Maaz (2017) als Voraussetzung für den Abbau von herkunftsbedingten Unterschieden fordert. Für die Förderung von leistungsschwachen, als auch leistungsstarken Kindern

BY-NC-ND

und Jugendlichen fordert er weiters den qualitativen Ausbau des Ganztagesangebots in Schulen. Im Gegensatz zur notwendigen Individualisierung wird oft aus der Sicht eines falsch verstandenen Gerechtigkeitsempfindens mit gleicher Behandlung aller Lernenden reagiert. Dies führt – als Paradoxie – zu verstärkter Ungleichheit (Müller-Oppliger, 2021b, S. 37).

Zur Minimierung sozioökonomischer Ursachen von Matthäuseffekten sollte der Bereich der Elementarpädagogik verstärkt in den Fokus genommen werden. Studien zeigen, dass frühkindliche Förderprogramme (vgl. Stamm, 2014a, S. 520) das Potenzial haben, Leistungsunterschiede auszugleichen. Es zeigt sich, dass in qualitativ hochwertigen Programmen im Vorschulalter benachteiligt aufwachsende Kinder deutlich profitieren, während die Zuwächse für Kinder aus bildungsnahen Familien eher bescheiden ausfallen. Bei bildungsfern aufwachsenden Kindern können diese Programme kompensatorisch wirken, während aufgrund der bereits im familiären Umfeld erfolgenden Förderung privilegiert aufwachsender Kinder das Vorschulangebot keine Kompensationswirkung entwickeln kann.

Die Auswahl für Begabungsprogramme wird üblicherweise durch Leistungstest beziehungsweise durch Nominierung durch den*die Lehrer*in vorgenommen. Beide Kriterien benachteiligen die unterrepräsentierten Bevölkerungsschichten. Im Falle von Migrantenkindern ist der Blick von Lehrkräften üblicherweise stärker auf die Defizite als auf die Stärken gerichtet. Neben der Reflexion dieser Praxis im Rahmen der Lehrendenaus- und -weiterbildung empfehlen Peters et al. (2019) eine Kombination folgender Maßnahmen:

- Großzügigere Nominierung und Testung von Lernenden, um möglichst keine Begabungen zu übersehen.
- Verwendung von lokalen Normen zur Auswahl: Da die Lernumgebungen zwischen den Schulen stark variieren, sollten eher schulspezifische Normen zur Auswahl verwendet werden, um jene Lernenden zu finden, die unter dem gegebenen Umfeld bestmöglich abschneiden.
- Verwendung von Gruppennormen: Vergleiche sollen unter Schüler*innen mit einem ähnlichen Umfeld für die Begabungsentwicklung vorgenommen werden (z.B.: Vergleich von Migrantenkindern untereinander).
- Einsatz multipler Auswahlpfade: Um möglichst keine Begabungen zu übersehen, werden weitere Nominierungsverfahren (Nominierung durch Peers, Eltern, …) eingeführt. Diese Forderung ist auch bei Renzulli (2007, S. 146) zu finden.
- Diversität im Lehrerkollegium: Lernende benötigen Vorbilder aus dem eigenen Kulturkreis. Daher sollten (nach Möglichkeit) bei den Schüler*innen vorhandene Kulturkreise auch im Lehrendenteam repräsentiert sein.
- Proaktive Minderung ungleicher Chancen: Die Schule sollte ihre Identifikationspraxis kritisch analysieren und als benachteiligt klassifizierte Bevölkerungsschichten aktiv fördern. Im Falle einer festgestellten Unterrepräsentation von Migrantenkindern in Talentförderprogrammen könnten z.B. dieser Gruppe gezielt Kurse angeboten werden, die versuchen, die schlechteren Startbedingungen zu kompensieren.

BY-NC-ND

Insgesamt sollten Lehrkräfte ihren Fokus verstärkt auf die Identifikation von Stärken ihrer Lernenden richten und die Wirksamkeit der pädagogischen Interventionen auf das einzelne Kind hin prüfen und permanent adaptieren.

Die im Titel gestellte Frage nach der Legitimation der Begabungsförderung ist durch die Notwendigkeit einer fördernden Umwelt, wie sie alle gängigen Begabungstheorien formulieren (siehe dazu Müller-Oppliger, 2021a), positiv zu beantworten, wenngleich die aktuelle Auswahlpraxis für BBF²-Programme zu verbessern ist. Die erwähnten Maßnahmen zeigen auf, wie Schulen ihre Auswahlpraxis und das Lehrendenhandeln kritisch analysieren können. Die Forschung hat sich der Ursachenanalyse von Schereneffekten in der Leistungsentwicklung bisher noch zu wenig gewidmet und sollte in Zukunft vermehrt ihr Augenmerk auf diese strukturelle Benachteiligung von Bevölkerungsgruppen richten (vgl. Stamm, 2014b, S. 32).

Literaturverzeichnis

Horvath, K. (2021). Elite, Begabung und soziale Ungleichheit—Ungelöste Gerechtigkeitsfragen. In V. Müller-Oppliger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung: Mit E-Book inside* (S. 77–87). Beltz.

Maaz, K. (2017). Chancengerechtigkeit. Ein Ding der (Un-)Möglichkeit? *News & science,* 44(2), 41–44. https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16187/

Maaz, K. (2020). Der lange Arm der sozialen Ungleichheit wirkt bis ins Erwachsenenalter. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, N. Neuber, C. Solzbacher & P. Zwitserlood (Hrsg.), *Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle!* (S. 25–41). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830990666

Margolin, L. (2018). Gifted Education and the Matthew Effect. In A. Böker & K. Horvath (Hrsg.), *Begabung und Gesellschaft* (S. 165–182). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21761-7_8

Müller-Oppliger, V. (2021a). Begabungsmodelle. In V. Müller-Oppliger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung: Mit E-Book inside* (S. 204–222). Beltz.

Müller-Oppliger, V. (2021b). Plurale Gesellschaft, Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. In V. Müller-Oppliger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung: Mit E-Book inside* (S. 32–45). Beltz.

Peters, S.J., Gentry, M., Whiting, G.W. & McBee, M.T. (2019). Who Gets Served in Gifted Education? Demographic Representation and a Call for Action. *Gifted Child Quarterly*, 63(4), 273–287.https://doi.org/10.1177/0016986219833738

Rogalla, M. & Renzulli, J. S. (2007). Das Schulische Enrichment Modell: Zur Chancengleichheit in der Begabungsförderung. In U. Popp & K. Tischler (Hrsg.), *Fördern und Fordern im schulischen Kontext* (S. 133–155). Profil.

Schulunterrichtsgesetz, Pub. L. No. BGBl. Nr. 472/1986 (1986). https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/1986/472/P17/NOR40100897

Schwetz, H. & Benischek, I. (2021). Denn wer hat, dem wird gegeben … *Erziehung & Unterricht*, 3+4, S: 334–343.

BY-NC-ND

Sedmak, C. (2015). Begabung als Mitgift. Zur Ethik der Begabungsförderung. *Journal für Begabtenförderung*, 1, S. 19–30.

Sedmak, C. & Kapferer, E. (2021). Begabtenförderung und Bildungsgerechtigkeit. In V. Müller-Oppliger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung: Mit E-Book inside* (S. 65–76). Beltz.

Stadelmann, W. (2021). Begabungsentwicklung aus Sicht der Genetik und der kognitiven Neuropsychologie. In V. Müller-Oppliger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung: Mit E-Book inside* (S. 133–148). Beltz.

Staiger, A. (2018). Whiteness as Giftedness. In A. Böker & K. Horvath (Hrsg.), *Begabung und Gesellschaft* (S. 207–237). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21761-7_10

Stamm, M. (2014a). Wer hat, dem wird gegeben? Zur Problematik von Matthäuseffekten in Förderprogrammen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 32(3), S. 511–532.https://doi.org/-10.25656/01:8627

Stamm, M. (2014b). Begabung, Kultur und Schule. Gedanken zu den Grundlagen der Begabtenförderung. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 33 (1), 25–33. https://doi.org/10.25656/01:9601

Stern, E. & Schumacher, R. (2004). Lernziel: Intelligentes Wissen. *Universitas, Orientierung in der Wissenswelt*, 692(2), S. 121–134.

Anmerkungen

[1] Einwohner der Vereinigten Staaten mit spanischen oder lateinamerikanischen Wurzeln
[2] BBF: Begabungs- und Begabtenförderung

Autor*innen

Gerald Stachl, Prof. Mag.
Leiter des Zentralen Informationsdienstes der PH NÖ; Leiter der ECHA Hochschullehrgänge zur Begabungsförderung an der PH NÖ; Lehre im Bereich IT-Management an Schulen, eLearning, Begabungsförderung, ECHA-Specialist in Gifted Education and Talent Development; Vizepräsident ECHA-Österreich.
Kontakt: gerald.stachl@ph-noe.ac.at

Susanne Dutter, VD
Betraute Leiterin der VS Bad Fischau-Brunn seit 2018; Regionalbetreuerin für Begabungs- und Begabtenförderung der BR 6 (vor 2020 auch BR 5) seit 2016; ECHA-Specialist in Gifted Education and Talent Development; Lehramt für Volksschule.
Kontakt: susanne.dutter@schule-noe.at

BY-NC-ND

schuleverantworten
führungskultur_innovation_autonomie

Matthias Hesse
Allgemeine Sonderschule, Purkersdorf

Zielbild QMS

Warum evidenzbasiertes Arbeiten und wirkungsorientierte Steuerung in der Sonderpädagogik wichtig sind

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a85

Evidenzbasiertes Arbeiten im schulischen Kontext, bzw. evidenzbasiert zu unterrichten, bedeutet, „sich bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts auf Daten, als Beobachtungen und andere empirisch feststellbare Indikatoren (z.B. Tests) zu stützen“ (Helmke et al., 2012). Das österreichische Qualitätsmanagementsystem für Schulen sowie Evaluation und Evidenzbasierung leisten einen großen Beitrag zur wirkungsorientierten Steuerung und Qualitätssicherung – auch oder vielleicht sogar gerade in der Sonderpädagogik. Dieser Beitrag beschäftigt sich mit dem Hintergrund einer Schulentwicklung, die sich zunehmend der empirischen Forschung (und damit der evidenzbasierten Unterrichtsentwicklung) in der Praxis zuwendet und vielleicht nicht immer mit „offenen Armen“ und einem „Platz im Herzen der Schulkultur“ begrüßt wird. Es wird der Versuch unternommen, einen ersten Überblick über die Literatur und die Möglichkeiten einer Umsetzung – speziell in der Sonderpädagogik – zu geben und Mut zu machen, sich mit den Möglichkeiten und Chancen der Unterrichtsdiagnostik auseinanderzusetzen.

QMS, Sonderpädagogik, Qualitätssicherung, Evidenzorientierung

Die Perspektive empirischer (Sonder)Pädagogik

Der Qualitätsanspruch in der Schulpädagogik, verschiedene Perspektiven zur Betrachtung des (eigenen) Unterrichts einzunehmen, kann sich in unterschiedlichen Formen zeigen. Ziele sind neben der Reflexion meist die Evaluation und auf Basis dieser Beobachtungen, Erkenntnisse und Befunde, die Weiterentwicklung des pädagogischen Angebotes und der individuellen Unterrichtsplanung. So versteht sich beispielsweise die Resonanzpädagogik (Rosa et al., 2016) als ein primär beziehungsdynamischer und wirklichkeitsnaher Vertreter in und für Schulentwicklungsprozesse. Resonanz ist stets vom gegenseitigen Austausch geprägt, der Sichtwech-

CC BY-NC-ND

sel, das Lernen aus der Perspekive der Schüler*innen zu sehen, ist dabei ein zentrales Element. Die Bedeutug des QMS-Modells und der ihm zugrundeliegenden empirischen Pädagogik von einem Ansatz, der sich primär auf die Beziehungsebene fokussiert herzuleiten, scheint manchen vielleicht fern, doch ist beiden Positionen zunächst der Stellenwert eines Perspektivenwechsels und die Notwendigkeit des Sammelns relevanter Informationen und Beobachtungen (aus Sicht der Schüler*innen) als Grundlage einer Datenerhebung und Meinungsbildung zum Selbstzweck der Qualitätsentwicklung gemein.

Das berufsimmanente Selbstverständnis reflexiven Denkens in der Sonderpädagogik und das Interesse an einer neuen – faktenbasierten – Perspektive ist eine gute Grundlage für die Implementierung von QMS. Der Programmatik des evidenzbasierten Teils begegnet man an meinem Sonderschulstandort mit einer professionellen Umsetzungsbereitschaft. Die dafür notwendige Rationalität und die Sinnhaftigkeit des Faktenbasierten wird als Quintessenz nicht in Zweifel gezogen, dem damit einhergehenden Mehraufwand, der Methodik und dem Einsatz der Messinstrumente steht man jedoch mit einer zurückhaltenden Nüchternheit gegenüber. Es bleibt in der Autonomie und Zuständigkeit der Schulleitungen eine möglichst große Schnittmenge aus dem realen Nutzen (vgl. das „Kerngeschäft von Schule“ [Helmke & Weinert, 2017, S. 76], hier muss ein Novum im Erkenntnisgewinn über den Unterrichtserfolg der Schüler*innen erkennbar sein) und der inhaltlichen Auseinandersetzung (wissenschaftlich angeleitet zu agieren, das (Forschungs-)Interesse des Kollegiums für das Prinzip „verstehen – erklären – vorhersagen“ als Kern der evidenzbasierten Perspektive in Unterrichtsanalyse und -entwicklung) herzustellen.

Die Grundintention der sonderpädgogischen Förderung lässt sich nämlich durchaus mit den proklamierten Zielbildern des QMS vergleichen: Das Lernen und die Schüler*innen werden konsequent in das Zentrum aller Bemühungen gestellt, der Fokus liegt darauf, Entwicklungsprozesse „zielgerichtet, systematisch und evidenzorientiert“ voranzubringen und einen „qualitätsvollen Unterricht“ (vgl. Ziele und Funktionen von QMS; BMBWF, 2020) sicherzustellen. Neu ist es freilich nicht, dass Lehrkräfte Fakten für ihre Einschätzungen vorlegen, Hinweise und Befunde für ihre pädagogisch motivierten Interventionen präsentieren und dass Schulleitungen für eine daten- bzw. evidenzbasierte Grundlage ihrer schulischen Qualitätsentwicklung sorgen. In der Fülle und vor allem in dieser Verbindlichkeit (vgl. QMS Aufgabenprofil, BMBWF, 2020), dass die Kollegien „einzeln und in Lehrenden-Teams daran arbeiten […], den Unterricht zu reflektieren, lernwirksam zu gestalten und auf Basis qualitativer und quantitativer Daten weiterzuentwickeln“ sollen, hat das QMS-System doch Aufmerksamkeit erregt, sowohl durch die an Konstrukten reiche Sprache als auch die Legitimation allgemeingültiger Standards für alle Schulformen.

BY-NC-ND

QMS Zielbild: Lernen und die Wirksamkeit der Interventionen sollen sichtbar bzw. nachvollziehbar somit beweisbar werden!

QMS als neue Benchmark der (Schul-)Pädagogik: „Der Qualitätsrahmen für Schulen stellt jene Definition und Beschreibung von Schulqualität dar, die im §5 des Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetzes vorgesehen ist. Er ist Teil der Bildungscontrolling-Verordnung und bildet eine verbindliche, inhaltliche Grundlage für das an den Schulen und auf allen Ebenen der Schulverwaltung einzurichtende Qualitätsmanagementsystem.“ (BMBWF, 2020) In unserem Schulsystem bildeten sich zur Evidenzorientierung – d.h. dem Wunsch nach empirischen Befunden und dem Anspruch, dass ein nachgewiesener Zusammenhang zwischen schulischen Interventionen und der (unmittelbar) folgenden Wirksamkeit vorliegt – nationale Standards, der Qualitätsrahmen fasst diese zur Normierung zusammen und vereint die beiden bis dato bestehenden Qualitätsmanagementsysteme von SQA (Schulqualität Allgemeinbildung) und QIBB (Qualitätsinitiative Berufsbildung).

Wir haben dadurch erstmals die Situation, dass sich HTL-Professor*innen, die sich in der Fachdidaktik vielleicht ebenso als – beispielsweise – Physiker*innen oder Informatiker*innen wie Pädagog*innen begreifen, und Lehrer*innen von (schwerstmehrfach) behinderten Kindern, die einen permanenten Rollenwechsel von Lehrer*in, Betreuer*in und Pfleger*in bewerkstelligen müssen, derselben Methoden des Qualitätskreislaufs bedienen. Die Auswahl der Test- und Evaluationsinstrumente sowie der pädagogischen Diagnosetools variiert, der Zugang zum evidenzbasierten Ansatz bleibt gleich. Jede Schule benötigt weiterhin ein authentisches, standortbezogenes und an den prioritären Bedürfnissen der Schülerschaft orientiertes Leitbild zur Identifikation. Dennoch sollte die künftige Schulkultur den Qualitätsanspruch in der Umsetzung des Bildungsauftrages sichtbar machen und prinzipiell von evidenzbasierender und weniger von eminenzbasierender Ausrichtung sein.

Statistische Teststärken und vor allem das Sichtbarmachen von Lernwirksamkeit anhand von Effektstärken ist seit J. Cohen (Kriwy & Gross, 2009) und kontextual im Schulsystem seit J. Hattie (Hattie, 2009) eine etablierte Forderung in der Unterrichtsentwicklung und Diagnostik. Datenbasierte Entscheidungen treffen zu wollen, ist ein legitimer Anspruch wissenschaftlichen Denkens und Handelns. Für Bildungs- und Prozessverantwortliche heißt das: Der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften (in Abgrenzung und Wechselwirkung, in einer Synergie zur Evidenzorientierung) kommt eine bedeutende Rolle zu:

> Diagnostische Aktivitäten beziehen sich auf die Gewinnung von Informationen […]. Sie können auf explizite, systematisch oder reflektiert gewonnene sowie methodisch abgesicherte Aussagen (formelle Diagnostik) abzielen oder in subjektiven Einschätzungen, die oft implizit bleiben (informelle Diagnostik), resultieren. (Rost & Sparfeldt, 2018)

Gerade informelle Diagnosen sind nicht durch formelle Diagnosen abgestützt (Schrader & Praetorius, 2018, S. 92) und bieten neben den bekannten Leistungsstanderhebungen und Kompetenzmessungen ein breit gestreutes Forschungs- und praktisches Anwendungsfeld für evidenzbasierte Dokumentation.

BY-NC-ND

Braucht die (sonder)pädagogische Praxis einen fundierteren wissenschafts-theoretischen Unterbau? Ist die Evidenzorientierung der Weg zum reversiblen Wissenschafts-Praxis-Transfer und zur wirkungsorientierten Steuerung?

Selbstverständlich haben auch die Pädagogik Anteile der Wissenschaftstheorie (Kron, 1999) und die Sonder- und Heilpädagogik einen breiten Zugang zu empirischen Forschungsmethoden (Brügelmann, 2002; Janz & Terfloth, 2009; Koch & Ellinger, 2015). Wüst stellt überdies in ihrem Beitrag „Über das Selbstverständnis der Pädagogik als Wissenschaft" die kritische und polemische Frage: Braucht es die Pädagogik als Wissenschaft? „Eine der wichtigsten Fragen wissenschaftlicher Pädagogik ist die nach dem Wissenschaftscharakter und nach ihrem eigenen Selbstverständnis." (Wüst, 2011. S. 1) Wozu benötige es die Pädagogik als Wissenschaft, wenn die Psychologie, die Soziologie, die Neurowissenschaften und die Sozialwissenschaften alle Zusammenhänge erklären können – wie das Lernen in der menschlichen Entwicklung, das Verhalten im sozialen Kontext funktionieren und welche Einflüsse gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen auf unsere Sozialisation haben (vgl. Mikhail, 2011, S. 2). Die Autorin wird hier mit einer sehr speziellen Wissenschaftssicht angeführt, weil dieses Wissenschaftsverständnis kontextual zur aktuellen QMS-Pilotierung ein wiederkehrendes Argument (vgl. Empirieorientierung) in der Diskussion um die Legitimation der Pädagogik als Wissenschaft illustrirert:

> Wie ist die Pädagogik als Wissenschaft zu rechtfertigen, wenn sie sich nicht an der empirischen Realität orientiert und stattdessen Bildungsideale und Prinzipien hochhält, die zu einem großen Teil mit den gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Forderungen an das heutige Bildungssystem kaum vereinbar zu sein scheinen? (ebd., S. 2)

Das QMS leistet daher mit seiner Orientierung an empirischen Belegen und dem immanenten Transparenzanspruch einen evidenten Beitrag zur Versachlichung und Objektivierung. An dieser Stelle wird auch eine der Schulpraxis zugeschriebene Diskrepanz angeführt, dass nämlich die Frage bestehen bleibt, welchen praktischen Mehrwert die Pädagogik – sofern sie sich im Gewand der empirischen Wissenschaft präsentiert – für die handelnden Pädagog*innen bereithält, wenn sie keine konkreten Handlungsanweisungen oder unmittelbar umsetzbaren Regeln bieten kann (ebd., S. 2f).

Es scheint zunächst nicht konsequent möglich zu sein, ein Postulat wie die Wertneutralität der Wissenschaft (quasi als „Nordstern" zur inhaltlichen Ausrichtung) und die Reduktion der Forschungsgrundlage auf Tatsachen und Empirie nach Max Weber mit dem pädagogischen Auftrag (unter Berücksichtigung deren Bezugnahme auf normative Aspekte und Einhaltung von Sollenssätzen der Normethik) zu vereinbaren. Der wissenschaftliche Anspruch und der Versuch, pädagogische Entscheidungen evidenzbasiert begründen zu können, darf in diesem Zusammenhang aber nicht missverstanden werden, „sie zielt nicht auf die Durchsetzung und Vermittlung bestimmter Normen und Werte, untersucht nicht nur das ‚Wie?' von Erziehung und Unterricht (Didaktik und Methodik), vielmehr unterzieht sie sowohl die in der Praxis auftretenden Phänomene und deren Begründung als auch ihren eigenen Wissenschaftsanspruch und ihre Methoden fortwährend einer kritischen Prüfung." (Heitger, 1981, S. 39f., Wüst,

BY-NC-ND

2011, S. 7) Die Pädagogik definiert sich also nicht vorrangig über die Beschreibung der Bildungsprozesse und deren Zusammenhänge, sie entfaltet sich in der mehrdimensionalen, pädagogischen Gestaltung des Schulalltages, der Planung und Evaluation des Unterrichts und auf dieser Basis in der Umsetzung lernförderlicher Interventionen. Alleine das Wissen und die Möglichkeit, ein Lerndefizit sichtbar zu machen, ist noch keine pädagogische Intervention, die evidenzbasierte Pädagogik hilft uns lediglich, einen breiten Kenntnisstand und eine erste Prognose für die Förderplanung zu haben. Gerade für Sonderpädagog*innen wird hier eine fundierte Basis für die inhaltiche Ausrichtung der stark individualisierten Zielsetzungen der einzelnen Schüler*innen geschaffen.

Ebenso wird dieser (Qualitäts)Anspruch, eine „wissenschaftlich fundierte Rückbesinnung auf den Unterricht“ zuzulassen, bei Andreas Helmke deutlich:

> Nach dem „TIMSS-Schock“ und der „PISA-Katastrophe“ hat die Bildungspolitik eine folgenreiche empirische Wende vollzogen. Die damit verbundene Orientierung auf nachweisbare Wirkungen ist nicht mehr rückgängig zu machen. Schule und Unterricht müssen sich daran messen lassen, welchen nachweislichen Ertrag sie bei ihrer Klientel, den Schülerinnen und Schülern, erzielen. Darüber sind sich Bildungspolitiker, maßgebliche Vertreter der Schulpraxis, Elternverbände und nicht zuletzt auch die Bildungsforschung einig. Mit den alten Parolen und Floskeln vom Typ „Die Sau wird vom Wiegen nicht fetter“ oder „Nicht vermessen, sondern entwickeln!“ lässt sich heutzutage nicht mehr punkten, weil eigentlich klar ist: Wir brauchen beides! (Helmke & Weinert, 2017, S. 14)

Ahrbeck und Koch nähern sich dem Thema hierbei für die Sonderpädagogik kritischer, zumindest bezüglich der „Ankunft in der Praxis evidenzbasierten Arbeitens“ differenzierter. In „Evidenzbasierte Pädagogik – Sonderpädagogische Einwände“ wird das Verhältnis zwischen Forschung und Praxis untersucht, Koch nimmt dies in ihrem Beitrag als Anlass zur Frage: „Die Evidenzbasierte Pädagogik ist in der Praxis der Sonderpädagogik angekommen – aber wie kommt sie dort an?

Entscheidend für die Realisierung einer evidenzbasierten Praxis sind „Implementation und Transfer evidenzbasierten Wissens in die Praxis.“ (Ahrbeck et al., 2016, S. 29) In der Schlussbetrachtung lässt die Autorin keine Zweifel, dass „die Notwendigkeit von sonderpädagogischer Evidenzforschung schwerlich in Frage zu stellen“ (ebd, S. 37) ist, verweist aber auf die Problematik der Implementierung und der Interdependenzen von „Politik, Forschung und pädagogischer Praxis im Evidenzparadigma“ (ebd., S. 37). Einen guten Überblick und lösungsorientierte Einführung gibt der Beitrag „EMU: Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung“, indem die Unterrichtsdiagnostik den Unterricht „sichtbar“ macht. „Kern dieses Ansatzes ist es, Daten über den eigenen Unterricht zu gewinnen und diese Daten zu nutzen, um den Unterricht zu verbessern.“ (Helmke et al., 2012) Die Unterrichtsdiagnostik wird dabei stets als Voraussetzung für die Unterrichtsentwicklung gesehen: „Wenn man Hatties Forderung, das Lernen sichtbar zu machen, auf den Prozess des Lehrens erweitert, dann ergibt sich die Notwendigkeit einer empirischen Standortbestimmung des Unter-

BY-NC-ND

richts.“ (Helmke & Lenske, 2013, S. 214) Erneut geht es um die „datenbasierte und kriteriengeleitete Beschreibung des Unterrichts und den Abgleich unterschiedlicher Perspektiven“ (ebd., S. 214), um eine Grundlage für die Selbsteinschätzung von Lehrer*innen zu schaffen.

Die Expertenorganisation überzeugen, für die Umsetzung sorgen!

Unsere Entscheidungen, unsere Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie die Planung, Durchführung und Evaluation der Lernangebote soll künftig also evidenzbasiert geleitet sein und nicht auf Basis unseres pädagogischen „Bauchgefühls“ erfolgen. Daher ist es wichtig, eine Bewusstseinsbildung und Akzeptanzschaffung im Kollegium für die Bedeutung und die Möglichkeiten einer evidenzbasierten Haltung (durch eine transaktionale Führung, d.h. dem „management by objectives”) zu schaffen. Es ist wichtig, die Expertenorganisation (Boenicke et al., 2006) Schule zu überzeugen: Dies geschieht in erster Linie, indem man die Lehrerschaft und die Kollegien ins Boot holt und von den praktischen Anwendungsmöglichkeiten überzeugt – letztlich um sie für den pädagogischen Nutzen und Mehrwert evidenzbasierten Arbeitens zu „gewinnen“. Hauptausschlaggebend ist also die engagierte Mitarbeit und ein profunder Kenntnisstand von den wichtigsten Akteur*innen: den Bildungsdirektionen, der Schulaufsicht, den Schulleitungen und in der operativen Umsetzung der Kollegien.

Eine wichtige Maßnahme, die aus Autorensicht auf den Weg gebracht werden müsste, ist, einen landesweiten Überblick (unter wissenschaftlicher Aufsicht/Begleitung) über die infrage kommenden Testinstrumente zu gewinnen und diesen Wissenstransfer in die praktischen Handlungsfelder zu sichern. Die zentrale Frage ist, für welche Verfahren, Methoden und Instrumente (Frage- und Beobachtungsbögen, Tests, Screenings usw.) die Zielgruppe der Schüler*innen mit SPF de facto mitgedacht wurde. Konkreter, bei welchen Tests wurden im Referenzrahmen Kinder mit einer Lernbehinderung mitberücksichtigt, miteinberechnet und ist final dieDarstellung der Mittelwerte, Prozentränge, z-Werte und der idiografischen Beschreibung daher korrekt.

Der nächste Schritt auf der Mikro- und Mesoebene wäre, wie eingangs erwähnt, die Überzeugung der „Expertenkommission“, sprich der Kollegien in der Sonderpädagogik. Die anlassbezogene Schulung des Prozessverantwortlichen greift hier meines Erachtens zu kurz, allen voran die Schulleitungen und die Schulaufsicht müssen von der Sinnhaftigkeit und der Praxistauglichkeit überzeugt sein. Mit diesem Paradigmenwechsel geht auch eine kritische Auseinandersetzung mit den Qualitätsmerkmalen der empirischen Unterrichtsforschung einher, „das Sammeln von Daten ist noch nicht mit evidenzbasiertem Arbeiten gleichzusetzen“ (Martina Diedrich, BildungsTV, 2019), es bedarf auch einer Schulung bzgl. der Methoden und des Forschungsdesigns ensprechender Erhebungen.

Auf der Makroebene muss genau darauf geachtet werden, welche Inhalte und Prioritäten im Zuge der QMS-Qualitätssicherung und Steuerungsprozesse in der Praxis „ankommen“. Hier wird insbesondere die Entwicklung der Implementationsforschung als eines der wichtigsten

BY-NC-ND

Forschungsfelder genannt. Die Bildungswissenschaft kann entsprechend auf die Fragestellung, welche „Befunde wir für wirkungsorientierte Schulentwicklung“ benötigen, reagieren und die Evidenzbasierung als Regulativ implementieren.

Bestehen diese positiven Erfahrungen einen Übertrag auf die Sonderpädagogik?

Als Ausgangsbasis kann auch hier wieder – wie eingangs in Bezug zur Resonanzpädagogik erwähnt – festgehalten werden, dass eine grundlegende Basis für die Weiterentwicklung der eigenen Person und des Unterrichts die Selbstreflexion und die Weiterentwicklung der „Persönlichkeitsstruktur als Grundlage für die Beziehungsebene“ (Damm, 2018, S. 7) ist, auch oder sogar vor allem für die verschiedenen Fachbereiche der Sonderpädagogik. Auch in einem sehr praxisnahen Feld wie dem der Schemapädagogik wird die Bedeutung einer Ist-Standanalyse in der Klasse beschrieben, wenn auch in Hinblick auf die tief in der (Sonder)Pädagogik verwurzelten informellen Anteile der Beziehungsqualität (im Umgang mit z.B. verhaltensauffälligen Schüler*innen) und weniger hinsichtlich einer differenzierten Betrachtung, Abgrenzung und Entwicklung evidenzbasierter Leistungsbeurteilung. „Warum gibt es aber offensichtlich nur wenige Methoden und Instrumente, um diese Prozesse [„Beziehungs- und Unterrichtsgestaltung“ – Anm. d. Verf.] zu erfassen und mit der Klasse zu reflektieren bzw. sporadisch zu bearbeiten?“ (Ebd., S. 7f.) Eine mögliche Antwort kann hier ebenfalls in der evidenzorientierten Situationsanalyse liegen, gerade wenn Annahmen zu einzelnen Schüler*innen und dem sozialen Klassengefüge professionell überprüft und bestätigt werden sollen. Beispielsweise mit Instrumenten zur Erfassung des Selbstkonzeptes, des sozialen, emotionalen und leistungsmotivationalen Gefühls des Integriertseins der Schüler*innen im Klassenverband (vgl. Arens et al., 2011; Ehm, 2014; Gerlach, 2006; Greve, 2000; Mummendey, 2006).

Es gibt sehr gute Literatur explizit für die Sonderpädagogik, welche einen praktikablen Überblick über die weitreichenden Möglichkeiten schulischer Diagnostik gibt. Zimmermann schreibt eingangs: „Diagnostisches Handeln ist Bestandteil professionellen Handelns im schulischen Alltag von Sonderpädagog(inn)en, (Schul-)Psycholog(inn)en und auch von Lehrkräften selbst.“ (Zimmermann et al., 2019, S. 10) Der Autor legt dar, dass unter Diagnostik im schulischen Umfeld oft etwas anderes, das „Feststellen einer Krankheit“ verstanden wird und es Lehrkräfte nach wie vor verwundern mag, dass „diagnostisches Handeln als Teil ihrer beruflichen Tätigkeit angesehen wird“ (ebd., S. 11). Dabei wird bezüglich der Beurteilungsaufgaben, Leistungsfeststellungen und der Pädagnostik differenziert unterschieden: In „Basiswissen Lehrerinnenbildung: Schulische Leistungsbeurteilung“ finden sich Fachbeiträge zur Diagnostik von Schulleistungen (z.B. zur diagnostischen Kompetenz und Urteilsgenauigkeit, Zeugnisformaten und Lehrer*innenbeurteilungen), Fachspezifische Diagnostik und Instrumente der formativen und summativen Diagnostik, Diagnostizieren in natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, Diagnostik motivationaler Lernvoraussetzungen, externalisierenden Verhaltens, bei Hochbegabung und bei sonderpädagogischem Förderbedarf, bei Lernstörungen, beim beruflichen Wohlbefinden von Lehrkräften und letztlich der allgemeinen Unterrichtsqualität. Das hier angegebene Spektrum (zusammen mit der Fachliteratur „Sonderpädagogik und Bildungsforschung – fremde Schwester“ (Grosche et al., 2020) und

BY-NC-ND

„Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik“ (Laubenstein, 2017), „Evidenz-basierte Diagnostik und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung“ (Kuhl, 2016)) bildet eine solide Grundlage für die Umsetzung der QMS-Zielbilder in der schulischen Sonderpädagogik.

Fazit

Die empirische Wende der Erziehungswissenschaften liegt nun ca. zwei Jahrzehnte zurück, mittlerweile ist der evidenzbasierte Ansatz aber auch in allen Teilen des Schulsystems angekommen. Eine rechtzeitige und professionelle Auseinandersetzung ist daher also unerlässlich und bietet – den Veränderungs- und Gestaltungswillen vorausgesetzt – eine große Chance für Evidenzbasierung. Wir müssen uns nicht von unserem „pädagogischen Bauchgefühl“ abwenden, es ist keine Frage von Rationalität und Irrationalität, Vernunft und Intuition – es ist die Hinzunahme von Evidenzen mit dem Ziel einer internen Evaluation für die Schulentwicklung und selbstverantwortlich durchgeführten „Visitation“ des eigenen unterrichtlichen Handelns. Auch, oder vielleicht insbesondere, die Sonderpädagogik muss hier in der Bildungsforschung einen Beitrag zum evidenzbasierten Arbeiten leisten, weil es in der Sonderpädagogik immer einen gewissen Pioniergeist gab.

Literaturverzeichnis

Ahrbeck, B., Ellinger, S., Hechler, O., Koch, K., & Schad, G. (2016). *Evidenzbasierte Pädagogik: Sonderpädagogische Einwände*. Kohlhammer.

Arens, K., Trautwein, U., & Hasselhorn, M. (2011). Erfassung des Selbstkonzepts im mittleren Kindesalter: Validierung einer deutschen Version des SDQ I1. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25 (2), 131–144.

BildungsTV (2019). Martina Diedrich: Evidenzbasierte Qualitätsentwicklung in Schulen (Bd. 1–#IfBQ #Bildungsmonitoring #Qualität) [YouTube]. https://www.youtube.com/watch?v=Vdtr_ugwU_0

BMBWF (2020). Der Qualitätsrahmen für Schulen – QMS. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Boenicke, R., Hund, A., Rihm, T., & Strittmatter-Haubold, V. (Hrsg.). (2006). Innovativ Schule entwickeln—Kompetenzen, Praxis und Vision. Mattes.

Brügelmann, H. (2002). Heterogenität, Integration, Differenzierung: Empirische Befunde – pädagogische Perspektiven. In Friederike Heinzel & Annedore Prengel (Hrsg.), *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe* (S. 31–43). Springer VS. (Jahrbuch Grundschulforschung 6)

Damm, M. (2018). *Guter Unterricht braucht Beziehungen: Schemapädagogik – ein Ansatz zum Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern* (2. Auflage). Klett/Kallmeyer, Friedrich.

Ehm, J.-H. (2014). Akademisches Selbstkonzept im Grundschulalter. Entwicklungsanalyse dimensionaler Vergleiche und Exploration differenzieller Unterschiede. URN: urn:nbn:de:0111-opus-95657.

BY-NC-ND

Gerlach, E. (2006). Selbstkonzepte und Bezugsgruppeneffekte—Entwicklung selbstbezogener Kognitionen in Abhängigkeit von der sozialen Umwelt. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 13 (3), 104–114.

Grosche, M., Decristan, J., Urton, K., Jansen, N. C., Bruns, G. & Ehl, B. (Hrsg.) (2020). Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern? Klinkhardt. (klinhardt forschung. Perspektiven sonderpädagogischer Forschung)

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Heitger, M. (1981). Was heißt normative Pädagogik? In Konrad Helmut (Hrsg.), *Pädagogik und Wissenschaft* (S. 38–45). KIT Scientific Publishing.

Helmke, A., & Lenske, G. (2013). Unterrichtsdiagnostik als Voraussetzung für Unterrichtsentwicklung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Unterrichtsdiagnostik als Voraussetzung für Unterrichtsentwicklung* 31 (2), 214–233.

Helmke, A., Schrader, F.-W., & Helmke, T. (2012). EMU: Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung. Unterrichtsdiagnostik – ein Weg, um Unterrichten sichtbar zu machen. *Schulverwaltung Bayern*, 35 (6), 180–183.

Helmke, A., & Weinert, F. E. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts: Franz Emanuel Weinert gewidmet* (7. Auflage). Klett/Kallmeyer.

Janz, F., & Terfloth, K. (Hrsg.). (2009). *Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung*. Winter.

Koch, K., & Ellinger, S. (Hrsg.). (2015). *Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik: Eine Einführung*. Hogrefe.

Kriwy, P., & Gross, C. (Hrsg.) (2009). *Klein aber fein! Quantitative empirische Sozialforschung mit kleinen Fallzahlen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kron, F. W. (1999). *Wissenschaftstheorie für Pädagogen*. Reinhardt.

Kuhl, J. (2016). E*videnzbasierte Diagnostik und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung*. Hogrefe.

Laubenstein, D. (2017). *Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik – Perspektiven sonderpädagogischer Forschung*. Klinkhardt.

Mikhail, T. (Hrsg.). (2011). Zeitlose Probleme der Pädagogik – Pädagogik als Zeitloses Problem? (Open-Edition Books veröffentlicht : 23.01.2017). KIT Scientific Publishing.

Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des „Selbst": Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Hogrefe.

Rosa, H., Endres, W., & Kahl, R. (2016). *Resonanzpädagogik: Wenn es im Klassenzimmer knistert* (2. Auflage). Beltz.

Rost, D. H., & Sparfeldt, J. (2018). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Beltz.

Schrader, F.-W., & Praetorius, A.-K. (2018). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In D.H. Rost, J. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. Auflage, S. 92–98). Beltz.

BY-NC-ND

Wüst, A. (2011). Über das Selbstverständnis der Pädagogik als Wissenschaft. In T. Mikhail (Hrsg.), *Zeitlose Probleme der Pädagogik—Pädagogik als Zeitloses Problem?* (S. 1–17). KIT Scientific Publishing.

Zimmermann, F., Möller, J., & Riecke-Baulecke, T. (Hrsg.). (2019). *Basiswissen Lehrerbildung: Schulische Diagnostik und Leistungsbeurteilung*. Kallmeyer.

Autor

Matthias Hesse, BEd.
Schulleiter der Allgemeinen Sonderschule Purkersdorf, in der Fortbildung Fach-und Diplomausbildung –Behindertenarbeit und Pflegeassistenz für Unterstützte Kommunikation und Sonderpädagogik tätig, Schülerberater, Layout und Producing, Grafik- und Kommunikationsdesign.
Kontakt: aso.purkersdorf@noeschule.at

BY-NC-ND

schuleverantworten
führungskultur_innovation_autonomie

Eckart Störmer
Tagesschule Oberglatt, Oberglatt ZH

Störung als Chance

Erkundungen an den Bruchstellen der Schule

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a101

Schule kann sich weiterentwickeln, wenn sie Störungen als Hinweise auf Bruchstellen versteht, in denen Chancen liegen. Empathisches Zuhören hilft uns, die hinter den Störungen liegenden Ursachen zu ergründen, die Hinweise geben, wie in welche Richtung sich die Schule verändern sollte. Dies wird am Beispiel der Tagesschule Oberglatt gezeigt. Die vier Arten des Zuhörens und der Begriff des sozialen Feldes von Otto Scharmer (2020) werden als hilfreiche Werkzeuge auf diesem Weg beschrieben.

Eltern, Störungen, Dialog, soziales Feld, Theorie U

Wohin sollte sich die Schule entwickeln, um den künftigen Bedürfnissen und Entwicklungen gerecht zu werden? Diese Frage stellt die Präsidentin von Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) in ihrer Einleitung zum Sammelband *Schule 21 macht glücklich*, in dem über 50 Schulleiter*innen der Schweiz ihre Vision von Schule vorstellen (Berger et al., 2021).

Wohin sich unsere Schule entwickeln soll, können wir nach meiner Auffassung herausfinden, wenn wir uns den Bruchstellen der Schule zuwenden. Wir müssen dort hinschauen, wo es knirscht, wo Akteure sich querlegen und Dinge aus dem Ruder laufen. Wir müssen Störungen als Chancen begreifen, den Beteiligten zuhören und gemeinsam Lösungen finden, die uns zeigen, in welche Richtung sich die Schule verändern sollte.

Bruchstellen der Schule

Ein Bereich, in dem es öfter mal knirscht, ist das Verhältnis von Eltern und Schule, deren Rechte und Pflichten laut OECD „Gegenstand einer schwierigen Debatte sind“, weil das familiäre Umfeld weltweit oft nicht mehr die Stabilität bietet, die Kinder und Jugendliche zum Aufwachsen brauchen. Dies ist der Befund einer alle 37 OECD-Länder umfassenden Studie (OECD, 2019).

CC BY-NC-ND

Eine weitere Bruchstelle der Schule ist auffälliges Verhalten. Unsere Schulen tun sich schwer mit der Integration von Kindern und Jugendlichen, die sich unserem Schulsystem so offensichtlich widersetzen.

Es gibt wohl kaum einen Ort, an dem man beide Phänomene – Konflikte zwischen Eltern und Schule sowie auffälliges Verhalten – besser beobachten könnte als in einer Sonderschule im Bereich Verhalten. Eine solche Schule leite ich seit 2013 mit der Tagesschule Oberglatt. Aus dieser Perspektive kann ich die Beobachtung aus dem OECD-Bericht nur bestätigen. Die Familien bieten oft nicht ausreichend Stabilität. Diese Instabilität führt zu einer Unsicherheit, die sich im Verhalten der Kinder und Jugendlichen ausdrückt. Schüler*innen, deren Verhalten als auffällig empfunden wird, kommen entweder aus einer Familie, die in irgendeiner Form belastet ist und dringend Hilfe bräuchte, oder aber das Verhalten des Kindes selbst stellt eine Belastung für die Familie dar. Die „Störung“, die von ihnen ausgeht, weist also nicht selten auf eine Unstimmigkeit in ihrem familiären Umfeld hin. Unsere Schulen legen den Fokus aber oft auf die individuellen Eigenschaften des Kindes (ADHS, ASS usw.) und suchen hier Entlastung.

Die sich hier ausdrückenden Bedürfnisse und Entwicklungen lohnen einer Erkundung, um Dieen für eine Schule von morgen zu entwickeln.

Situation und Motivation der Eltern

Diese Erkundung möchte ich an einem Beispiel verdeutlichen, das ich andernorts (Störmer, 2021a) bereits beschrieben habe. Es ist das Beispiel einer Mutter, die zunächst ausgesprochen „störend“ aufgetreten ist, in dem sie mir vehement vollkommene Inkompetenz vorwarf. Ich hätte ihren Sohn zu Unrecht beschuldigt und unfähige Lehrpersonen in Schutz genommen. Des Weiteren stellte sie mir den Einbezug eines Anwalts in Aussicht, der sich an die Schulaufsicht wenden werde. Obwohl sich mir der Sachverhalt durchaus anders darstellte und es nahe lag, dieser Mutter deutlich die Meinung zu sagen, entschied ich mich für ein anderes Vorgehen.

Ich wollte ihre inneren Beweggründe und die Ursachen ihres Ärgers verstehen. Sie also nicht nur in ihrer Rolle als Mutter, sondern als Mensch mit Überzeugungen, Gefühlen und Wünschen sehen.

Erst als sich die Mutter in ihrem Anliegen verstanden fühlte – und wirklich erst dann –, legte ich meine eigene Sichtweise dar und sagte ihr auch, was für mich schwierig und mir besonders wichtig war. Ein solches Vorgehen schafft praktisch immer die Voraussetzung für einen Dialog über das weitere Vorgehen.Denn wer sich verstanden fühlt, hat auch Spielraum, Verständnis für andere zu entwickeln. Dann ein gemeinsamer Lösungsversuch: Wen möchte man einbeziehen? Was gilt es richtigzustellen? Wie vermeidet man ähnliche Schwierigkeiten in der Zukunft?

BY-NC-ND

Das für mich zunächst störende Verhalten der Mutter gab mir die Chance, durch empathisches Zuhören einen Teil der sozialen Realität des Kindes, nämlich den Ärger der Mutter, besser zu verstehen, der so oder so auf das Kind wirkt, auch wenn ich ihn nicht wahrnehme. Wenn ich diesen Teil nicht wahrnehmen würde, stünden die Chancen gut, dass es zu weiteren Störungen kommt.

Störung als Chance

Schulleitende und Mitglieder von Bildungsbehörden können ihre Schule und das soziale Leben darin besser verstehen, wenn sie sich diesen Bruchstellen im System Schule zuwenden, indem sie sich ihnen annähern und den Beteiligten zuhören. Was sich so einfach anhört, ist gerade in konflikthaften Situationen oft gar nicht einfach, weil es bereits eine Zuspitzung gibt und Vorwürfe erhoben wurden. Der Ton wird dann rauer und das gegenseitige Verstehen geht verloren, es kommt zu Schuldzuweisungen. Man entfernt sich voneinander und verliert deshalb auch das Gefühl füreinander. Die Kunst ist, sich genau in die andere Richtung zu bewegen. Dieser Weg führt über das Zuhören. Hierzu bietet Scharmer (2020) mit seinen vier Arten des Zuhörens eine wertvolle Hilfe an:

1. *Reaktives Zuhören*
   Man hört nur, was man ohnehin schon kennt, *ohne etwas Neues aufzunehmen*.
2. *Faktisches Zuhöre*n
   Das Denken öffnet sich für *neue Fakten*. Dazu muss man das Urteilen aufgrund von schon Bekanntem unterbrechen.
3. *Empathisches Zuhören*
   Die Situation *mit den Augen des anderen* sehen. Dafür muss sich unser *Herz* für die *Gefühle und Empfindungen des anderen Menschen* öffnen.
4. *Schöpferisches Zuhören*
   Unser Zuhören öffnet einen *Raum für etwas Neues*, das noch nicht da ist. Dazu braucht es ein *Innehalten*.

Möchte man den Weg aus der Verhärtung zum gegenseitigen Verstehen gehen, dann muss man auf die Ebenen 3 und 4 vordringen, die uns erlauben, die Welt mit den Augen des anderen zu sehen und von dort aus weiterzudenken.

Ein verärgerter Mensch macht vielleicht erst einmal Vorwürfe, wenn er in Not ist, weil er fürchtet, nicht verstanden zu werden, was ein Zeichen dafür ist, dass wir uns noch auf den Ebenen 1 und 2 bewegen. Erst wenn er spürt, dass die Bereitschaft und Offenheit da ist, wirklich zuzuhören, offenbart er, was ihn bewegt. Erst jetzt wird mein Bild der Situation vollständig, weil es nicht mehr darum geht, wer Fehler gemacht hat, sondern die Handlungen auf beiden Seiten aus ihrer persönlichen Motivation nachvollziehbar werden.

Wenn man sich als Schulleitende*r auf diesen Weg begibt, erlebt man nicht selten eine berührende Offenheit und lernt sehr viel über die Lebensrealität der Kinder und Jugendlichen zu Hause, aber auch in der Schule. Mein Verständnis für die Verhaltensweisen der Eltern und

BY-NC-ND

Kinder unserer Schule, aber auch unserer Wirkung auf sie hat sich so im Laufe der Zeit fundamental verändert. Familien, deren Kinder im Widerspruch zur Schule geraten sind, befinden sich häufig in einer erdrückenden Notlage, die nicht wahrgenommen wird. Sie sind deshalb in der Regel ausgesprochen dankbar, wenn man nicht jedes Wort auf die Goldwaage legt, sondern sich bemüht, ihre Perspektive einzunehmen. Dabei geht es nicht um Parteinahme, sondern um Empathie. Dies führt zu einer Entkrampfung im Verhältnis zur Schule, was sich unmittelbar auf ihre Kinder überträgt. Auf diese Weise verändert sich mit der Zeit die ganze Schule, da sich die darin Handelnden besser verstanden und deshalb sicherer fühlen. Diese Sicherheit brauchen Kinder und Jugendliche.

Erkundung des sozialen Feldes der Schule

Scharmer (2020) vergleicht unsere sozialen Systeme mit Kornfeldern: Betrachtet man nur den sichtbaren Teil der Pflanze an der Oberfläche, so kann man zwar ihre Qualität beurteilen, man kann aber nicht vollständig klären, warum sich die Pflanze so entwickeln konnte. Ihre Qualität ist nämlich nur zum Teil von den Eigenschaften der Aussaat abhängig, sondern ebenso von der Qualität des Bodens, in dem die Pflanzen wachsen. Ein gesunder Boden mit ausreichend Nährstoffen, Mikroorganismen und Feuchtigkeit lässt die Pflanzen besser gedeihen als ein karger, trockener Boden. Der nicht sichtbare Teil, also die Wurzeln und der Boden, in dem sie sich befinden, ist entscheidend für die Pflanze an der Oberfläche.

In Anlehnung an das landwirtschaftliche Feld spricht Scharmer vom sozialen Feld, das ebenso einen sichtbaren Teil (unsere Handlungen und Äusserungen) beinhaltet als auch einen unsichtbaren Teil des sozialen Geschehens, nämlich unsere inneren Überzeugungen, Wahrnehmungen und Gefühle, die unsere Handlungen und Äusserungen zu einem hohen Grad bestimmen. Wollen wir die Qualität des sozialen Geschehens verbessern, so müssen wir die Qualität dieses sozialen Feldes verbessern. Wir müssen unsere Aufmerksamkeit von den oberflächlichen Wahrnehmungen auf die inneren Aspekte, die Überzeugungen, Wahrnehmungen und Gefühle unserer Mitmenschen umlenken.

Das Verständnis des sozialen Feldes erlaubt ein grundlegend anderes Herangehen bei Konflikten. Während bisher eine Störung vorrangig als ein Aus-der-Rolle-Fallen betrachtet wurde, kann es aus Sicht des sozialen Feldes als Hinweis auf ein unbefriedigtes Bedürfnis, eine unentdeckte Verletzung oder ein unverarbeitetes Trauma verstanden werden. Das Bild der Schule und der darin existierenden Menschen wird bedeutend vielfältiger und reichhaltiger. Ich erlebe das als eine spannende und lehrreiche Reise.

Schulnahe Soziale Arbeit

Diese Form der dialogischen und empathischen Annäherung an die *Situationen* der Familien hat uns erlaubt, mit der Zeit diesen Teil der Lebenswelt unserer Schüler*innen besser zu ver-

BY-NC-ND

stehen und daran angepasst Angebote zu entwickeln. So wurde 2015 an der Tagesschule Oberglatt eine schulinterne *Stelle für Soziale Arbeit* mit ständiger Anwesenheit geschaffen, die niederschwellig bei Problemen von *Schüler*innen*, den *Eltern* und *Lehrkräften* erreichbar ist. Heute gehören zu unserem Angebot *Erziehungsberatung*, *Multifamilienarbeit* und *Familienbegleitung*.

Diese Neuerungen haben unsere Schule in einer entscheidenden Weise weiterentwickelt (vgl. Störmer, 2021b):

- Das Verhältnis zwischen Eltern und Schule ist heute deutlich entspannter.
- Die innerschulische Kooperation hat sich vertieft. Andere Fachpersonen werden schneller einbezogen.
- Schwierige Situationen werden seltener als Bedrohung, sondern eher als Hinweis auf eine Unstimmigkeit im Umfeld des Kindes verstanden.
- Es gelingt öfter, das Familiensystem so weit zu stärken, dass es zur Reintegration in die Regelschule kommt.
- Externe Hilfe wird selbstverständlicher in Anspruch genommen.

Diese Form der schulnahen Sozialen Arbeit fügt sich erstaunlich gut in die Arbeit der Sonderschule ein. Bedenken, die Eltern würden die Unterstützung vonseiten der Schule nicht annehmen, haben sich nicht bestätigt. Es zeigt sich vielmehr, dass gerade die Vertrautheit und die Nähe zur Schule die Schwelle, Hilfe anzunehmen, senkt.

Schulführung als Teil der Erkundung

Die Hinwendung zum sozialen Feld der Schule ist ein ausgesprochen spannender Prozess, der auch die eigene Person miteinbezieht. Auch die Schulführung ist ja Teil des sozialen Feldes und handelt aus Quellen heraus, die uns nicht immer bewusst sind. Möchte man sich aber darauf einlassen, Schüler*innen, Eltern und Mitarbeitende als soziale Wesen zu sehen, die Überzeugungen, Wahrnehmungen und Gefühle haben, dann geht das nur, wenn man sich selbst das auch zugesteht. Auch hier bieten Störungen die Chance zur Weiterentwicklung. Jeder Konflikt im Schulhaus hat auch einen Bezug zu uns als Schulleitung, da er in uns etwas auslöst und unsere Reaktion durch Überzeugungen und Gefühle geprägt ist. Zur Erkundung des sozialen Feldes gehört also auch die Erkundung der eigenen Gefühle und Wahrnehmungen. Deshalb halte ich regelmässig meine Beobachtungen und Gefühle in meinem Tagebuch zur Reflexion fest. Ein Führungscoaching erlaubt mir eine Aussensicht meiner Wahrnehmungen und eine regelmässige Mitarbeiterbefragung gibt mir Feedback zu meinem Führungshandeln. Die Erfahrungen, die ich hier sammle, gehören zu den spannendsten meiner Führungstätigkeit.

BY-NC-ND

Eine neue Aufgabe für die Schule

Der zitierte Bericht der OECD konkretisiert die eingangs formuliert Frage für unser Thema wie folgt: „Wie kann die Bildung dazu beitragen, dass Kinder auch dann ein Gefühl der Sicherheit haben, wenn sich die Struktur ihrer Familie, zum Beispiel durch Scheidung, Wiederheirat oder den Tod eines Elternteils, ändert?“ (OECD, 2019).

Wir glauben, dass der Schule eine neue Aufgabe zugewachsen ist, nämlich die Schüler*innen in ihrer Lebens- und Gefühlswelt vollständig wahrzunehmen.

In diesem Artikel habe ich unsere Antwort auf diese Frage vorgestellt und gezeigt, wie sich unsere Schule dadurch entwickelt hat, dass wir *Störungen als Chance* betrachten und versuchen, den als störend empfundenen Personen zuzuhören, um so ein besseres Bild vom sozialen Feld unserer Schule zu erhalten. Als Folge haben wir heute ein viel differenzierteres Bild von der Lebenswelt unserer Schüler*innen und bekamen Hinweise, wohin sich unsere Schule entwickeln sollte. Dieses erlaubt uns, neue Angebote zu entwickeln, die den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien besser gerecht werden.

Literaturverzeichnis

OECD (2019). *Bildung, Trends, Zukunft 2019*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/738db6-c1-de.

Scharmer, C. Otto. (2020). *Theorie U – von der Zukunft her führen*. 5. Auflage. Heidelberg: Carl Auer.

Störmer, E. (2021a). Blinde Flecken der Schule und die Chance ihrer Erkundung. Pädagogische Führung (PädF). Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung. 4/2021. S. 155-156.

Störmer, E. (2021b). Dank Familienunterstützung kann sich die Schule entwickeln. In B. Winistörfer et al. (Hrsg.), *Schule 21 macht glücklich. Vision Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz* (S. 140–142). Zug: Kalt Medien.

Winistörfer, B. et al. (Hrsg.) (2021). *Schule 21 macht glücklich. Vision Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz*. Zug: Kalt Medien. https://www.schule21.shop/

Autor

Eckart Störmer, MA
Schulleiter (EDK), seit 2013 Leiter der Tagesschule Oberglatt. Die Stiftung Tagesschule Oberglatt ist eine Tagessonderschule mit Schwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung. Die Tagesschule Oberglatt hat zwei Besonderheiten: 1. Jede*r Schüler*in lernt ein Musikinstrument und spielt im Orchester. 2. Die Schule bietet schulnah Familienunterstützung in Form von Erziehungsberatung, Multifamilienarbeit und sozialpädagogischer Familienbegleitung an.
Kontakt: eckart.stoermer@ts-oberglatt.ch

BY-NC-ND

schule verantworten
führungskultur_innovation_autonomie

Karin Riepl
Musikmittelschule II, Laa/Thaya

Ethik und Ethos in der Werteerziehung

Haltung und Handlung von Lehrenden als Qualitätsmerkmal

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a95

Im Rahmen der Tätigkeit von Verantwortungsträger*innen in der Personalentwicklung ist die Evaluation der Eignung von Bewerber*innen, sowohl, was deren fachliche, aber auch, was ihre soziale Kompetenz betrifft, essenziell. Es soll deshalb hier aufgezeigt werden, warum und wie Lehrende in der Entwicklung ihres professionellen Ethos durch die Konfrontation mit moralischen Fragen und Reflexion zu begleiten sind. Dazu werden die Anforderungen schulischer Werteerziehung, Ethik als Handlungstheorie und Ethos als zu erringende Haltung von Lehrenden zur Diskussion gestellt.[1]

Werteerziehung, Ethik, Ethos, Verantwortung, Leitbild

Schulische Werterziehung als Rahmenbedingung

Da die institutionalisierte Ordnung der Schule – so ein Befund um die Jahrtausendwende – den Gefahren von Inflexibilität, von Vernachlässigung der Persönlichkeitsentwicklung und von ideologischer Vereinnahmung ausgesetzt ist, muss sie Orientierung, Verlässlichkeit, Entlastung von überfordernden Entscheidungen und „Außenstützung“ bieten (Weber, 1999, S. 368f.).

Die Verfasserin vertritt in diesem Zusammenhang die Ansicht, dass daher *eine* der Hauptaufgaben von Schule Werteerziehung ist. Da es die Pädagog*innen sind, die als Personal für die Qualität des in der Schule erbrachten Handelns verantwortlich zeichnen (Dammerer, 2020, S. 61; vgl. v. Hentig, 1993, S. 76; auch Graswander-Hainz, 2020, S. 69–71), ist der Herausbildung von deren Ethos und der Vermittlung ethischer Grundlagen höchstes Augenmerk zu widmen, weil die Beschäftigung mit ethischen Fragestellungen die moralische Entwicklung beeinflusst (Blasberg-Kuhnke, 2009, S. 149–153) und das Berufsethos auf die Schulkultur zurückwirkt (Hattie, 2018, S. 133–148).

Da pädagogisches Handeln durch alleinigen Rückgriff auf *Ethos* als Empirisches, genauso wie durch alleinige Berufung auf Ethik als Theoretisches, die pädagogische Praxis verkürzt zurück-

CC BY-NC-ND

lassen würde – dort wegen Unterbestimmtheit, hier wegen Verstiegs in unangemessen hohen Abstraktionsgrad –, sei die Erreichung nötiger Professionalität zwischen den beiden Begriffen als „Gratwanderung“ anzulegen (Schreiber & Harant, 2019, S. 127).

Ethik[2]

Ethik stellt eine Adjektivierung des griechischen Worts Ethos, das sowohl mit Eta (gesprochen wie in Seele) als auch mit Epsilon (gesprochen wie in Bett) vorliegt, dar. *Ersteres* Ethos bedeutet ursprünglich: gewohnter Ort des Aufenthalts, *zweiteres* Gewohnheit, Gewöhnung (Drahmann & Oser, 2019, S. 38f.). Höffe spricht von drei Arten der Verwendung des Begriffs: Die erste wie bei Drahmann und Oser, die zweite im Sinne von sozialem Ethos, die *dritte* schließlich als persönliches Ethos, also als „die Lebensform […] und die persönliche Einstellung und Sinnesart, der Charakter“ (Höffe, 2018, S. 10). Christopher Gohl sieht darüber hinaus im Zusammenhang mit Lehrerethos als Weltbürgerethos zwei weitere Bedeutungen von Ethos: *viertens* Sorge um den offenen Wohnort im Sinne Heraklits oder Heideggers und *fünftens* „als partizipatorische, formgebende und transformative Intention“ (Gohl, 2019, S. 156f.).

Für Niklas Luhmann stellt Ethik die „Begründungstheorie“ bzw. die „Reflexionstheorie“ (Kneer & Nassehi, 2000, S. 181; vgl. Heckmann, 2016, S. 18) von Moral dar. Im Gegensatz zu dieser Moral, die im Kontext von Zeit, Kultur und sozialen Normen um subjektiv zu bewertende Verhaltensvorgaben und -regulative ringt, stelle sich der Ethik die Aufgabe, objektiv gültige Aussagen über Moralität zu treffen (Eisenmann, 2012, S. 41). Für Otfried Höffe „versteht sie sich [auch] als eine im emphatischen Sinn praktische Philosophie“ (Höffe, 2018, S. 22); dies aufgrund der immer vor der Kulisse konkreten Handelns gelegenen Entzündungsorte moralischer Fragen: Konflikt, Kritik und Krise. Albert Schweitzer stellt angesichts seiner Zukunftsvision fest: „Ethik ist ins Grenzenlose erweiterte Verantwortung gegen alles, was lebt“ (Schweitzer, 2021, o. A.).

Im Feld von Berufen, die an der Verletzbarkeit von Menschen arbeiten, ist eine „Angewandte Ethik“, die sich auf konkrete Bereichsethiken bezieht, sich dabei aber durchwegs auf eine „Allgemeine Ethik“ mit ihren theoretischen Konzepten stützen muss, vonnöten (Eisenmann, 2012, S. 52f.). Uta Müller verwirft im Kontext „Narrativer Ethik“ kategorisch eine gedankliche Trennung von Anwendungs- und Grundlagenbezogenheit (Müller, 2019, S. 15–17), wie auch Julian Nida-Rümelin zum Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis feststellt: „Theoretische und praktische Fragen der Ethik bilden nicht zwei disjunkte Klassen, sondern ein Kontinuum, und die Begründungsrelationen verlaufen weder von der Theorie zur Praxis noch von der Praxis zur Theorie“ (Nida-Rümelin, 2005, S. 61).

Als hauptberuflicher Verfasser von Standardwerken und Fachlexika auf dem Gebiet der Ethik geht Otfried Höffe (2018, S. 5; 2008, S. 72f.) von einer grundsätzlichen Unterscheidung nach einem deskriptiven und einem präskriptiven methodischen Zugang aus.Während *präskriptiv* in diesem Zusammenhang normativ bedeutet, befasst sich *deskriptive* oder empirische Ethik mit der Beschreibung der tatsächlich vorfindbaren Moral (vgl. Eisenmann, 2012, S. 54f.; vgl.

BY-NC-ND

Kesselring, 2016, S. 18; vgl. Keller, 2016, S. 26), in erfahrungswissenschaftlich anspruchsvoller Form kann sie darüber hinaus Verallgemeinerungen einer Theorie menschlichen Handelns treffen. Zu einer *praktischen* ethischen Theorie bieten sich vier Zugänge an: Tugend-, Pflicht-, Nutzen- und Verantwortungsethik (Eisenmann, 2012, S. 8).

Die Fragestellungen nach dem Sinn philosophischer Ethik und nach der Methodenwahl soll *Metaethik*, also der Raum, wo über den Umgang mit Fragen, nicht über die Fragen selbst gesprochen wird, behandeln. Ihre Aufgabe umfasst u. a. das Aufspüren von Fehlschlüssen: *erstens* der Seins-/Sollens-Fehlschluss, *zweitens* der moralistische und *drittens* der naturalistische Fehlschluss (Mukerji, 2017, S. 95; vgl. Keller, 2016, S. 30; vgl. Höffe, 2019, S. 32–35).

Ethos

Die Beschäftigung mit *Ethos* sei hier auf Berufsethos verkürzt: Dieser habe nach Daniel Goldmann und Marcus Emmerich zwei Funktionen: Erwerb von Legitimation gegenüber sozialen Nachbarsystemen und Orientierung in Rückbindung an das Moralische zu bieten (Höffe, 2019).

Als oftmals, aus Überbetonung kognitivistischer Sichtweisen, übersehenen Ansatz streichen Tina Hascher und Andreas Krapp die enge Verknüpfung von personalem Ethos mit emotionalen Zuständen und Motivation heraus, wobei sie die mangelnde empirische Unterfütterung dieser Fragestellung feststellen (2014, S. 692–697). Auch Kurt Reusser und Christine Pauli bedauern ihrerseits das Fehlen einer „Topologie der mentalen und motivationalen Grundlagen des Lehrer[*innen]handelns“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 642). Etwas später sprechen sie vom „Berufsethos von Lehrpersonen als einem ganzheitlichen, kognitive und affektive Merkmale umfassenden, wertbezogenen Fundament der Berufsausübung“ (ebd., S. 648).

Dazu sei ein Leitbild hilfreich. Dieses soll unter Rückbindung an eine Berufsethik, der ein Kodex, implizit für die verwandte Sozialarbeit (Eisenmann, 2012, S. 281) oder gar ausformuliert als „Sokratischer Eid“ (v. Hentig, 1993, S. 246), wohl anstünde, geschaffen werden. Stefan Armenti weist hingegen den Anspruch auf einen Kodex zurück, da er darin einen nicht durchsetzbaren, schwachen Legitimationsversuch sieht (Armenti, 2016, S. 125), auch Terhart erkennt durch so eine Explikation keinen Effekt auf die Berufswirklichkeit[3] (Drahmann & Cramer, 2019, S. 27, zit. nach Terhart, 2013). Bedeutend erscheinen der Verfasserin in diesem Zusammenhang die „Reckahner Reflexionen“, welche ein Manifest zur freiwilligen Selbstverpflichtung anregen (Prengel et al., 2017). Auch Gohl betont die Funktion der Pädagog*innen für die Verbreitung eines Weltethos und bekräftigt deshalb die Relevanz eines Kodex (2019, S. 161). „Ein Berufsethos ist nun der Inbegriff der Einstellungen und Charakteranforderungen, die es für eine gute, besser noch: vortreffliche Ausübung des Berufes braucht“ (Höffe, 2019, S. 60). Anfechtungen eines falschen Pathos (vgl. Schreiber & Harant, 2019, S. 129) tritt Höffe hier entgegen, indem er Anerkennung, Selbstachtung und Persönlichkeitsentwicklung der Nutzenfunktionalität entgegenhält (Höffe, 2019, S. 61).

BY-NC-ND

Fazit

Ein fachlich, didaktisch und unterrichtsorganisatorisch kompetentes Kollegium wird wohl auf der Wunschliste aller, die Leitungsfunktionen einnehmen, prominieren. Allerdings ist das nur eine Seite der Medaille; ohne Selbstwirksamkeit, Wohlbefinden durch Beziehungsqualität und auf gesunder Persönlichkeit beruhender Professionalität werden sich jene Desiderate nicht erfüllen lassen.

Aus der Unterrichtsqualität lassen sich empirisch Folgen für die zukünftige Lebensqualität der Adressat*innen ableiten (Looser, 2014, S. 123). Schon allein deshalb ist den Schüler*innen ein natürliches Recht auf die beste Bildung durch die besten Lehrenden gegeben. Darüber hinaus erschließt sich ihnen aus der Handlungsperformanz klar die Haltung der Lehrperson; dies sowohl in moralischen Grenzsituationen, wo Krisenintervention durch Spezialist*innen, wie Religions-, Ethiklehrer*innen oder Unterrichtende mit Fortbildung in diversen Präventionsbereichen, das Mittel der Wahl böte, aber nicht immer zur Hand ist; wie auch im „Normalmodus“, wo die, leider oft gepflegte, Delegierung von moralischen Fragen an jene Spezialist*innen[4] nicht hinnehmbar ist.

Die Operationalisierbarkeit von Ethik oder Ethos einer um Anstellung bemühten Lehrkraft ist zugegebenermaßen schwierig; es soll jedoch hier teilnehmende Beobachtung, und zwar unter realistischen Feldbedingungen, ebenso wie professionelle Personalentwicklung durch Schulleitung, Mentorierende und Hochschule vorgeschlagen werden. Den Verantwortlichen kommt daher die Aufgabe zu, diese Begleitung, vor allem in Hinblick auf das Berufsethos und dessen Reflexion, zwischen Forderung und Förderung zu bieten.

Literaturverzeichnis

Armenti, S. (2016). Panorama ethischer Reflexionsweisen in der Sozialen Arbeit. In U. Mertens & P. Zängl (Hrsg.), *Ethik und Moral in der Sozialen Arbeit* (S. 107–128). Opladen: Budrich.

Blasberg-Kuhnke, M. (2009). Die Entwicklung des moralischen Urteils im Lebenslauf. In A. Regenbogen & R. Mokrosch (Hrsg.), *Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende.* (S. 146–153). Göttingen: Vandenhoeck.

Dammerer, J. (2020). Mentoring für beginnende Lehrpersonen – ein Instrument der Personalentwicklung. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext*. (S. 59–72). Innsbruck: Studienverlag.

Drahmann, M. & Cramer, C. (2019). Vermutungen über das Lehrerethos – revisited. Eine literature review zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern. In C. Cramer & F. Oser (Hrsg.), *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In memoriam Martin Drahmann.* (S. 15–36). Münster: Waxmann.

Drahmann, M. & Oser, F. (2019). Ethos, Moral und Werte – eine begriffliche und sachliche Klärung unterschiedlicher Konzepte. In C. Cramer & F. Oser (Hrsg.), *Ethos: interdisziplinäre*

BY-NC-ND

Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In memoriam Martin Drahmann. (S. 37–56). Münster: Waxmann.

Eisenmann, P. (2012). *Werte und Normen in der Sozialen Arbeit.* Stuttgart: Kohlhammer.

Gohl, Ch. (2019). Weltethos für Lehrerethos: ein Lernprogramm für Weltbürger? In C. Cramer & F. Oser (Hrsg.), *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In memoriam Martin Drahmann.* (S. 153–168). Münster: Waxmann.

Graswander-Hainz, K. (2020). Schule – Lebensort für Lehrpersonen, Kinder und Jugendliche. Gestaltungsprozesse und Entwicklungsmöglichkeiten durch die Existenzielle Pädagogik. In E. Waibel (Hrsg.), *Wertschätzung wirkt Wunder. Perspektiven Existenzieller Pädagogik* (S. 68–83). Weinheim: Beltz.

Hascher, T. & Krapp, A. (2014). Forschung zu Emotionen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 679–697). Münster: Waxmann.

Hattie, J. (2018). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen.* Baltmannsweiler: Schneider.

Heckmann, F. (2016). Ethik, was ist das eigentlich? In V. Begemann, F. Heckmann & D. Weber (Hrsg.), *Soziale Arbeit als angewandte Ethik* (S. 15–32). Stuttgart: Kohlhammer.

Hentig, H. v. (1993). *Die Schule neu denken.* München: Hanser.

Höffe, O. (2008). *Lexikon der Ethik.* München: C.H. Beck.

Höffe, O. (2018). *Ethik. Eine Einführung.* München: C.H. Beck.

Höffe, O. (2019). Berufsethos – philosophische Überlegungen. In C. Cramer & F. Oser (Hrsg.), *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In memoriam Martin Drahmann* (S. 57–72). Münster: Waxmann.

Keller, B. (2016). Ethik- eine Annäherung. In U. Mertens & P. Zängl (Hrsg.), *Ethik und Moral in der Sozialen Arbeit* (S. 21–48). Opladen: Budrich.

Kesselring, T. (2014). *Ethik und Erziehung.* Darmstadt: WBG.

Kneer, G. & Nassehi, A. (2000). *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme: Eine Einführung.* Paderborn: Fink.

Looser, D. (2014). Die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung für die Lern- und Leistungsmotivation von Schülern. Erziehungskompetente Lehrer aus der Perspektive der Selbstbestimmungs- und Erziehungsstiltheorie. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge* (S. 113–126). Opladen: Budrich.

Mukerji, N. (2017). Experimentelle Ethik. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel & M. Tiedemann (Hrsg.), *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 2: Disziplinen und Themen* (S. 93–101). Paderborn: Schöningh.

BY-NC-ND

Müller, U. (2019). Der „moralische Pakt“ in der Literatur – und andere Themen der Ethik im Lehramtsstudium. In W. Polleichtner (Hrsg.), *Ethik in der Pädagogik – Pädagogik in der Ethik* (S. 15–36). Speyer: Brodersen.

Nida-Rümelin, J. (2005). Theoretische und angewandte Ethik: Paradigmen, Begründungen Bereiche. In J. Nida-Rümelin (Hrsg.), *Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung* (S. 3–87). Stuttgart: Kröner.

Prengel, A. et al. (2017). *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen.* Reckahn: Rochow.

Reusser, K. & Pauli, Ch. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642-661). Münster: Waxmann.

Schreiber, F. & Harant, M. (2019). Zwischen Ethos und Ethik: Pädagogische Praxis als professionelle Zumutung im Lehrberuf. In C. Cramer & F. Oser (Hrsg.), *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In memoriam Martin Drahmann* (S. 127–142). Münster: Waxmann.

Schweitzer, A. (2021). *Zitate.* https://albert-schweitzer-stiftung.de/ueber-uns/menschen/albert-schweitzer/zitate

Terhart, E. (2013). Das Ethos des Lehrerberufs: Große Worte – kleine Münze. Plädoyer für eine realistische Sichtweise. *Lernende Schule 16(62)*, 8-13.

Weber, E. (1996). *Pädagogik. Eine Einführung. Band I: Grundfragen und Grundbegriffe. Teil 2.* Donauwörth: Auer.

Wendt, W. (2016). Das Ethos der Leute und die Ethik des sozialen Berufs. In U. Mertens & P. Zängl (Hrsg.), *Ethik und Moral in der Sozialen Arbeit* (S. 49–60). Opladen: Budrich.

Autor*in

Karin Maria Riepl, Dipl.-Päd.
Religionslehrerin seit 1989, Ausbildungslehrerin seit 2001, Beraterin und Betreuerin für Kinder mit ADHS-Diagnose seit 2003, Schüler-und Berufsberaterin seit 2016, Coach für Peer-Mediation seit 2018, Mentorin seit 2020.
Kontakt: karinriepl@gmx.at

BY-NC-ND

Anmerkungen

[1] Dieser Aufsatz ist aus der bei der PH NÖ eingereichten Masterarbeit: „Werte, Wissen, Wohlbefinden – was wir weitergeben wollen. Gerechtigkeit als ethisches Kernpostulat in der Pädagogik?“ entnommen und bearbeitet.
[2] Hier ist dezidiert die Disziplin, nicht das Unterrichtsfach angesprochen.
[3] Orden, Banden, Bünde oder Gilden verlangen ein *commitment*, eine Widmung des Selbst, eine *corporate identity* (vgl. Wendt, 2016), Symbole der Verbundenheit mit dem Tun und vor allem mit den Mitstreitenden. Der Autorin erscheint die Ablegung eines solchen jedenfalls, und wenn nur aus der Idee eines Verschlechterungsverbots, notwendig.
[4] Die Verfasserin ist Religionspädagogin und kennt dieses Verhalten.

BY-NC-ND

schule verantworten
führungskultur_innovation_autonomie

aus der praxis für die praxis

Claudia Kaluza
Pädagogische Hochschule Wien

Bernhard Schimek
Pädagogische Hochschule Wien

Diversität und Schulentwicklung

in der Trias von Wertediskurs, Evidenzbasierung und Bildungstheorie

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a86

Gesellschaftliche Entwicklungen wie beispielsweise Globalisierung, Pluralisierung von Lebensformen (Walgenbach 2017, S. 7) wirken auf die Institution Schule und ihre Beteiligten. Diversität zeigt sich dabei nie neutral, sondern ist mit Bildungschancen und -risiken verbunden. Akteur*innen von Schule sind daher gefordert, diversitätsbezogene Herausforderungen proaktiv zu gestalten. Ausgleichsbestrebungen gibt es auf systemischer Ebene, z.B. durch die Zuweisung von Ressourcen. Manche Benachteiligungen bleiben jedoch unberührt oder unerkannt. Diskriminierung und Privilegierung sind im Umgang mit Diversität jene Pole, die sich im pädagogischen Alltag mehr oder weniger offensichtlich zeigen (Kaluza & Schimek 2017, S. 11f). Schulen stehen im Rahmen von Schulentwicklung vor der Aufgabe, im Einklang mit den grundgesetzlichen Vorgaben, dem Qualitätsrahmen für Schulen und den systemischen Anforderungen, Ansprüchen im Kontext von Diversität gerecht zu werden.

Diversität, Schulentwicklung, Bildungsgerechtigkeit

1. Einleitung

Gesellschaftliche Entwicklungen wie Globalisierung, Migration, Europäische Integration, Pluralisierung von Lebensformen bzw. Lebensstilen, demographischer Wandel oder der gesellschaftliche Einfluss sozialer Bewegungen (Walgenbach 2017, S. 7) wirken sich auch auf die Institution Schule und somit auf alle an Schule beteiligten Akteur*innen aus. Diversität zeigt sich dabei nie neutral, sondern ist mit Bildungschancen und -risiken verbunden, wie auch internationale Schulleistungsuntersuchungen (bspw. PISA) thematisieren (bspw. OECD 2018, Suchań & Itzlinger-Bruneforth 2017). Akteur*innen von Schule sind daher gefordert, Heraus-

CC BY-NC-ND

forderungen im Kontext von Diversität, proaktiv zu gestalten. Auf systemischer Ebene intendiert das Bildungssystem, z.B. durch Zuweisung von Ressourcen, einzelne Benachteiligungen auszugleichen. Andere bleiben hingegen unberührt, unerkannt oder unbeachtet. Diskriminierung und Privilegierung bzw. Anerkennung sind im Umgang mit Diversität jene Pole, die sich im pädagogischen Alltag mehr oder weniger offensichtlich zeigen (Kaluza & Schimek 2017, S. 11f). Gesellschaftliche Macht-, Privilegierungs- und Diskriminierungsverhältnisse wirken auf die Institution Schule und ihre Entwicklung. Diversitätsbewusste, diskriminierungsfreie Schulentwicklung setzt daher die Auseinandersetzung mit Fragen der Bildungsgerechtigkeit voraus. Darüber hinaus stehen Schulen im Rahmen von Schulentwicklung u.a. vor der Aufgabe, im Einklang mit den grundgesetzlichen Vorgaben und systemischen Anforderungen, Ansprüchen im Rahmen von Diversität gerecht zu werden. Deutlich gemacht wird diese schulische Herausforderungen anhand des folgenden Beispiels, welches durchgehend aufgegriffen wird:

> *Die Schule X wird alltagssprachlich als Brennpunktschule bezeichnet, da mehrheitlich Schüler*innen aus sozial benachteiligten Familien diese Schule besuchen. Gleichzeitig ist für Österreich bekannt, dass der Bildungserfolg stark mit der sozialen Herkunft verknüpft ist. Schule X steht vor der Herausforderung, mit der Frage umzugehen, ob bzw. inwieweit Schüler*innen aus sozial benachteiligten Familien mit diskriminierenden Effekten konfrontiert sind.*

2. Bildungsgerechtigkeit und Systementwicklung

OECD-Auswertungen der PISA-Studie 2009 beschreiben bereits 2011 einen positiven Zusammenhang zwischen dem Grad der Autonomie der Schulstandorte bei der Festlegung und Gestaltung der Unterrichtsinhalte (Kursangebote, Auswahl der Schulbücher, …), der Beurteilungsmethoden und der Ressourcenallokation sowie den Schüler*innen-Leistungen. Insbesondere gilt dies in Verbindung mit Rechenschaftspflicht (OECD 2011, S. 113). Es ist daher davon auszugehen, dass nationale Bildungssysteme zusehends höhere Grade an Autonomie und Verantwortlichkeit realisieren werden (siehe z.B. Bildungsreform 2017 in Österreich). „[E]videnzbasierte Steuerung der standortbezogenen Schulentwicklung“ (BMBWF 2019, S. 36) realisiert – im Sinne des diversitätsorientierten Wirkungszieles „Verbesserung der Bedarfsorientierung der Bedarfsorientierung sowie der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit” (BMBWF 2019, S. 5) – die Möglichkeit, systematisch systemische Ungerechtigkeitsfaktoren zu identifizieren, wie z. B. der erschwerte Erwerb von Grundkompetenzen durch Schüler*innen aus sozial benachteiligten Verhältnissen, wenn entsprechende Datenerhebungen damit verbunden sind.

Konzepte von Bildungsgerechtigkeit suchen Antworten auf die Frage, bei wem unter welchen Voraussetzungen, mit welchen Zielen und Mitteln die ungleiche Verteilung von Bildungschancen ausgeglichen werden soll (Dederich 2016, S. 93). Bildungsungleichheiten sollen reduziert, Bildungserfolg und damit schulische Selektion und Allokation von askriptiven Merkmalen (Geschlecht, Ethnie, Bildung/Beruf/Einkommen der Eltern, …) entkoppelt werden (Bruneforth et al. 2012, S. 189; Giesinger 2011, S. 422; Rawls 1975).

BY-NC-ND

Je stärker Schulen für ihre Entwicklung und ihren Erfolg verantwortlich gemacht werden, desto mehr Bedeutung gewinnt Schulentwicklung für den einzelnen Standort und desto mehr werden Fragen der Bildungsgerechtigkeit in die Verantwortung der Einzelschule übertragen. Die damit verbundene Komplexität lässt sich mit dem „School-Governance-Konzept“ auf drei Ebenen adressieren (Althoff 2008, S. 124).

Die Makroebene umfasst das staatlich und/oder regional gesteuerte Schulsystem, dessen „strategische Zielsetzungen“, „Verfahrensvorschriften, Lehrpläne und Ressourcenzuweisungen“sind . Durch diese werden Kompositionseffekte wirksam. Je höher die soziale Benachteiligung einer Schule, desto schlechter sind die Leistungen der Schüler*innen (Bruneforth et al. 2012, S. 202), insbesondere bei Ressourcenverteilung gemäß formaler Chancengleichheit, welche durch Gleichverteilung zur Schlechterstellung einzelner Schüler*innen bzw. -Gruppen führt. Schulen sehen sich auf der Makroebene demnach mit Effekten konfrontiert, deren Wirkungen nur in bedingtem Ausmaß auf der Mesoebene durch die einzelne Schule ausgeglichen werden können, welche u.a. die Gestaltung von Entwicklungsplänen (pädagogische Profilbildung) sowie die Gewährleistung deren Umsetzung inkl. Allokation der zur Verfügung stehenden Ressourcen sowie die Verantwortlichkeit gegenüber den erzielten Ergebnissen (Althoff 2008, S. 124) umfasst. Institutionell handlungsleitend erscheint Rawls‘ Differenzprinzip, welches fordert „die Anstrengungen auf die Verbesserung der langfristigen Aussichten der am wenigsten Bevorzugten zu lenken“ (Rawls 1975, S. 122). Entsprechend einer „Forderung nach einer angemessenen Bildung für alle“ (Giesinger 2011, S. 425) ist durch Schulentwicklung außerdem ein Bildungsminimum, also ein Mindestmaß, welches die Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen Leben gewährleistet, sicherzustellen (Bruneforth et al. 2012, S. 189). Damit wird für diversitätsbewusste und diskriminierungsfreie Schulentwicklung die Gewährleistung der „Anerkennungsformen des Respekts und der Wertschätzung“ (Stojanov 2011, S. 42) adressiert.

Mit steigendem Autonomiegrad von Schulen gewinnt für diversitätsbewusste Schulentwicklung die Auseinandersetzung mit dem Differenzdilemma stetig an Bedeutung. Je mehr die Organisation und Gestaltung des Unterrichts, insbesondere der Ressourcenallokation in den Verantwortungsbereich des einzelnen Schulstandortes übertragen wird, desto mehr kumuliert auf der Mesoebene die ethische Auseinandersetzung mit dem Differenzdilemma. Werden Differenzen über Kategorisierungen thematisiert, werden „Ausschlussprozesse entlang von Differenzkategorien“ (Dahmen & Vollmer 2018. S. 85f) thematisierbar, institutionelle Diskriminierungen adressierbar und Handlungsoptionen konzipier-, argumentier- und priorisierbar. Es besteht dabei allerdings die Gefahr, dass Differenzen statisch aufgefasst, Labelling-Prozesse verfestigt und damit Privilegierungs- und Diskriminierungsverhältnisse bestätigt bzw. verstärkt werden.

Auf der Mikroebene bedeutet die Veränderung der Steuerungsmechanismen verstärkte Teamarbeit und eine Intensivierung der gemeinschaftlichen Verantwortlichkeit für den Systemoutput (Althoff 2008, S. 124). Insgesamt gilt es, die sozialen Inklusionsbedingungen innerhalb einer Schule mehrdimensional (Eintrittsmöglichkeiten in die Schule, tätigkeitsbezogen, Partizipationsmöglichkeiten innerhalb der Schule, horizontale/vertikale Inklusionschancen, …) zu bestimmen und „das ‚schlichte Köpfezählen‘ bestimmter als diversitätsrelevanter

BY-NC-ND

Zielgruppen um Vorstellungen von Inklusionsqualität anzureichern“ (Dobusch 2017, S. 62-63). Ziel ist, dass allgemeine Qualitätsvorstellungen gegenüber Stakeholdern klar artikulierbar, Bildungsungerechtigkeiten analysier- und identifizierbar (z.B. geringerer Bildungserfolg aufgrund askriptiver Merkmale), eine zielgruppenspezifische schulische Fokussierung auf die „am wenigsten Bevorzugten“ (Rawls 1975, S. 122) argumentierbar und die Wirkungen gesetzter Maßnahmen messbar werden.

> *Auf der Makroebene hat Schule X die Verpflichtung, z.B. die strategische Zielsetzung des Qualitätsrahmens für Schulen eine „ […] gender- und diversitätsgerechte Schulkultur” und darüber hinaus “die damit verbundenen Werte und Haltungen” zu vertreten. Gleichzeitig führen Verfahrensvorschriften für die Aufnahme von Schüler*innen, das Einzugsgebiet der Schule, … zu einer besonders herausfordernden Schüler*innen-Zusammensetzung an Schule X. Auch wenn Schule X dies kaum verändern kann, muss die Schule X auf der Mesoebene Überlegungen auf Basis von Schuldaten anstellen und Maßnahmen setzen, um Ungerechtigkeiten aufgrund von sozialer Herkunft zu vermeiden und dafür zu sorgen, dass alle Schüler*innen bestmöglich für ihre Teilnahme am gesellschaftlichen Leben vorbereitet werden. Dazu gehört, wie im Qualitätsrahmen für Schulen vorgesehen, besonders „den professionellen Umgang mit Vielfalt durch den Aufbau von […] Diversitätskompetenz” zu fördern. Sowohl auf Meso- als auch auf Mikroebene bedeutet dies, als Schule darauf zu schauen, ob bzw. wo Schüler*innen aus sozial benachteiligten Familien ausgeschlossen werden (z.B. aufrund von Unterrichtsinhalten, der verwendeten Sprache durch die Pädagog*innen, Praktiken wie Schulaktivitäten oder das Selbstverständnis der Schule an sich). Als ersten Schritt vereinbaren die Schulleitung und alle Lehrer*innen, dass bei der Teilnahme an Lehrausgängen sichergestellt wird, dass niemand aufgrund finanzieller Probleme ausgeschlossen wird (sehr frühe Ankündigung eines Beitrages, niederschwelliges Angebot der Unterstützung durch Elternverein, …).*

3. Basis diversitätsbewusster Schulentwicklung

Ein produktiver Umgang mit Diversität in der Schulentwicklung kann am einzelnen Schulstandort nur der gesamten Schule als Organisation gelingen. Es bedarf der Entwicklung von Strukturen, die zuerst an den Bedürfnissen des Subjekts ausgerichtet sind und die Partizipation aller an schulische beteiligten Akteur*innen ermöglichen (Saalfrank 2008, S. 145; Rolff 2006, S. 332; Althoff 2008, S. 128). Schulen müssen folglich dabei unterstützt werden, einen strukturierten Blick auf diskriminierende und anerkennende Effekte am eigenen Schulstandort richten zu können (Kaluza & Schimek 2017, S. 11f). Um dahingehend schulische Evaluation, wie sie auch im Qualitätsrahmen für Schulen vorgesehen ist (BMBWF o.J.), sicherzustellen, sind entlang bestehender Konzepte und Instrumente schulstandortbezogen und systematisiert (unter Einbezug von Sichtweisen aller Akteur*innen) weitere diversitätsspezifische Fokussierungen einzunehmen (Demski 2017, S. 38f), um der Gefahr einer Engführung gezielt entgegenzutreten. Systemische Normierungen müssen besonders hinsichtlich Leerstellen – nicht im Fokus stehende, aber dennoch im Kontext des Bildungssystems maßgeblich Relevanz

BY-NC-ND

entfaltenden Diversitätsaspekte (z. B. Armutseffekte, das Auftreten von genderbezogenem oder trans- und homophobem Bullying, …) – befragt werden.
Angestrebt wird mit Evidenzbasierung im Kontext von Schulentwicklung eine Objektivierung der pädagogischen Arbeit, die auch zu einer Abkehr von einzelnen Akteur*innen von einem Handeln auf Grundlage von Erfahrungswissen erfordern kann (Demski 2017, S. 38f). Maßgebliches Ziel ist die Stärkung der pädagogischen Handlungskompetenz durch handlungsleitende, objektivierte Informationsquellen entlang bildungstheoretischer Rahmungen, wobei die unterschiedlichen Ebenen von Bildungsgerechtigkeit jeweils Beachtung finden müssen (Kaluza & Schimek 2017).

Schulentwicklungsforschung zeigt, dass „sowohl Haltungen, Werte und Grundannahmen" über Evidenzen hinaus Modelle von Qualitätssystemen und Referenzrahmen beeinflussen (Schratz et al. 2019, S. 403). Entscheidungen von Akteur*innen basieren „zunächst (nur) auf Annahmen bzw. Intuition anstatt auf Evidenz" (Schratz et al. 2019, S. 403). Eine (objektive) Identifikation von Grundproblemen und deren Ursachen stellt jedoch eine wesentliche Grundlage dar, um Schule und Unterricht zu verbessern (Schratz et al. 2019, S. 403).

Die einzelne Schule bleibt auch vor dem Hintergrund gesetzlicher Vorgaben und bestehender Qualitätsentwicklungsmodelle „Schnittpunkt, an dem die Konkretisierung von Werten in schulischen Praktiken zu verhandeln ist" (Kaluza & Schimek 2021, S. 115), wodurch „die Notwendigkeit der Offenlegung und Abgrenzung der normativen Setzungen, die aus unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems zu treffen sind" (Kaluza & Schimek 2021, S. 117f) im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen hervorgehoben wird. Die Klärung jener Werte, die Entscheidungen und Maßnahmen zugrunde liegen, ist demnach unumgänglich, um basierend auf Evidenzen und unter Einbindung bildungswissenschaftlicher Orientierungspunkte zu Entscheidungsfindungen zu kommen (Kaluza & Schimek 2021, S. 120). Teilschritte einer wertbasierten und evidenzinformierten diversitätsbewussten Schulentwicklung sind, in Anlehnung an Brighouse et al. (2018), ausgehend von normativen Bezugspunkten (wie z.B. der Qualitätsrahmen für Schulen in Österreich), die Anreicherung der Sprache, die Identifikation handlungsleitender Werte, die Erstellung evidenzorientierter Outcome-Prognosen sowie die Prüfung der Optionen auf ihre (exkludierenden) Wirkungen (Kaluza & Schimek 2021, S. 119f). In diesem schulischen Aushandlungsprozess gilt es, ausgehend von subjektiven Überzeugungen und kollektiven Wertungen der einzelnen an Schule beteiligten Akteur*innen, mit Hilfe von Evidenzbasierung zu (inter-)objektiven Einstellungen zu gelangen (Zierer et al. 2019, S. 22f).

In der Zusammenschau der Ziele, Konzepte und Instrumente der Bildungsreform im Wechselspiel mit Fragen der Bildungsgerechtigkeit wird somit deutlich, dass diversitätsbewusster Schulentwicklung die systematische Verbindung von Wertediskursen und Evidenzbasierung grundzulegen ist, denn letztlich sind gerade im Kontext von Diversität „[n]icht Überzeugungen als einfache Glaubenssätze oder Wertungen als unreflektierte Tradierungen […] Kennzeichen von Professionalität, sondern die Hinwendung zu Evidenz" (Zierer et al. 2019, S. 24). Mit der Trias von Wertediskurs, Evidenzbasierung und bildungstheoretischer Rahmung wird somit die Basis für die diversitätsbewusste Schulentwicklung (Entwicklung pädagogischer Konzepte, Antizipation von Wirkungen, …) gelegt.

BY-NC-ND

*Um zu beurteilen, wo Schule X steht, setzen sich die Schulleitung und die Pädagog*innen (wie im Qualitätsrahmen für Schulen vorgesehen) „gemeinsam und systematisch mit Evidenzen, Zielen, Abläufen und den Effekten von gesetzten Maßnahmen" auseinander. Dazu werden Umfragen unter Schüler*innen, Eltern und Obsorgeberechtigten, Lehrer*innen etc. gemacht und die Ergebnisse sowie bereits bestehende Daten besprochen (z.B. aus den Bildungsstandards oder künftig IKMplus). Schule X erkennt in diesem Prozess, wo der größte Handlungsbedarf ist, um einzelnen, sehr benachteiligten Schüler*innen-Gruppen besondere Unterstützung zu geben. Als erste Maßnahme haben die Schulleitung und die Pädagog*innen beschlossen, spezielle Informations- und Untersützungsangebote für Eltern bzw. Obsorgeberechtige anzubieten, um diese stärker einzubinden und mehr über die Lebenssituationen der Schüler*innen zu lernen.*

Dieser Prozess und insbesondere die Auseinandersetzung mit Daten, Befragungen, Lebensrealitäten der Schüler*innen … haben der Schulleitung und den Pädagog*innen geholfen, von individuellen teilweise sehr unterschiedlichen Haltungen zu gemeinsamen Einstellungen zu gelangen, die sie auch gut nach außen begründen können.

Literaturverzeichnis

Althoff, M. (2008). Partizipation, Steuerung und Verständigung – Schulentwicklung als dialogischer Prozess. In Althoff, M. & Rhim, Th. (Hrsg.), *Partizipation, Steuerung und Verständigung – Schulentwicklung als dialogischer Prozess* (S. 121 – 132), Wiesbaden: Springer VS.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019). *Steuerung des Schulsystems in Österreich. Weißbuch*: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:07176d46-959b-4b36-a87b-8eaf142dbb24/-weissbuch_steuerung_schulsystem.pdf, Stand vom 18. August 2021

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.J.). *Qualitätsmanagementsystem in Schulen*: https://www.qms.at/, Stand 19. August 2021.

Bildungsreformgesetz 2017 – Schulrecht (2017). https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=-Begut&Dokumentnummer=BEGUT_COO_2026_100_2_1354973, Stand 18. August 2021

Bruneforth, M. & Weber, Chr. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In *Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens* (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbereich Österreich 2012. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 189 – 225), Graz: Leykam.

Dahmen, B. & Vollmer, L. (2018): Intersektionalität (über)fordert die Diversity-Praxis – zum Umgang mit dem Differenzdilemma. In *Zeitschrift für Diversitätsforschung und –management*, 3 (1), S. 84 – 88.

Dederich, M. (2016). 14 Bildungsgerechtigkeit. In Hedderich, I. & Biewer, G. & Hollenweger, J. & Markowetz, R. (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 92 – 96), Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

BY-NC-ND

Demski, D. (2017). *Evidenzbasierte Schulentwicklung*. Wiesbaden: Springer.

Dobusch, L. (2017). Von der Diversitäts- zur Inklusionsforschung. In *Zeitschrift für Diversitätsforschung und –management,* 2 (1), S. 59-63.

Giesinger, J. (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? In *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), S. 362-381.

Giesinger, J. (2011). Bildung als öffentliches Gut und das Problem der Gerechtigkeit. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (3), S. 421-437.

Kaluza, C. & Schimek, B. (2017). Diversity Management in Schulen. Bochum und Freiburg: projektverlag.

Kaluza, C. & Schimek, B. (2021). Inklusion aus menschenrechtlicher Perspektive im Kontext von Schulentwicklung. In Lauß, G. (Hrsg.), *Ideal-Pflicht.Zumutung: Menschenrechtsbildung aus multidisziplinärer Perspektive* (S. 113 – 124), Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

OECD (2011). *PISA 2009 Ergebnisse: Was macht eine Schule erfolgreich? Lernumfeld und schulische Organisation in PISA* (Band IV). http://dx.doi.org/10.1787/9789264095410-de, Stand 18. August 2021

OECD (2018). *Erfolgsfaktor Resilienz*. http://www.oecd.org/berlin/publikationen/VSD_OECD_Erfolgsfaktor%20Resilienz.pdf, Stand 18. August 2021.

Rawls, J. (1975). *Eine Theorie der Gerechtigkeit.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Rolff, H.-G. (2006). Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuergruppe. In Buchen, H. & Rolff, H.-G. (Hrsg.), *Professionswissen* Schulleitung (S. 296-364), Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Saalfrank, W.-T. (2008). Die autonome Schule als Ort der Teilhabe. In Althoff, M. & Rhim, Th. (Hrsg.), *Partizipation, Steuerung und Verständigung – Schulentwicklung als dialogischer Prozess* (S. 133 – 146), Wiesbaden: Springer VS.

Schratz, M. et al. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. In Breit, S. et al. (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*: http://doi.org/10.17888/nbb2018-2, Stand 19. August 2021.

Suchań, B. & Itzlinger-Bruneforth, U. (2017). *PISA 2015. Kollaboratives Problemlösen:* https://www.-bifie.at/wp-content/uploads/2017/11/PISA15_Kollaboratives-Problemloesen_final.pdf, Stand 18. August 2021

Walgenbach, K. (2017[2]). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Wimmer, B. & Altrichter, H. (2017). 13 Heterogenität als Thema von Einzelschulentwicklung. In Bohl, Th. & Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 207 – 221), Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhard

Zierer, K. & Weckend, D. & Schatz, C. (2019). Haltungsbildung ins Zentrum rücken. In Rotter, C. & Schülke, C. & Bressler, Ch. (Hrsg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* (S. 14 – 29), Weinheim: Beltz.

BY-NC-ND

Autor*innen

Claudia Kaluza, HS-Prof.in Mag.a Dr.in BEd.
Sonderschullehrerin, Hochschulprofessur für Diversitätspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Wien, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Diversität und Inklusion an Hochschulen, Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik, Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, Diversität in pädagogischen Kontexten, soziale Ungleichheit und Bildung, Diversität und Schulentwicklung.
Kontakt: claudia.kaluza@phwien.ac.at

Bernhard Schimek, HS-Prof. Mag. Dr. BEd.
Sonderschullehrer, Hochschulprofessur für Diversität und Bildungsgerechtigkeit an der Pädagogischen Hochschule Wien, Institutsleiter des Instituts für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsgerechtigkeit, Diversität und Inklusion an Hochschulen, Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik, Diversität in pädagogischen Kontexten, soziale Ungleichheit und Bildung, Diversität und Schulentwicklung
Kontakt: bernhard.schimek@phwien.ac.at

BY-NC-ND

schule verantworten
führungskultur_innovation_autonomie

aus der praxis für die praxis

Horst Pater Nikolaus Schachtner
Berufsschule SPAR AG Wien

Der Unterricht im Gegenstand Kulturpflege

Sein Beitrag zur Schulentwicklung im Wertedialog und interkulturellen Lernen

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a88

Die private Berufsschule der SPAR AG in Wien bereichert seit 1958 mit Kulturpflege als eigenem Gegenstand die Schulkultur und Schulentwicklung durch Wertedialog, interkulturelles und interreligiöses Lernen. Die dabei im Begegnungslernen erworbenen Kompetenzen unterstützen das Miteinanderleben, -lernen und -arbeiten der Lehrlinge und befruchten die praktische Ausbildung in den Filialen im Umgang mit den Mitarbeitenden und der Kundschaft. Die wertschätzende und anerkennende Wahrnehmung von Diversität und Differenz ist der Motor des Gegenstandes, der kontextuell in alle fächerübergreifenden Projekte eingebunden ist.

Kulturpflege, Wertedialog, interkulturelles Lernen, Begegnungslernen

Die private Berufsschule der SPAR AG

SPAR Österreich ist weltweit das einzige Handelsunternehmen, das als Schulerhalter eine eigene Berufsschule als Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht betreibt. Gegründet wurde die Schule 1906 durch Julius Meinl II., der als Sohn des Gründers des damals im österreichischen Lebensmittelhandel aufstrebenden Unternehmens die Qualität in seinen Geschäften steigern wollte und dafür gut ausgebildete Verkaufskräfte benötigte. Es galt auch die geringe Wertschätzung für Lehrlinge im Lebensmittelhandel zu verbessern und die jungen Mitarbeitenden, die im damaligen Jargon als „Budelhupfer“ bezeichnet wurden, auf eine höhere soziale Stufe zu stellen. Die für Lehrlinge damals übliche Schulbildung (Abend- oder Sonntagsschulen mit bis zu fünfzig Lehrlingen pro Klasse) schien ihm für die Umsetzung seiner Ziele nicht geeignet. So gründete er 1906 mit vierzehn Lehrlingen eine eigene Kaufmännische Fortbildungsschule, da er vierzehn Einzelhandelsgeschäfte in Wien führte und in jedem Geschäft

CC BY-NC-ND

auch Jugendliche ausbilden wollte. Am 24. November 1906 genehmigte der k.k. niederösterreichische Landesschulrat per Dekret die Errichtung und Führung der Schule und verlieh das Öffentlichkeitsrecht.

Als die SPAR AG im Jahr 2000 die Meinl-Filialen gekauft und übernommen hatte, fiel auch die Entscheidung, die private Berufsschule nicht nur weiterzuführen, sondern die Zahl der Lehrlinge in Wien massiv zu erhöhen – SPAR ist österreichweit der größte Lehrlingsausbildner – und den Schulstandort aus- und umzubauen. Ab dem Schuljahr 2000/01 führt die SPAR AG mit staatlicher Genehmigung als Schulerhalter die „private Berufsschule der SPAR AG mit Öffentlichkeitsrecht". Im Schuljahr 2020/21 wurden achtzehn Klassen eröffnet, in denen rund 390 Lehrlinge im Lehrberuf „Einzelhandel Schwerpunkt Lebensmittel und Feinkostfachverkauf" unterrichtet wurden.

Der Gegenstand „Kulturpflege"

Im Jahre 1958, also noch vor der gesetzlichen Einführung des Freigegenstandes Religion an Berufsschulen 1962, wurde dieser Gegenstand an unserer Berufsschule entwickelt. In seiner Durchführung erhalten die Jugendlichen die Möglichkeit, sich mit Bildungsinhalten auseinanderzusetzen, die mit Lebensgestaltung, Persönlichkeitsentwicklung, Wertordnung(en), Wertorientierung, Kultur, Gesellschaftsentwicklung, Brauchtum, zwischenmenschlichen Beziehungen und der sogenannten Sinnsuche im Leben zu tun haben.

Der für alle Lehrlinge verbindliche Gegenstand wird in allen drei Jahrgängen mit je einer Wochenstunde geführt. Er wird nicht mit Noten klassifiziert, in Schulnachrichten und Jahreszeugnissen wird die Teilnahme aber bestätigt. Der Schulerhalter erstellt die Lehrpläne und Lehrstoffverteilungen in Absprache und Kooperation mit dem Amt für Schule und Bildung der Erzdiözese Wien. Jenes Amt vermittelt für diesen Gegenstand geeignete und qualifizierte Lehrende, die durch die zuständige Fachinspektion begleitet werden.

Wertedialog, interkulturelles und interreligiöses Lernen und Schulentwcklung

Im Schuljahr 2020/21 setzte sich unsere Schulgemeinschaft mit Lehrlingen aus 31 verschiedenen Nationen und Volksgruppen zusammen, die 33 Sprachen beherrschten und sechzehn Religionsbekenntnissen angehörten. Mit dieser multikulturellen und multireligiösen Zusammensetzung unserer Schulgemeinschaft – ein „Spiegel" unserer gesellschaftlichen Realität, auch die der Mitarbeitenden in den einzelnen SPAR-Filialen und der Zusammensetzung unserer Kundschaft bei der Begegnung im Verkauf – stehen uns eine Vielfalt von Meinungen, Ideen, Erfahrungen und Lebensstilen zur Verfügung.

Die Diversität kann nicht ignoriert werden, sondern soll als Normalität zu uns gehören. Dafür braucht es aber Methoden, Raum und Zeit, um die Pluralität als Wert an sich zu erkennen

BY-NC-ND

und die gemeinsamen, tragenden Werte als Basis für unser gemeinsames Lernen, Arbeiten und Leben wie eine „Schnittmenge" in der Vielfalt herauszuarbeiten. Andererseits ist aber auch die Differenz zu benennen und mit gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung zu versehen. Diese Sicht lässt die interkulturelle Bildungsdimension in der Schule so spannend sein, wenn Reflexion und Austausch überfließen in wertschätzende Begegnungen, in gemeinsames Feiern, in das gelebte Zeugnis von Werten, die der ganzen Schulgemeinschaft zu einem gelingenden Miteinander gereichen.

Gerade auch die religiöse Dimension von Bildung kann hierbei nicht ignoriert (also privatisiert) oder ideologisiert werden (indem Differenz und Vielfältigkeit übersehen werden), sondern sie ist in Diversität ein dynamischer Lernprozess für gegenseitige Wahrnehmung und Wertschätzung. Diese Dynamik schließt ein, dass die Kommunikations-, Frage- und Ausdrucksfähigkeit im Feld der interkulturellen und interreligiösen Bildung erweitert wird und die Lehrlinge in der Lage sind, ihren eigenen, persönlichen Standpunkt zu artikulieren und den der anderen zu verstehen. Neben den inhaltlichen Kompetenzen knüpfen wir an die ganzheitliche Dimension von kultureller Bildung, Religion und Sinnsuche an, die Körper, Seele und Geist umfasst und sich auch in alternativen Methoden und vielfältigen Lernorten widerspiegelt (z.B. Räume und Zeiten der Stille und Besinnung, ästhetisches Lernen in der Sakralraumpädagogik, multikulturelle und multireligiöse Feiern, Körpersprache und Gesten in den verschiedenen Kulturen, …).

Der Kulturpflegeunterricht ist im Sinne eines kontextuellen Lernens fächerübergreifend in alle Zusatzausbildungen unserer Lehrlinge integriert und beteiligt. So werden alle Lehrlinge des ersten Jahrganges in Kooperation mit FAIRTRADE Österreich zu „FAIRTRADE-Botschafterinnen und Botschaftern" ausgebildet. In Kulturpflege beschäftigen wir uns daher mit den Themenfeldern „Solidarität – in meinem Umfeld und in der Welt", „Gerechtigkeit", „die goldene Regel in den Weltreligionen als Motor für gelingendes Leben in Gemeinschaft" und „mein konkretes Engagement für eine gerechte Welt". Die dritten Jahrgänge werden in Zusammenarbeit mit dem WWF zu „Green Champions" ausgebildet und beschäftigen sich mit dem Weg in eine nachhaltige Zukunft. Hierbei behandeln wir Themen wie „Leben als Gabe und Aufgabe", „Umweltethik", „die Bedeutung von Essen und Trinken in den Weltreligionen" und reflektieren die konkreten Möglichkeiten von nachhaltigen Alternativen im privaten, aber auch im beruflichen Umfeld in den SPAR-Filialen.

Im Konzept des Kulturpflegeunterrichtes ist immer zu berücksichtigen, dass die erworbenen interkulturellen und interreligiösen Kompetenzen nicht nur in der Berufsschule angewendet werden können, sondern auch im Familien- und Freundeskreis und natürlich als wichtige Qualifikationen im Einzelhandel im Umgang mit den anderen Mitarbeitenden und der Kundschaft.

Begegnungslernen und Dialog im miteinander und voneinander Lernen sind für das Konzept des Kulturpflegeunterrichtes der „Königsweg". In der Wahrnehmung von verschiedenen kulturellen und religiösen Zeugnissen ist die Differenzerfahrung der Motor des Nachdenkens und lässt in existenzielle Auseinandersetzung geraten, eigene Standpunkte finden und eigene

BY-NC-ND

Erfahrungen machen. Die erworbenen interkulturellen und interreligiösen Kompetenzen in den beschriebenen Kommunikations- und Handlungsfähigkeiten werden im Idealfall in das weitere persönliche Leben der Lehrlinge integriert und weiter kreativ entfaltet werden. Für die Berufsschulzeit ist die Ausbildung dieser Kompetenzen allemal ein wesentlicher Beitrag zu Schulkultur und Schulentwicklung.

Das Lernkonzept Kulturpflegeunterricht, das natürlich einer permanenten Evaluierung und Weiterentwicklung bedarf, ist ein eindeutiges Markenzeichen unserer Berufsschule und wird von unserem Schulerhalter SPAR auch in der Werbung eingesetzt (so zum Beispiel in dem Slogan „SPAR setzt Zeichen … für gelebte Integration!“).

Stolz sind wir in diesem Zusammenhang auch auf die Verleihung des „Österreichischen Integrationspreises“ für dieses Lernkonzept.

Autor

Horst Pater Nikolaus Schachtner, MMag.
Pädagogischer Leiter der Berufsschule der SPAR AG, Augustinermönch
Kontakt: horst.schachtner@spar-akademie.at

BY-NC-ND

schuleverantworten
führungskultur_innovation_autonomie

aus der praxis für die praxis

Silvia Quendler
Volksschule St. Johann im Lavanttal

Angelika Dobrowsky
Praxisvolksschule Baden

Lesson Study – die Rolle der Schulleitung

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a89

Die Aufgaben der Lehrpersonen bei Lesson Study-Prozessen sind in der Literatur ausführlich dargestellt. Zusätzlich gibt es zahlreiche Veröffentlichungen von Praxisbeispielen und Erfahrungsberichten (Mewald & Rauscher, 2019). Eine noch wenig beschriebene Rolle ist jene der Schulleitung in der praktischen Umsetzung von Lesson Study, weshalb dieser Beitrag anhand von zwei Erfahrungsberichten einen Einblick in die Aufgaben der Schulleiter*innen gibt.

Lesson Study, Schulleitung, Initiieren, Organisieren, Moderieren, Präsentieren

Lesson Study – die Rolle der Schulleitung

Während Lesson Studies (LS) in Japan eine bereits über 100-jährige Tradition in der Lehrerfortbildung haben, erreichten sie westliche Staaten erst in den letzten Jahrzehnten. In Österreich erkannte Peter Posch das Potenzial dieses Konzepts und machte es durch Vorträge und auch durch die Übersetzung des Buches *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning* (2012) von Mun Ling Lo bekannt. Das Handbuch von Pete Dudley (2014) zur Lesson Study wurde von Erwin-Maria Gierlinger und Thomas Wagner übersetzt. Claudia Mewald und Erwin Rauscher veröffentlichten *Lesson Study: Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung* (Pädagogik für Niederösterreich 7) als erstes Handbuch in deutscher Sprache.

Lesson Study ist kollaborativ und baut auf die gemeinsame Arbeit eines Teams auf, das man auch professionelle Lerngemeinschaft (PLG) nennen kann. Die PLG hat mittlerweile in der Schul- und Unterrichtsentwicklung einen wichtigen Stellenwert. Die Zusammenarbeit als professionelle Gemeinschaft im Sinne des kollegialen Lernens ermöglicht eine kontinuierliche schulische Qualitätsentwicklung (Mewald & Rauscher, 2019). Die PLG ist jedoch nicht iden-

CC BY-NC-ND

tisch mit dem Team der gesamten Schule, sie versteht sich als fach- und lerngruppenorientiert mit einem klaren Fokus auf der Verbesserung des Unterrichts (Helmke, 2012).

Die Aufgaben der Lehrpersonen bei Lesson Study-Prozessen sind in der Literatur ausführlich dargestellt. Zusätzlich gibt es zahlreiche Veröffentlichungen von Praxisbeispielen und Erfahrungsberichten (Mewald & Rauscher, 2019). Eine noch wenig beschriebene Rolle ist jene der Schulleitung in der praktischen Umsetzung von Lesson Study, weshalb dieser Bericht einen Einblick in die Aufgaben der Schulleiter*innen gibt.

Schul- und Unterrichtsentwicklung sind Kernaufgaben der Schulleitung (vgl. Schulunterrichtsgesetz § 56, Abs. 2). Auch wenn das gesamte pädagogische Team einer Schule Verantwortung für die erbrachten Lernergebnisse der Schüler*innen trägt und alle Lehrpersonen aufgefordert sind, sich in fachdidaktischer und pädagogischer Hinsicht weiterzubilden sowie konsequent an der Verbesserung des schulischen Lernangebotes mitzuarbeiten, kommt der Schulleitung eine ganz wesentliche Rolle zu. Sie ist diejenige, die Entwicklungen ankurbelt und Methoden auswählt, die für den jeweiligen Schulstandort geeignet sind. Folgende Aktivitäten fallen in das Aufgabengebiet der Schulleitung.

- Initiieren:
  Auswählen und Ansprechen von Lehrpersonen, die Interesse zeigen, sodass innerhalb des Lehrer*innen-Teams einer Schule professionelle Lerngemeinschaften entstehen.
- Organisieren:
  Festlegen einer Leitfrage in Hinblick auf die Verbesserung des Lernangebots.
  Einladen von Wissenspartnern (externe und/oder interne Expert*innen aus unterschiedlichen Bereichen) zur Einführung in die Lesson Study-Methode und/oder zur Kollaboration an der Entwicklung der Forschungsstunden.
  Bereitstellen von Stunden für Planung und Durchführung des Unterrichts sowie für Interviews mit Schüler*innen und für Diskussion bzw. Weiterentwicklung der Forschungsstunden.
- Moderieren:
  Auch wenn der Lesson Study-Zyklus eine klare Strukturierung aufweist, bedarf es bei der Planung einer genauen, detaillierten Klärung und Vereinbarung.
  Übernehmen der Moderation und Festschreiben der Ziele und Aufgaben.
- Präsentieren und Protokollieren:
  Veröffentlichen bzw. Vorstellen der durchgeführten Lesson Study: Präsentieren der Ergebnisse und Protokolle im Rahmen einer Konferenz und/oder durch Verfasssen von Protokollen oder anderen schriftlichen Informationen durch das gesamte Team.

Lesson Study – ein Erfahrungsbericht der Praxisvolksschule der PH NÖ

In der Praxisvolksschule werden seit mehreren Jahren im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen-Studien der Lehrer*innen-Ausbildung Lesson Studies durchgeführt. Auch in der Fort-

CC BY-NC-ND

und Weiterbildung finden fallweise Lesson Studies in der PVS statt. Dabei arbeiten die Klassenlehrer*innen mit den Kolleg*innen der Pädagogischen Hochschule zusammen.

Im Zuge dieser Praxiseinheiten und im Austausch mit Wissenspartnern konnten die Pädagog*innen der PVS Kenntnisse über das Lesson Study-Konzept erwerben und Erfahrungen in der Durchführung sammeln.

Im Unterricht liegt der Fokus der PVS zunehmend auf dem Lernprozess der Schüler*innen mit dem Schwerpunkt, einen schüleraktiven und kompetenzorientierten Unterricht sowie leistungsdifferenziertes Arbeiten umzusetzen. Die steigenden Anforderungen an die Lehrpersonen und der Anspruch, das Lernangebot für die Schüler*innen im Sinne einer kontinuierlichen Unterrichtsentwicklung zu verbessern, führten dazu, auch innerhalb des PVS-Teams Lesson Study-Zyklen als Methode zur persönlichen Professionalisierung durchzuführen.

Nachdem diese Entscheidung getroffen wurde, war es nun die Aufgabe der Schulleiterin, die erforderlichen Rahmenbedingungen zu schaffen und Ressourcen zur Verfügung zu stellen, um die Durchführung zu ermöglichen und die Lehrer*innen dabei zu unterstützen. Es zeigte sich, dass die Schulleitung vor allem in der Vorbereitung und Planung eine wichtige Rolle spielt, indem sie unter anderem die Moderation übernimmt. Während sich die beteiligten Lehrpersonen vorrangig auf thematische und methodische Fragen konzentrieren, kann sie darüber hinaus inhaltliche, personelle und organisatorische Details ansprechen und zu deren Klärung beitragen. Hier sind Fragen zur Rollen- und Aufgabenverteilung sowie zur zeitlichen und räumlichen Einteilung gemeint. Innerhalb einer kleinen Schule stellen gerade diese Bereiche eine große Herausforderung dar und sind nur durch besonderes Engagement der Pädagog*innen zu meistern.

Alle Arbeiten rund um die Unterrichtsdurchführung und die kollegiale Hospitation – Besprechungen und Planungen, das Erstellen von Beobachtungsbögen und das Verfassen von Berichten – führten die Lehrer*innen neben ihren sonstigen pädagogischen und administrativen Aufgaben durch. Die beobachtende Teilnahme am Unterricht sowie die Interviews mit Kindern konnten während der Unterrichtszeit am Vormittag oder Nachmittag stattfinden, indem Teamlehrer*innen den Klassenunterricht übernahmen und der reguläre Stundenplan vorübergehend ausgesetzt wurde.

Die Schulleiterin begleitete die Kolleg*innen während des gesamten Prozesses, indem regelmäßig Erfahrungen ausgetauscht und kurzfristig notwendige Änderungen in der Organisation durchgeführt wurden. Dadurch konnte sie am „Lernprozess“ und Erfahrungszuwachs der Pädagog*innen teilhaben.

Die gewonnenen Erkenntnisse und die kollegiale Zusammenarbeit wurden als Bereicherung und wichtige Erfahrung erlebt. Die Sinnhaftigkeit und Möglichkeit der Unterrichtsentwicklung sind unbestritten. Allerdings bedarf es zusätzlicher zeitlicher Ressourcen für eine regelmäßige und umfassende Durchführung der Lesson Study-Zyklen und für die Zusammenarbeit von kollegialen Lerngruppen. Es wird als Auftrag an die Schulleitung gesehen, auf die Notwendigkeit dieser Unterstützung hinzuweisen und, soweit es möglich ist, die erforderliche Hilfe zur

BY-NC-ND

Verfügung zu stellen und die Lehrpersonen in organisatorischer, zeitlicher und überhaupt jeder Hinsicht zu unterstützen. Dadurch entsteht eine produktive und nachhaltige Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Kollegium.

Erfahrungsbericht der Volksschule St. Johann im Lavanttal (Kärnten)

Das Team der VS St. Johann setzte sich gemeinsam mit der Schulleitung zum Ziel, mithilfe von Lesson Study den Englischunterricht in der Grundstufe II durch den Einsatz der CLIL-Methode zu professionalisieren. Das Unterrichtskonzept von CLIL (Content and Language Integrated Learning) war den Pädagog*innen bereits bekannt. Neu war für die Pädagog*innen – wie für die Schulleitung – die Lesson Study. Indem Lesson Study das Augenmerk auf das Lernen legt, wird sie zur Forschung für das Lernen und gleichzeitig zum natürlichen Bestandteil einer förderlichen Lernumgebung (vgl. Mewald & Rauscher, 2019).

Das Konzept von Lesson Study wurde den Pädagog*innen der Volksschule St. Johann im Rahmen einer pädagogischen Konferenz im Schuljahr 2018/19 präsentiert.

Die Durchführung der Lesson Study orientierte sich anhand folgender Stufen:

➢ Vereinbarung von gemeinsamen Zielen in der Gruppe

➢ Gemeinsame Planung einer Lesson Study-Forschungsstunde

➢ Die Stunde abhalten, beobachten und gemeinsam nachbesprechen

➢ Gemeinsame Überarbeitung der Lesson Study-Forschungsstunde

➢ Reflexion und Austausch der Ergebnisse (Stepanek et al., 2006)

Die Abhaltung der Lesson Study zeigte der Schulleitung, welcher Mehrwert des Unterrichtens erzielt werden kann, wenn Pädagog*innen die Möglichkeit bekommen, sich in einer professionellen Lerngemeinschaft (PLG) gezielt mit einer Unterrichtsmethode auseinandersetzen zu können. Durch die gemeinsame Planung, Durchführung, Analyse und Auswertung der Ergebnisse wurde verdeutlicht, dass auch jede noch so gut geplante Stunde verbessert werden kann. Lesson Study ermöglichte Lehrenden einen Perspektivenwechsel, hin zum*zur Schüler*in. Manifestierte Meinungen und Vorurteile der Lehrer*innen wurden teilweise widerlegt und es wurde ihnen ermöglicht, den eigenen Unterricht zu öffnen und mit vielen Augen zu sehen, da nicht nur eine Person für die Durchführung und Beobachtung verantwortlich war.

Die Schulleitung bekam als Teil des professionellen Teams die Möglichkeit, das Unterrichtshandeln aus verschiedenen Perspektiven wahrzunehmen und auf Augenhöhe mit den Kolleg*innen bestehende Unterrichtskonzepte zu überarbeiten oder neue Konzepte und Ideen zu erarbeiten sowie Problemfelder zu thematisieren.

CC BY-NC-ND

Indem jede PLG an einem Thema forschte, entstand ein Verständnis für die Unterrichtsentwicklung am Schulstandort. Im Bereich der Durchführung war die Schulleitung als Teil des gesamten Teams zu sehen. Die Schulleiterin gab die Rolle des Coaches ab und vermittelte den Pädagog*innen dadurch das Gefühl, dass jede*r Einzelne ein gleichwertiger Teil der Gruppe war. Es sollte ein freier unkonventioneller Austausch der Ideen möglich sein, ohne dass geurteilt bzw. beurteilt wurde. Dadurch konnten Ideen eingebracht und die Zusammenarbeit des gesamten Teams in Form einer professionelle Lerngemeinschaft nachhaltig gefördert werden.

Die Schaffung der Rahmenbedingungen oblag der Schulleitung. Es war erforderlich, das gesamte Team zu schulen, sodass das Kollegium selbst als professionelles Team diese Form der Unterrichtsentwicklung in Zukunft durchführen kann. Lesson Study wurde an der VS St. Johann auch in den Entwicklungsplan aufgenommen, damit eine längerfristige Zielsetzung ermöglicht wird.

Jährlich sind pro Grundstufe zwei Lesson Study-Zyklen vorgesehen. Die Schulleitung unterstützt das Team auf dem Weg zur Professionalisierung.

Der Schulleitung ist es ein Anliegen, Lesson Study auszudehnen und eine Zusammenarbeit mit weiteren Schulen anzustreben, damit ein schulübergreifender Erfahrungsaustausch angebahnt wird. Neue Ideen und Sichtweisen von Kolleg*innen aus anderen Schulen könnten in das Unterrichtshandeln der Pädagog*innen am jeweiligen Schulstandort aufgenommen werden. In den vergangenen Jahren wurden bereits schulübergreifende Lesson Studies durchgeführt und die Pädagog*innen waren bereit, auch in ihrer Freizeit daran teilzunehmen.

Des Weiteren wäre es für die Schulleitung eine Bereicherung, Expert*innen aus der Politik oder der Schulaufsicht einzuladen, sodass diese die Möglichkeit bekommen würden, die Forschungsstunden zu beobachten und dadurch sofortiges Feedback darüber zu erhalten, wie Schüler*innen und Lehrer*innen mit neuen Themen und Ansätzen arbeiten oder auch unter anderem mit neuen Bildungszielen Schwierigkeiten haben. Darüber hinaus würden politische Entscheidungsträger, Lehrer*innen und Forscher*innen ein gemeinsames Verständnis der Standards, basierend auf Erfahrungen, die sie alle gesehen und diskutiert haben, entwickeln.

Resümee

Für Elliott (2012) ist der Ausgangspunkt einer Lesson Study das Bedürfnis, eine Unterrichtssituation, die subjektiv nicht optimal erlebt wird, durch eine kollegiale Zusammenarbeit zu professionalisieren.

Anhand einer gemeinsamen Planung und einer gemeinsamen Evaluierung der Unterrichtseinheiten ist für die Pädagog*innen eine Mitbestimmung im Schulentwicklungsprozess gegeben. Der fachliche Austausch innerhalb der Gruppe fördert das Unterrichtshandeln der Pädagog*innen.

BY-NC-ND

Lesson Study bietet gemäß Kiper (2012) insofern die Möglichkeit, individuelle Probleme an den Schulstandorten zu erörtern sowie neue Lernstrategien und Methoden zu etablieren. Es dient der Lernförderlichkeit, die eine Klärung und Anpassung am Schulstandort erfordert, und wirkt einer generellen und abstrakten Top-down-Regelung entgegen. Als Ausgangspunkt der Gestaltungsmaßnahmen wirkt der Bottom-up-Ansatz. Durch Lesson Study kann in der Unterrichtsentwicklung an den Schulen ein dynamischer Prozess, von der Basis beginnend, aufgebaut werden. Durch die Betrachtung der Unterrichtsentwicklung aus verschiedenen Blickwinkeln, von möglichst allen Beteiligten, eröffnen sich vielfältige Handlungsansätze. Anhand des Erfahrungsaustausches und der gegenseitigen Unterstützung der Pädagog*innen entsteht eine Dynamik mit neuen Entwicklungsmöglichkeiten. Die Unterrichtsentwicklung, die laut Clivaz und Takahashi (2018) einer gewissen Trägheit unterliegt, zeigt durch den Einsatz von Lesson Study, dass Pädagog*innen motiviert sind, pädagogische Ansätze nachhaltig zu integrieren.

Ein regelmäßiger Einsatz von Lesson Study ermöglicht eine positive Unterrichts- und Schulentwicklung. Letztlich muss jedoch betont werden, dass für die Umsetzung und die konsequente Durchführung die Schulleitung durch das Schaffen der Rahmenbedingungen verantwortlich ist.

Literaturverzeichnis

Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Regensburg: Julius Klinkhardt.

Clivaz, S. & Takahashi, A. (2018). Mathematics Lesson Study Around the World: Conclusions and Looking Ahead. In: M. Quaresma, C. Winsløw, S. Clivaz, J.P. da Ponte, N. Shúilleabháin & A. Takahashi (Hrsg.), *Mathematics lesson study around the world: Theoretical and methodological issues* (pp. 153–164). Cham.

Elliott, J. (2012). Developing a science of teaching through lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(2), 108–125.

Helmke, A (2015). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 6. überarbeitete Auflage. Seelze: Klett-Kallmeyer.

Keow Ngang, T. & Chap Sama, L. (2015). Principal Support in Lesson Study. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 205, 134–139.

Kiper, H. (2012). Unterrichtsentwicklung. (Praxiswissen Bildung) Stuttgart: Kohlhammer.

Mewald, C. & Rauscher, E. (Hrsg.) (2019). *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*. Innsbruck: Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich 8)

Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Mitchel, M. & Turner, M. (2006). *Leading Lesson Study: A Practical Guide for Teachers and Facilities*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Schulunterrichtsgesetz: § 56 SchUG Schulleitung, Schulcluster-Leitung (Stand 15.8.2021)

CC BY-NC-ND

Autorinnen

Silvia Quendler, MA MSc
ist prov. Schulleiterin einer sechsklassigen Volksschule in Kärnten. Für die Bildungsdirektion Kärnten arbeitete sie als Mentorin für den Grundkompetenzaufbau Englisch (GK 2/4). Sie ist als Referentin in den Bereichen „Sprachbewusster Unterricht“ und „Englisch in der Grundschule“ an der PH Kärnten und der PH Steiermark tätig.
Kontakt: silviaquendler@gmail.com

Angelika Dobrowsky, Mag.
Leiterin der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich in Baden.
Kontakt: angelika.dobrowsky@ph-noe.ac.at

BY-NC-ND

schule verantworten
führungskultur_innovation_autonomie

aus der praxis für die praxis

Georg Gauß
BORG Mistelbach

Der Ethikunterricht

Wertevermittlung oder Werteentwicklung?

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a93

Seit diesem Schuljahr ist der Ethikunterricht in der Sekundarstufe aufsteigend eingeführt. Er bietet den Schüler*innen Raum und Zeit, sich mit den Fragen ihrer Lebenswelt zu beschäftigen und diese auch aus der eigenen, der gesellschaftlichen und der ideengeschichtlichen Perspektive zu betrachten. Durch kohärentes und begründetes Argumentieren sollen die Jugendlichen moralisch wertvolle Grundsätze entwickeln.

Ethik, Werteentwicklung, Wertevermittlung

In diesem Schuljahr wird erstmals in Österreich Ethikunterricht in der Sekundarstufe 2 flächendeckend eingeführt. Im Vorfeld tauchten viele Fragen auf: Wer besucht den Ethikunterricht? Beeinflusst er die Abmeldezahlen vom Religionsunterricht? Wie bewältigen Schulstandorte den Mehraufwand? Wer soll Ethik unterrichten dürfen und mit welcher Ausbildung? Die Diskussionen darüber wurden bisweilen ebenso emotional geführt wie diejenigen zur Frage nach der Aufgabe und dem Zweck des Ethikunterrichts.

Der demographische Wandel und Migration verändern die österreichische Gesellschaft. Neue Technologien und Forschungsergebnisse erzwingen ein Überdenken alter und lang bewährter bzw. die Auseinandersetzung mit als „fremd“ empfundenen Wert- und Moralvorstellungen.

In einer sich verändernden Gesellschaft bietet der Ethikunterricht Schüler*innen die Möglichkeit, sich mit Fragen ihrer Lebenswelt zu beschäftigen und Standpunkte kohärent und begründet zu argumentieren.

In jeder Gesellschaft gibt es unterschiedliche Moralvorstellungen, die traditionell von den Kirchen und Religionsgesellschaften vermittelt werden. Die Zahl derer, die ohne konfessionelles Bekenntnis sind oder sich vom Religionsunterricht abmelden, stieg zuletzt stetig. Ein neues Format soll die Vermittlung des „Wahren, Schönen und Guten“ (Schulorganisationsgesetz §2)

CC BY-NC-ND

weiterhin sicherstellen. Ethikunterricht wird in diesem Zusammenhang oft als Werteunterricht gesehen. Aber genau das soll er nicht sein.

Ein Ethikunterricht, der dies leistet, wäre dem Vorwurf der Indoktrination ausgesetzt, was es zu vermeiden gilt. Ein bloßes Auswendiglernen von Fakten und die Vorgabe von erwünschten Verhaltensweisen sind nicht Ziel des Ethikunterrichts. Vielmehr soll er das begründete Argumentieren und Reflektieren fördern. Das bedeutet aber nicht, dass Ethikunterricht nichts vermitteln kann und alles der Beliebigkeit überlässt. Gleich im ersten Satz des Ethik-Lehrplans steht: „Der Ethikunterricht ist den grundlegenden Menschen- und Freiheitsrechten verpflichtet“ (Verordnung über die Lehrpläne 2021). Unter dieser Prämisse ist das Ziel des Ethikunterrichts die Stärkung der Argumentations- und Urteilsfähigkeit der Schüler*innen und somit der Bereitschaft,

> die Würde des Menschen zu achten, Verantwortung für das eigene Leben und Handeln sowie das friedliche Zusammenleben zu übernehmen sowie eine Haltung von Toleranz und Offenheit zu praktizieren (Verordnung über die Lehrpläne 2021).

Somit geht es nicht um eine Werte-Vermittlung, sondern um eine Werte-Entwicklung (Thiedemann 2019).

Die Schwierigkeit und Herausforderung, keine dogmatischen Werte vorzugeben und die Schüler*innen dennoch anzuleiten, moralisch wertvolle Grundsätze zu entwickeln, bezeichnet Markus Thiedemann als Wertevermittlungsdilemma (Tiedemann 2019). Diesem Dilemma soll mit abwechslungsreichen Unterrichtsformen, sozialer Interaktion und viel Diskussion begegnet werden. Eine wesentliche zu schulende Fähigkeit in diesem Zusammenhang ist das Erlernen und Praktizieren des kohärenten, nachvollziehbaren und begründeten Argumentierens. Nur so wird die eigene Meinung zu einer Fragestellung nicht willkürlich. Aussagen wie „das ist eben meine Meinung“ werden als Argument nicht akzeptiert. Ein Argument muss stringent eingebettet sein in vorhergehende Argumente. Das Fehlen einer solchen Form der Auseinandersetzung ist gerade in den letzten Monaten der Lockdowns und Einschränkungen der persönlichen Freiheit immer wieder augenscheinlich geworden.

Eine ethische Diskussion muss über den Austausch von Halbwahrheiten, Vermutungen und Befindlichkeiten hinausgehen. Begründetes Argumentieren kann nur trainiert werden, wenn dazu auch die entsprechenden sachlichen Fakten bekannt sind. Solche Informationen liefern die vielen Bezugswissenschaften der Ethik, wobei die Philosophie als Grundlagenwissenschaft stets die Basis bildet.

In Österreich leben mehr als acht Millionen Menschen mit unterschiedlichen philosophischen, weltanschaulichen, kulturellen und religiösen Traditionen. Die Schule und somit auch die Ethikgruppen sind quasi ein Mikrokosmos der Gesellschaft. Es treffen unterschiedliche Haltungen, Familienstrukturen und Bräuche aufeinander. Die Lebenswelt der Schüler*innen in einer pluralistischen Gesellschaft wirft Fragen auf, die es im Ethikunterricht zu besprechen gilt. Diese Fragen betreffen so gut wie alle Lebensbereiche: Familie und Freunde, Natur und Umwelt, Wissenschaft und Technik, Krieg und Frieden etc.

BY-NC-ND

Ethikunterricht bietet Raum, Zeit und Anleitung für die Fragen der Jugendlichen. Er ist eine große Chance, mit gut arrangierten Lernanlässen die vielen ethisch relevanten Themenfelder im Soziotop der Klasse oder Gruppe zu bearbeiten.

Ich bin überzeugt, dass der Ethikunterricht seinen Beitrag zu einem gelingenden Miteinander in der Schule und in der Gesellschaft leisten kann. Er ist für alle SINN-voll und WERT-voll.

Literaturverzeichnis

Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz, SchOG). BGBl. Nr. 242/1962, idgF

Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; BGBl. Nr. 88/1985 idF von BGBl. II Nr. 250/2021

Thiedemann, Markus (2019). Philosoph zum Ethikunterricht: „Menschenrechte wurden gegen Religionen erkämpft". Online unter: www.derstandard.at/story/2000109862955/philosoph-zum-ethikunterricht-menschenrechte-wurden-gegen-religionen-erkaempft (6.9.2021)

Autor

Georg Gauß, Mag.
unterrichtet seit 12 Jahren Ethik am BORG Mistelbach. Er ist Leiter der AG Ethik in Niederösterreich und seit 2017 Sprecher der Bundes-ARGE Ethik.
Kontakt: georg.gauss@bildung.gv.at

BY-NC-ND

schule verantworten
führungskultur_innovation_autonomie

aus der praxis für die praxis

Peter Trenker
Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Weil es schön ist, Gutes zu tun

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a100

Die gesellschaftlichen Erwartungen an den Ethikunterricht sind zu vielfältig, zu unterschiedlich und viel zu umfassend, als dass sie erfüllbar wären. Ein recht verstandener ethischer Pluralismus, die Stärkung der moralischen Identität, eine solide Einführung in die Geschichte der Ethik sowie die Entdeckung der Schönheit des Guten können wesentliche Säulen des Ethikunterrichtes sein.

*Ethiklehrer*innenausbildung, Erwartungen an den Ethikunterricht, Säulen des Ethikunterrichts*

Als Mitverantwortlicher des HLG Ethik an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich ist es mir ein Anliegen, an dieser Stelle den Kolleg*innen meinen Respekt zum Ausdruck zu bringen, die derzeit innerhalb von vier äußerst intensiven Semestern die Ausbildung zu Ethiklehrenden absolvieren. Dass dies de facto in ihrer Freizeit geschieht, ist ein Umstand, der uns in der Schulwelt als „selbstverständlich" geläufig, in der Welt „draußen" aber kaum bekannt ist.[1] Er verdient Erwähnung und Anerkennung.

Ethikunterricht – endlich, aber …

Nach mehr als zwei Jahrzehnten Schulversuch, ideologischem und finanziellem Ringen – auf all das geht dieser Beitrag nicht ein – startet in Österreich mit dem Schuljahr 2021/22 der verpflichtende Ethikunterricht für Schüler*innen der Sekundarstufe II, die keinen Religionsunterricht besuchen. So sehr Einigkeit über die Notwendigkeit des Ethikunterrichtes herrscht, so hoch und teilweise auch unterschiedlich scheinen allerdings die subjektiven Erwartungen an selbigen zu sein, wie persönliche Gespräche[2] deutlich machen. Da ist die Rede davon, dass die Politik endlich und mit großer Verspätung auf den „Kulturkampf im Klassenzimmer" (Wiesinger & Thies, 2018) reagiert – und ihn dadurch löst, und man erwartet sich die „Erneuerung", „Wiederherstellung", bzw. „Rettung" des aufgeklärten, liberalen, pluralistischen und

CC BY-NC-ND

den sogenannten „europäischen Werten“ verpflichteten und eventuell auch christlichen Abendlandes. Dass diese Erwartungen durch den Ethikunterricht nicht erfüllbar sind, er aber dennoch Unverzichtbares leisten kann, sei an jeweils drei Aspekten kurz skizziert.

Drei Erwartungen, die der Ethikunterricht nicht erfüllen kann

Erstens kann kein Unterricht die Erziehung durch Vorbild und Einübung ersetzen. Der Religions- und der Kunstunterricht, denen es bekanntlich nicht gelingt, gläubige bzw. kunstliebende Menschen am „Fließband“ zu produzieren, „offenbaren“ dies schon lange: Erfolgreicher Unterricht ist stark von den elementaren, anknüpfbaren Grunderfahrungen abhängig, welche die Schüler*innen bereits mitbringen. Dies gilt auch und ganz besonders für den Ethikunterricht.

Ebenso schwer kann zweitens der Unterricht zerstörerische Gewalt verhindern, die in der Regel auf mangelnde soziale Beziehungen und Perspektivenlosigkeit zurückzuführen ist, also vor allem soziale Ursachen hat. Es wäre schön und wahrlich „billig“, wenn man mit einem Zwei-Stunden-Fach soziale Probleme lösen könnte, realistisch ist es allerdings nicht.

Drittens fehlt zunehmend der gesellschaftliche Konsens, der immer stärker durch Gesetze ersetzt wird. Gut ist demnach, was erlaubt ist, böse ist, wer Verbotenes tut. Gesetze sind allerdings nicht dafür geschaffen, den gesellschaftlichen Konsens zu ersetzen, sie bauen vielmehr auf diesem auf. Deutlich erkennbar ist dies bei den auffälligsten und vielleicht auch wichtigsten „Kampfthemen“ neben Wiesingers „Kulturkampf im Klassenzimmer“, die unsere Gesellschaft derzeit prägen und spalten: der vom Menschen verursachte Klimawandel und die Bekämpfung des Coronavirus. Diese belasteten und belastenden Beispiele sind aber auch eine erste Anregung für die Möglichkeiten des Ethikunterrichts.

Drei Anregungen für den Ethikunterricht

Erstens bietet der Ethikunterricht eine gute Gelegenheit den weit verbreiteten Irrtum zu widerlegen, dass ethischer Pluralismus zwangsweise zum moralischen Relativismus führt. Das Gegenteil ist nämlich der Fall: Recht verstandener Pluralismus führt niemals zum Relativismus. Auch wenn moralische Urteile weiterentwickelt und sogar verworfen werden können, weil sie sich als falsch herausstellen, ist ihre wesentliche Bedingung ihre allgemeine Gültigkeit. Ihre Richtigkeit darf eben gerade nicht von der Zufälligkeit der Situation abhängen, ob mir in dem Augenblick danach ist, der andere sympathisch genug ist etc. Erst so entwickelt sich etwas, das man „moralische Identität“ (Vossenkuhl, 1993) nennen kann. Der Ethikunterricht kann dabei einen wesentlichen Beitrag leisten, indem er hilft, die eigenen moralischen Ansprüche zu formulieren und zu verteidigen. Weil man sich aber nie sicher sein kann, tatsächlich auch die richtigen Ansprüche zu vertreten, ist es notwendig, sich ernsthaft auch mit anderen Überzeugungen zu beschäftigen und die eigene Position zu überprüfen. Ethische Pluralisten wissen, dass es andere Ansichten gibt, und setzen sich mit diesen auseinander.

BY-NC-ND

Die Überprüfungsmöglichkeit der eigenen Position setzt die Existenz eines Maßstabs von gut und schlecht voraus. Moralische Relativisten hingegen sind an „richtig" oder „falsch" nicht interessiert, sie schließen sich „ungeschaut" der jeweiligen Mehrheit an, die ihre natürliche Heimat ist (Vossenkuhl, 1993). Der moralische Relativist behauptet, dass für jeden etwas anderes gut bzw. schlecht ist, während ihm der Pluralist deutlich macht, dass eine soeben vergewaltigte Frau schwerlich seine Ansicht teilen wird und diese nur als menschenverachtenden Zynismus verstehen kann. Nur wer seine Fahne nicht nach dem Wind hängt, kann auch ethisch handeln.

Zweitens ist für die Entwicklung einer argumentativ begründbaren eigenen „moralischen Identität" eine gediegene und somit äußerst anspruchsvolle Einführung in die Geschichte der Ethik Voraussetzung. Durch die Auseinandersetzung mit den Texten wichtiger Autor*innen entwickeln Schüler*innen ein Gespür für die Gewichtung von Argumenten und lernen Strukturen moralischen Urteilens sowie deren Aufbau und Bedingungen kennen.

Drittens wird, wer in einem ersten Schritt an die oben erwähnten ethischen Grunderfahrungen der Schüler*innen anknüpfen möchte, dies schwer mittels unlösbarer moralischer Dilemmata-Geschichten oder mit Verweisen auf die Schrecklichkeit von Konzentrationslagern erreichen können. Beides entspricht üblicherweise nicht der Lebenswirklichkeit der Schüler*innen und somit ihren Grunderfahrungen. Wenn es allerdings gelingt, die Schönheit ethischen Handelns aufzuzeigen, ist viel gewonnen (Spaemann, 1993). Das ist selten spektakulär: eine Mutter, die ihr Kind tröstet, eine Jugendliche, die im Autobus anderen den Platz überlässt, der Einheimische, der den Fremden zum Bahnhof begleitet, oder der Mitschüler, der sein Jausenbrot teilt. Diese Bilder entsprechen der Lebenswirklichkeit und ihre Schönheit ist evident. Dass die Schönheit der einfachen guten Tat selbst Menschen berühren kann, deren Vergangenheit und Perspektivenlosigkeit keinerlei Anlass zur Hoffnung gibt, ist bezeugt[3] und nachvollziehbar. Wenn es gelingt, Schüler*innen für diese schlichte Schönheit zu begeistern, hat der Ethikunterricht bereits viel erreicht, vielleicht sogar die von manchen erhoffte Rettung des Abendlandes.

Gutes tun ist einfach schön.

Literaturverzeichnis

Spaemann, R. (1993). Zum Sinn des Ethikunterrichts. In H. Huber (Hrsg.), *Sittliche Bildung: Ethik in Erziehung und Unterricht* (S. 349–362). MUT-Verl.

Vossenkuhl, W. (1993). Ethikunterricht und die Ausbildung der Ethiklehrer. In H. Huber (Hrsg.), *Sittliche Bildung: Ethik in Erziehung und Unterricht* (S. 373–384). MUT-Verl.

Wiesinger, S. & Thies, J. (2018). *Kulturkampf im Klassenzimmer: wie der Islam die Schulen verändert : Bericht einer Lehrerin*. Edition QVV.

BY-NC-ND

Anmerkungen

[1] So war erst kürzlich eine Referentin aus dem universitären Bereich sehr überrascht, dass die Betroffenen keine Reduktion der Lehrverpflichtung als Ausgleich erhalten.
[2] Konkret waren das angehende Ethiklehrer*innen, Eltern, Schüler*innen, befreundete Politiker*innen und Polizist*innen, aber auch im Berufsleben stehende Einzelpersonen, die nicht unmittelbar selbst betroffen sind, sondern lediglich gesellschaftliches Interesse daran haben.
[3] Eine persönliche Bekannte, die ihrem „verpfuschten" Leben ein Ende setzen wollte, berichtet, dass sie in ihrer größten Not völlig überraschend von zwei jungen, ihr völlig fremden Menschen angesprochen wurde, die ihr einfach nur eine kleine Freude bereiten wollten. Diese Begegnung hat ihr ganzes Leben verändert.

Autor

Peter Trenker, Prof. MMag.
hat über 30 Jahre am Bundesrealgymnasium Gröhrmühlgasse (Wiener Neustadt) Religion und Informatik unterrichtet und war unter anderem auch Vorsitzender des GBA, Administrator, SQA u.v.a.m. Seit 2019 Tätigkeit an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich u.a. als einer der beiden Leiter des HLG Ethik.
Kontakt: p.trenker@ph-noe.ac.at

BY-NC-ND

schule verantworten
führungskultur_innovation_autonomie

aus der praxis für die praxis

Birgit Velickovic
Polytechnische Schule, Kottingbrunn

Notlösung PTS

Die Polytechnische Schule: letzte oder gute Wahl?

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a90

Seit vielen Jahren kämpft die Polytechnische Schule um Anerkennung. Der Ruf, nur als Notlösung herzuhalten, wenn alle anderen Möglichkeiten ausgeschöpft sind, wird der Vielfalt dieses Schultyps nicht gerecht. Ganzheitliches Lernen und ein Fokus auf soziale Aspekte werden durch ein engagiertes Lehrer*innenteam sowie eine Schulleitung ermöglicht. Soziale Ungleichheiten der Jugendlichen im Prozess der Transition von der Schule in die Berufswelt sollen durch die Führung durch das Schuljahr entschärft werden, sodass keine Nachteile entstehen.

Soziale Kompetenz, Persönlichkeitsentwicklung, Transition, Individualität, Wertschätzung

Sozialindikatoren an der PTS

Die Polytechnische Schule kämpft seit vielen Jahren um Anerkennung. Vielen Eltern ist dieser Schultyp suspekt, dorthin schickt man seine Kinder doch nur, wenn es keine andere Möglichkeit gibt. Das ist äußerst schade, denn in diesem besonderen Schultyp steckt großes Potential, und wer einmal an einer PTS zu Gast war, revidiert seine Meinung sehr oft. Unbestritten ist in Österreich immer noch die Korrelation zwischen der sozialen Herkunft und dem erreichten Bildungsgrad (Hillmert, 2013, S. 94). Schon bei ihrem Schuleintritt weisen Kinder unterschiedliche Voraussetzungen und Erfahrungen auf. Finanzielle und kulturelle Basis variieren und treffen auf eine direkte und indirekte Vermittlung von Werten aus der Herkunftsfamilie. Schule lehrt eine bestimmte Form der Kultur und hält an Werten und Normen fest. Schüler*innen, die diese Werte und Normen zuhause erleben, haben somit einen Vorsprung gegenüber Kindern, bei denen dies nicht der Fall ist. Schule wird in deren Fall häufiger als Belastung empfunden. Faktoren wie Migrationshintergrund, Geschwisteranzahl oder das Geschlecht des Kindes sind nicht primär entscheidend. Auch die Schulerfahrungen der Eltern spielen eine große Rolle (Erler, 2011, S. 28 – 29).

CC BY-NC-ND

Persönlichkeitsbildung

Die Polytechnische Schule im 21. Jahrhundert kann nicht mehr nur Ort der Wissensvermittlung sein. Neben einer Übernahme von erzieherischer Aufgaben ist auch das Nahebringen von nicht-fachlichen Kompetenzen in das Zentrum der Lehrauftrages der PTS geglitten. Soziale Fertigkeiten sind oftmals wenig vorhanden oder den Jugendlichen nicht bewusst. Es ist unsere Aufgabe, die Heranwachsenden dabei zu begleiten, ihre Fähigkeiten aufzuspüren. Häufig sind wir mit Teeangern konfrontiert, die meinen, sie besitzen überhaupt keine Talente. Die Frage nach Stärken erweist sich in unserem Schultyp als schwieriger beantwortbar als jene nach den Schwächen. Ohne das Verständnis der Essentialität der eigenen Persönlichkeit ist es schwer, sich im Dschungel der Berufsfindung durchzuschlagen. Die Eltern fallen aus verschiedenen Gründen als Unterstützung aus, weswegen die Schule diese Funktion übernimmt. Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz fließen in viele Unterrichtsgegenstände ein, wird an der PTS Kottingbrunn überdies im Gegenstand „Berufs- und Lebenswelt“ explizit gelehrt.

Transitionen sind immer eine Herausforderung, und deren Gestaltung stellt in der Persönlichkeitsentwicklung eine zentrale Rolle dar (Hurrelmann und Quenzel, 2016, S. 97). Eine zunehmende Individualisierung der Übergänge von der Jugend- in die Erwachsenenzeit erschwert oftmals eine selbstständige Bewältigung des Berufswahlprozesses. Die Jugendlichen müssen eigene Bedürfnisse und Interessen mit den Erwartungen und Angeboten der Gesellschaft in Einklang bringen. Transitionen sind nicht mehr geradlinig und klar vorgezeichnet, sondern umkehrbar und bergen Entscheidungsmöglichkeiten und Risiken, die mit mangelnden schulischen Leistungen zunehmen (Walther, 2014, S. 20 – 31).

Die Rolle der Lehrkraft

Die Rolle der Lehrkräfte an der Polytechnischen Schule stellt sich für die Jugendlichen als Leiter*innen und Begleiter*innen dar. Manche verwendeten Techniken zur Entwicklung der Persönlichkeit werden von den Lernenden vielleicht nicht als solches wahrgenommen, fließen dennoch ein und unterstützen intuitiv. Viele Maßnahmen und Aktionen wären ohne Schulautonomie und Individualisierung nicht möglich. Der Unterricht in zahlenmäßig kleinen Fachbereichsgruppen ermöglicht ein gezielteres Eingehen auf Bedürfnisse der einzelnen Persönlichkeiten. Eine enge Zusammenarbeit mit dem Jugendcoaching soll für die Jugendlichen die Chancen am Arbeitsmarkt erhöhen. Dieses niederschwellige Service, das Schüler*innen in der Schule während der Unterrichtszeit gratis zur Verfügung gestellt wird, ist ein Service von NEBA, einer Initiative des Sozialministeriums. Auch die Erziehungsberechtigten werden im Laufe des Betreuungsjahres miteingebunden, sodass für jede*n Jugendliche*n die subjektiv bestmögliche Förderung und Unterstützung erzielt werden kann.

Individuelle Förderstunden in einzelnen Gegenständen werden ebenso angeboten wie eine Hilfe beim Erlernen oder Verbessern der Sprachkenntnisse zur Erhöhung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

CC BY-NC-ND

Aufgabe der Schulleitung

Die Aufgabe der Schulleitung ist es unter anderem, Augenmerk auf eine Kultur der Wertschätzung, Achtung und Empathie zu legen. Gemeint sind hier nicht ausschließlich die Lernenden, sondern auch die Lehrenden. „Man erkennt den Wert einer Gesellschaft daran, wie sie mit den Schwächsten ihrer Glieder verfährt." Dieses Zitat von Gustav Heinemann beziehe ich auf unsere kleine Gesellschaft der Schule. Den Ausgang nimmt diese Kultur nicht im Klassen-, sondern im Konferenzzimmer. Der Umgang der Kollegen und Kolleginnen untereinander ist Basis für die Beziehung zu den jungen Menschen, die uns von ihren Erziehungsberechtigten anvertraut worden sind. Deswegen dürfen Prozesse und Taten zur Förderung von Gemeinschaft unter Lehrenden niemals außer Acht gelassen werden.

Streitkultur

Aktives Zuhören und das Anerkennen einer Meinung, die die eigene nicht widerspiegelt, sind einfache Möglichkeiten zur Stärkung des Selbstwerts von Heranwachsenden. Gerade in der Zeit eines emotionalen Um- und Aufbruchs während der Pubertät stehen die Jugendlichen sehr oft vor emotionalen Herausforderungen und fühlen sich von allen unverstanden, und am wenigsten verstehen sie sich selbst. Sie sollen erfahren, dass der eigene Standpunkt nicht immer der einzig mögliche ist, und mit dieser Erkenntnis möchten wir den Erwachsenen von morgen eine konstruktive Streitkultur veranschaulichen. Denn Toleranz und Akzeptanz sind Tugenden, auf die gerade in diesen herausfordernden Zeiten nicht vergessen werden darf. Daneben nimmt auch der Humor an der Schule einen großen Stellenwert ein. Nicht immer alles ernst zu nehmen und manchmal über sich selbst und mit, aber niemals über andere zu lachen, macht die Schule für alle Mitwirkenden zu einem fröhlichen, wärmenden Ort.

Unterricht und Corona

Wäre die Polytechnische Schule in Zeiten von Corona lediglich eine Stätte der Wissensvermittlung, könnten wir die Jugendlichen nicht erfolgreich durch diese Krise führen. Immer wieder liest und hört man von der Generation Corona und mittlerweile gibt es auch schon einige empirische Studien dazu. Dieter Dohmen und Klaus Hurrelmann (Dohmen und Hurrelmann, 2021, S. 276 - 279) sprechen davon, dass die Chancen der Kinder und Jugendlichen aus bildungsfernen Familien weiter gesunken sind. Es fehlen Grundvoraussetzungen für das Gelingen von Distanzunterricht – wie ein störungsfreier Rückzugsraum oder eine digitale Ausstattung. In besagten Familien stehen Eltern nicht als Lernunterstützung zur Verfügung, so wie das in anderen Schulformen der Sekundarstufe II der Fall ist. Diese Erkenntnisse decken sich mit jenen Erfahrungen, die auch wir an der Polytechnischen Schule gemacht haben. Der Verleih von Laptops half nicht, wenn zu Hause kein kabelloses Internet vorhanden war und kein Kinderzimmer, in das sich die Jugendlichen alleine zurückziehen konnten. All diese Determinanten haben den Distanz- und Hybridunterricht der letzten eineinhalb Jahre stark be-

BY-NC-ND

einflusst. Eine konstruktive Zusammenarbeit im Kollegium war eine von vielen Gelingensbedingungen.

Am meisten litten die Heranwachsenden jedoch an fehlenden Sozialkontakten. Obwohl sie durch TikTok, Instagram & Co. stets mit ihren Freunden und Freundinnen verbunden sind, konnten die sozialen Netzwerke Realbegegnungen nicht ersetzen. Viele Jugendliche haben ihre Perspektiven in diesen Monaten aus den Augen verloren und waren froh, als die Schulen wieder öffneten. Für uns ist die Schule ein Ort der Begegnung, der Gemeinschaft und der Wertschätzung. Hier treffen die Lernenden ihre Freunde, Freundinnen bzw. Kameraden, Kameradinnen und leben Anerkennung und Achtsamkeit. Wir wären unglaubwürdig, würden wir behaupten, dass das immer und jederzeit gelingt. Natürlich gelangen auch wir immer wieder an unsere Grenzen und stehen vor uneinstürzbaren Mauern. Wir machen Fehler und scheitern an manchen Aufgaben, aber daraus möchten wir lernen und wachsen, um den Jugendlichen eine ganzheitliche Schule des 21. Jahrhunderts bieten zu können.

Zusammenfassend kann daher festgehalten werden, dass die Polytechnische Schule die optimale Entscheidung einerseits für Jugendliche ist, die bereits wissen, dass sie den Weg einer Lehre einschlagen möchten. Andererseits sind auch jene jungen Erwachsenen gut damit beraten, ein Schuljahr in der PTS zu absolvieren, die im Prozess der Bildungs- und Berufswahl nicht weit genug fortgeschritten sind, um Entscheidungen für ihre berufliche Zukunft zu treffen und sich nach dem Jahr für eine weiterführende Schule entscheiden. In einer Gesellschaft, die vom ständigen Wandel in Industrie, wie zum Beispiel Digitalisierung und Globalisierung sowie kontinuierlichen Veränderungen in der Gesellschaft geprägt ist, finden sich viele Heranwachsende alleine nicht zurecht. Gerne wird das Poly als Notlösung oder Lückenfüller bezeichnet. Begrifflichkeiten, die den wahren Wert dieses besonderen Schultyps keineswegs widerspiegeln. Ich lade alle Leser*innen ein, sich an einer PTS in Ihrer Nähe selbst ein Bild von der Qualität der Schule zu überzeugen.

Literaturverzeichnis

Erler, I. (2011). Bildung – Ungleichheit – symbolische Herrschaft. In Erler I., Laimbauer V. & Sertl M. (Hrsg.), *Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zur Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen.* Schulheft 142/2011 (S. 22 – 36). Innsbruck: StudienVerlag.

Hillmert, S. (2013). Bildung, Ausbildung und soziale Ungleichheiten im Lebenslauf. In: Maaz, K., Neumann, M. & Baumer, J. (Hrsg.). *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – Sonderheft, vol. 24, S. 73 – 94.

Huber, L. (2009). *Lernkultur – Wieso Kultur? Eine Glosse*. In R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers & J. Wildt (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* (S. 14-20). Bielefeld: Bertelsmann.

Hurrelmann, K., Quenzel G. (Hrsg.) (2016). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (S. 276 – 279) (13. Auflage). Weinheim: Beltz.

Hurrelmann, K., Quenzel G. (Hrsg.) (2021). *Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden.* (1. Auflage). Weinheim: Beltz.

BY-NC-ND

Walther, A. (2014). Übergänge im Lebenslauf zwischen Standardisierung und Entstandardisierung. In Hof, C., Meuth, M. & Walther, A. (Hrsg), *Pädagogik der Übergänge* (S. 14 – 36). Bad Langensalza: Beltz.

Autorin

Birgit Velickovic, MEd.
geboren 1974 in Eisenstadt. Matura an der HLA Wiener Neustadt, danach Studium Hauptschullehramt Englisch sowie Ernährung und Haushalt an der PädAk Wien 10. Unterricht an der IBHS Hirtenberg von 1997 bis 2005. Erweiterungsstudium Geographie und Wirtschaftskunde an der PH Wien 10. Seit 2007 Lehrerin an der PTS Kottingbrunn, Schulleitung ab 01.11.2021, Schülerberaterin, Masterlehrgang Schulmanagement der PH Niederösterreich von 2014 bis 2018.
Kontakt: birgit.velickovic@ptskottingbrunn.ac.at

BY-NC-ND

schule verantworten
führungskultur_innovation_autonomie

Petra Heißenberger
Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

Michael Schratz
Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck

"Leadership is action not position"

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a94

Foto: Michael Schratz

Michael Schratz lehrte am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck und ist Gründungsdekan der School of Education. Er ist Sprecher der Jury des Deutschen Schulpreises, ehem. Präsident der International Conference of School Effectiveness and Improvement und Fritz Karsen Chair an der Humboldt Universität zu Berlin. Weiters war er lange tätig als wissenschaftlicher Leiter der Leadership Academy und des European Doctorate in Teacher Education. Michael Schratz ist Mitglied des Hochschulrates der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und des Advisory Boards des Web-Journales # schule verantworten und Autor zahlreicher Veröffentlichungen.

Wie sozial soll und kann Schule heute sein? Stellt Schule einen Ort zwischen alten Werten und neuen Tugenden dar? Was und wie kann Schulleitung zum Schulklima beitragen?

Sehr geehrter Herr Professor Schratz! Sie haben in Ihrer beruflichen Laufbahn zahlreiche Herausforderungen angenommen und bewältigt. Viele Tätigkeiten bezogen sich auf Schule und schulische Führungskräfte. In diesen besonderen Zeiten ist es interessant, sich über

CC BY-NC-ND

Werte und Tugenden und die Wirksamkeit von schulischen Führungskräften in diesem Zusammenhang Gedanken zu machen. Die soziale Schule: Gibt es die?

Michael Schratz: Die Schule ist schon etymologisch aus der Bedeutung von „scholae" ein Ort der Muße mit einem sozialen Bezug. Also ein Ort, an dem man in Ruhe gemeinsam darüber nachdenken sollte, wie sich eine Zukunft für die, die diese Schule absolvieren, entwickelt. Ich bin eher skeptisch, dass die Schule von einer direkt steuerbaren Zielsetzung der Wirksamkeit ausgehen kann. Es sind mindestens drei Faktoren, die hierbei eine Rolle spielen: Erstens sind das Erziehungs- und Bildungsziele, die die Lehrpersonen aktiv verfolgen (z.B. bleibt oft wenig von den Mathematikkenntnissen der Oberstufe übrig). Als zweiter Faktor und stärker in der Wirkung ist die Sozialisation: Schule ist der einzige gesellschaftliche Ort, den alle künftigen Bürger*innen besuchen und darin lernen müssen, wie sie mit Differenz umgehen können. Gesellschaftliches Wohlergehen als Ziel muss immer im Blick sein! Und drittens: Gerade in Zeiten der Pandemie hat sich gezeigt, wie sehr sich die Schüler*innen und auch die Lehrer*innen danach sehnen, wieder dort zu sein, wo dieser Ort „scholae" gesellschaftlich angesiedelt ist.

Wie sehen Sie die aktuell covid-bedingt steigenden Zahlen der Schulabmeldungen hin zum häuslichen Unterricht?

In Österreich ist ja das home schooling nicht so populär wie in den USA. In Deutschland ist es überhaupt nicht möglich. Home schooling geht auf die Eliteeerziehung zurück, wo sich Leute eine*n Hauslehrer*in leisten konnten. In Österreich ist es bisher meist von Alternativschulen wahrgenommen worden. Ich sehe die derzeitige Entwicklung eher als ein Übergangsphänomen, denn wenn Eltern sehen, wie anstrengend das ist, allein zugleich Hauslehrer*in in allen Fächern und berufstätig zu sein, dann ist das einfach nicht machbar. Einzelne Eltern müssen schon sehr viel Energie aufbringen, wenn sie den Kindern das beibringen wollen, was eigentlich Auftrag der Schule ist – außer sie haben das Geld, um sich ein*e Hauslehrer*in zu leisten. Gefährlich sehe ich die Entwicklung dann, wenn daraus sektenartige Verbünde werden und diese eine alternative Gesellschaft schaffen wollen.

Alte Werte und neue Tugenden: Wie passt das überhaupt zusammen? Muss hier unterschieden oder nach Zusammenhängen gesucht werden?

Hier hat sich aufgrund der Digitalität tatsächlich etwas verändert. Der Tugendkatalog im klassischen Sinne (z.B. Verhaltensnote) ist nicht erstrebenswert, sondern eher die Notwendigkeit, das gesellschaftliche Miteinander förderlich zu gestalten. Insofern geht es um die dahinter liegenden Werte, die sich nicht geändert haben: Achtsamkeit, Respekt vor den Anderen und dieses Anderssein auch zu akzeptieren. Hier sehe ich das größte Problem. Dazu haben wir allerdings auch aus der Vergangenheit keine positive Werteerfahrung. Die Grundidee besteht darin, dass Schule Vermittlerin zwischen Vergangenheit und Zukunft ist und sich einerseits damit auseinandersetzt, was uns die Geschichte schenkt, das man in die Zukunft mitnehmen sollte, andererseits mit den neuen Möglichkeiten, die sich darin eröffnen. Diese Vermittlung auszutarieren ist die große Herausforderung für Schulleiter*innen und muss ge-

BY-NC-ND

meinsam von allen Lehrkräften einer Schule getragen werden. Denn Wertevermittlung erfolgt nur gemeinsam, wozu Schulen Leitbilder oder mission statements erarbeiten. Die Frage dahinter ist immer: Wie werden sie gelebt?

Haltung wird im Tun sichtbar

Werte und Tugenden: Wo liegt – ganz allgemein gesehen – die Verantwortung von schulischen Führungskräften der jungen Generation gegenüber?

Ich arbeite gerade an einem Forschungsprojekt, in dem ich Schulleitungen im deutschsprachigen Raum zum Thema Haltung interviewe. Haltung ist im Gegensatz zu einem momentanen Verhalten eine länger andauernde Einstellung, die sich im Tun der Führungskräfte sichtbar macht. Ich erlebe in meiner Tätigkeit sehr unterschiedliche Führungspersönlichkeiten, deren Haltung gut in der Vergangenheit verankert, aber offen für Neues ist. Es gibt Kraft zu wissen, woher man kommt und über sich selbst nachzudenken, was das eigene Handeln beeinflusst. Ich verwende gerne den Vergleich mit Basketball: Ich brauche Grundwerte, sie sind mein Standbein und geben Sicherheit. Mit dem Spielbein kann ich beobachten, welche Werte durch die nächste Generation „ins Spiel“ kommen. Das bedeutet etwa, sich von einem engen Blick zu verabschieden und das Globale stärker zuzulassen, d.h. über den Tellerrand hinauszuschauen. Wir müssen der Zukunft gegenüber offen sein, ohne den Anspruch aufzugeben, aus der Vergangenheit das übernehmen zu können, was für die Zukunft relevant ist.

Haltung schafft Kontinuität

Wenn in einer Schule neue Lehrpersonen dazukommen, andere in Ruhestand wechseln, braucht es Kontinuität. Die Schule ist ein Ort, der sehr stark mit Ambiguitäten konfrontiert wird. Es müssen sehr oft – ohne den Anspruch von „richtig“ und „falsch“ zu haben – ethische Entscheidungen getroffen werden, um in schwierigen Situationen Lösungen zu finden, die viable Zukunftswege aufzeigen. Für mich ist eine schwierige Herausforderung in der Lehrerbildung: Wie kann man Ethos-Fragen in der Lehrerbildung berücksichtigen? Sie werden ja in den Curricula nicht eigens erwähnt, sondern sind dort eher implizit mitgedacht.

(Wie) beeinflussen persönliche Wertvorstellungen von Schüler*innen deren Lernen?

Erfolgreiche Schulen, die ich vom Deutschen Schulpreis kenne, haben Maßnahmen im Vorfeld ergriffen, dass die Schüler*innen handlungsfähig werden, um die an sie gestellten Anforderungen zu erfüllen. Zum Beispiel wurde in einer deutschen Grundschule mit Müttern Kontakt aufgenommen, die nicht Deutsch sprechen. Sie sind zu Hause, die Väter gehen arbeiten, daraus ergibt sich eine doppelte Barriere: die eigene Bildungssituation und das Nichtverstehen der Kultur und Sprache. Die Schulleiterin hat sich schlau gemacht, was diese kurdischen Frauen gut können, nämlich mit Stoffen sehr gut umgehen. So wurden in der Schule gebrauchte Nähmaschinen angeschafft, sodass diese Mütter Vertrauen gewannen und auf-

BY-NC-ND

grund ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wurden, um in die Schule zu kommen. Auch andere Einrichtungen wurden einbezogen, um elementare Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, damit die Schüler*innen „schulfähig" werden können. Das setzt natürlich sehr hohes Engagement voraus. Es geht mir nicht darum, alle Wertvorstellungen als Voraussetzung in einen Topf zu werfen, sondern darum, über Bildungsfähigkeit nachzudenken. Bildung bedeutet in der schulischen Vermittlung nicht Rechthaben, sondern lernen, mit sich und den anderen in einer Welt umzugehen, die man noch gar nicht kennt, aber das Leben prägen wird.

In welchem Verhältnis sollten Werteerziehung und Wissens(v)ermittlung an Schulen stehen?

Hier gibt es unterschiedliche Professionsverständnisse. Es geht darum, wie die Lehrpersonen ausgebildet sind. Wenn ich ein starkes Expertenmodell in der Professionalisierung sehe, wie das zum Beispiel in Deutschland der Fall ist, dann spielen Werte dort eine geringe Rolle, weil sie nicht standardisierbar und operationalisierbar sind. In einem berufsbiografischen Ansatz, den ich in Österreich wahrnehme, sind Wertvorstellungen ein stärkeres Thema. Es geht für mich darum, wie die Führungspersonen an Schule, die sehr stark auf Outputorientierung ausgerichtet ist, mit der Gefahr umgehen, dass die Werte auf der Strecke bleiben und das Hauptaugenmerk nur mehr auf standardisierten Testergebnissen liegt – Werte lassen sich bekanntlich nicht als Output messen. Das sehe ich als großes Problem, denn die übergeordneten Werte sind für die gesellschaftliche Entwicklung mindestens so wichtig wie das anzueignende Wissen. Ich kann das Wissen nicht verantwortungsvoll anwenden, wenn ich nicht gewisse Wertvorstellungen habe, was ich mit diesem Wissen überhaupt anfange.

Schulgemeinschaft – ist das ein Ausdruck romantisierender Vergangenheit oder hat Schulgemeinschaft auch Zukunft?

Die Schule ist– wie Hentig sie mit dem griechischen Wort „Polis" bezeichnet hat – eine Keimzelle der staatlichen Wertegemeinschaft. Je mehr Verantwortung diese Community für die Schule übernimmt, umso erfolgreicher wird sie sein, weil es keine zentralen Lösungen für lokale Probleme gibt. So sind etwa städtische Schulen kommunal ganz anders verankert als ländliche.

Die Verantwortung der Community

Es braucht diese Schulgemeinschaft als Kristallisationskern, wie ich sie beispielsweise in Finnland sehr produktiv erlebt habe. Dort sorgt die Kommune dafür, dass die Schule das zu leisten imstande ist, was die lokale Gemeinschaft und ihre Kinder für ihre Zukunft brauchen. Wenn ein Kind technische Voraussetzungen benötigt, um beschult werden zu können, dann kümmert sich die Kommune darum. Wenn für Chemie ein*e Lehrer*in fehlt, dann muss die Kommune sich etwas überlegen, eventuell mehr bezahlen, um eine geeignete Lehrkraft zu bekommen. Mit der Schulgemeinschaft hängt also ein sehr großes Verantwortungsbewusstsein zusammen. Wenn die Verantwortung nur beim Ministerium gesehen wird, dann ist die Schule eher ein Ort, an den die Eltern ihre Kinder schicken müssen. Wenn Eltern sich über das beschweren, was in der Schule passiert und die Lehrer*innen darüber, dass das Ministe-

BY-NC-ND

rium nicht reagiert, dann erlebt man, dass hier Verantwortung delegiert anstatt gemeinsam wahrgenommen wird.

Was kann sofort an jedem Schulstandort umgesetzt werden, um Schule „sozial" zu machen? Und was sollte jedenfalls vermieden werden?

Grundsätzlich lassen sich soziale Wertvorstellungen nicht verordnen. Daher sind solche Prozesse in ihrer Wirkung eher längerfistig. Schulen, die Vorstellungen in der Wertevermittlung haben, müssen neuen Lehrkräften Zeit geben und sie unterstützen, um hineinwachsen zu können und Teil der professionellen Lerngemeinschaft werden. Es ist möglich und machbar, die Schulen suchen dann sehr unterschiedliche Wege: Eine sehr erfolgreiche Grundschule in Deutschland ist beispielsweise zum Schluss gekommen, sich einmal monatlich in einem Arbeitskreis freiwillig zu treffen und sich mit aktuellen Fragen zu beschäftigen: Wer hat was im Unterricht ausprobiert? Wo gibt es Probleme? Dabei entwickeln, probieren, verwerfen, diskutieren sie im Team mit pädagogischem Blick auf die Bedürfnisse der Kinder und das Ziel, die Lernbedingungen zu optimieren. Es kommen jedesmal fast alle Kolleg*innen, weil sie überzeugt sind, dass das der Ort ist, den sie für diese Vergemeinschaftung brauchen. Wenn man in diese Schule hineingeht, dann bildet sich das auch bei den Schüler*innen ab. Die treffen sich einmal täglich zu Bewegungsaktivitäten mit Musik, um auch Well-being als Thema wahrzunehmen, und das ganze Kollegium inklusive Schulleiter machen mit. Lehrer*innen haben die Klassentüren offen, es ist spürbar, dass es nicht einzelne Klassen sind, die diese Schule ausmachen, sondern *eine* Gemeinschaft, die verantwortlich ist, die junge Generation gut in die Zukunft zu führen.

Welche Werte und Tugenden muss eine schulische Führungskraft mitbringen, um ihr Amt gut ausüben zu können?

Eigentlich sollte eine schulische Führungskraft die Grundvoraussetzungen für das Menschsein mitbringen: gegenseitige Achtung, keine Zuschreibung von „richtig" und „falsch", lernfähig und offen für Neues sein. Klassische Tugenden wie beispielsweise Fleiß sind diesen nicht generell zuordenbar, sondern sind eingewoben in die Persönlichkeit, die die Haltung der jeweiligen Führungsperson ausmachen. Die Haltung ist immer situativ zugewandt, sie ist auf die Lösung anstehender Anforderungen ausgerichtet. In der jeweiligen Situation heißt das für Schulleitung zu überlegen, das richtige Wort zu verwenden. „Bereits kleine Unachtsamkeiten können lang dauernde Missverständnisse oder Vertrauensverlust nach sich ziehen.", wie es ein Schulleiter formulierte. Es kann monatelang dauern, dass eine Person, die sich gekränkt fühlt, wieder Vertrauen gewinnt. Wenn ich im Charakter eher aufbrausend bin, muss ich überlegen: Wie komme ich damit im Kollegium gut zurecht? Die Erkenntnis daraus: Es gibt keine Vorlage, die in der Beziehung zu allen eingesetzt werden kann. Die biographische Komponente spielt in pädagogischen Berufen eine sehr große Rolle: In Studien, die sich mit Führungsbiographien von Schulleiter*innen beschäftigen, wird erkennbar, dass sich neben Familie und weiterem sozialen Umfeld als bedeutungsvoll herausstellt, wie früh jemand in Jugendgruppen oder ähnlichen Konstellationen bereits Führung wahrgenommen hat. Es geht um eine sehr starke biographische Prägung, die langfristig wirkt.

BY-NC-ND

Wenn Sie schulischen Führungskräften drei Empfehlungen für die Gestaltung des Schulklimas geben müssten, welche würden das sein?

Ich will keine Empfehlungen abgeben, sondern mit folgenden Fragen als Dreischritt zum Nach- und Weiterdenken anregen: Wie gut schätzen Sie das Klima an Ihrer Schule ein? Woher wissen Sie das? Was können Sie tun, um besser zu werden?

Ich frage Sie nun als Sprecher der Jury des Deutschen Schulpreises: Werden in den Themenfeldern „Soziale Schule" „Werte und Tugenden", „Schulklima" Schulpreise verliehen? Gibt es Best-practice-Beispiele?

Schulklima ist einer der sechs Qualitätsbereiche des deutschen Schulpreises. Wir haben bewusst nicht Schulen ausgezeichnet, die nur in einem Qualitätsbereich sehr gut sind. Denn was nutzt es, wenn man sehr gutes soziales Miteinander anerkennt, aber nicht auf die Leistung schaut? Nur ein Wohlfühlklima zu schaffen ist zu wenig, es müssen auch Anforderungen gestellt werden. Wir sollten den Schüler*innen das zumuten, was ihnen zumutbar ist. Im deutschen Schulportal (https://deutsches-schulportal.de/) findet man übrigens Interviews, in denen Schulen berichten, wie sie das angehen.

Zum Abschluss noch eine persönliche Frage: Welche Werte sind Ihnen persönlich wichtig?

In der Pädagogik sollte nicht immer das Rad neu erfunden werden! In der Geschichte der Pädagogik können wir im menschlichen Miteinander auf eine erfahrungsreiche Tradition – von Martin Buber bis Ruth Cohn – zurückgreifen. In der starken Outputorientierung scheint der stark mit dem sozialen Miteinander verbundene deutsche Bildungsbegriff verloren zu gehen. Der Phänomenologe Husserl lehrte uns, „zu den Sachen selbst" zu kommen und wahrzunehmen, was sich uns zeigt. Was bedeutet zum Beispiel der didaktische Slogan, Schüler*innen dort abzuholen, wo sie stehen? Wie mache ich das mit dem Flüchtlingskind aus Syrien? Ich habe ja keine Ahnung, was diese Kinder auf der Flucht erleben mussten! Das kann ich aus meiner Erfahrung nicht wahrnehmen. Es ist ein Wert, Erfahrung stärker zu berücksichtigen! Die methodische Bezeichnung ist aus meiner Sicht irrelevant, ob es ein Lernbüro ist oder ein Laufdiktat. Es geht darum, welche Erfahrungen junge Menschen machen. Was entwickelt sich daraus? "Leadership is action not position": Wir sollten nicht die Position im Vordergrund sehen, sondern die Möglichkeitsräume im Handeln!

Ich wünsche Ihnen alles Gute, Kraft und Gesundheit. Vielen Dank für das Interview, die Impulse und Ihre Zeit!

BY-NC-ND

Autorin

Petra Heißenberger, HS-Prof. Mag. Dr., BEd MSc,
ist Professorin für Schulmanagement und Leiterin des Zentrums Leadership an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.
Kontakt: petra.heissenberger@ph-noe.ac.at

BY-NC-ND

Christine Schörg
Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Hollabrunn

im Gespräch mit

Regina Fritsch
Burgtheater und Max Reinhardt Seminar, Wien

Was ist das Leben?

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a110

Foto: Manfred Werner

Regina Fritsch absolvierte ihre Schauspielausbildung an der Schauspielschule Krauss in Wien. Die Kammerschauspielerin ist seit 1985 fixes Ensemblemitglied am Wiener Burgtheater und Trägerin des Alma Seidler-Ringes. Am Max Reinhardt Seminar ist sie Professorin für Rollengestaltung. Daneben spielt sie oft in Kino- und Fernsehproduktionen mit. Sie erhielt bereits zahlreiche Auszeichnungen, u.a. auch den Nestroy als beste Schauspielerin.
Regina Fritsch wurde in Hollabrunn geboren und ist hier aufgewachsen, jetzt ist sie aber kaum noch hier anzutreffen. Ihr Lebensmittelpunkt und der ihrer beiden erwachsenen Töchter hat sich nach Wien bzw. auf den Semmering verlagert. Das Gespräch war Anlass für ein lange entbehrtes Wiedersehen und hat an einem der letzten schönen Spätsommmerabende im Café Landtmann – im Schatten des Burgtheaters – stattgefunden.

Als Schauspielerin ist man gewohnt, in Dialogen auf Stichworte zu reagieren. Wollen wir auch hier auf diese Weise vorgehen?

Regina Fritsch: Bitte, gerne.

CC BY-NC-ND

Werte.

Meine erste Assoziation ist eine Textstelle aus der Fröhlichen Wissenschaft: „Woran glaubst du?“, heißt es dort, und: „Daran: dass die Gewichte aller Dinge neu bestimmt werden müssen.“ Das hat Friedrich Nietzsche vor weit mehr als 100 Jahren geschrieben, aber es ist doch ganz aktuell. Unsere Gesellschaftsstruktur – das, was wir als unsere Realität annehmen und für wahr halten – stimmt nicht mehr. Was hat heute einen Wert? Da kann doch einiges nicht mehr stimmen, wenn ein Hendl im Supermarkt 3,95 Euro kostet. Unser kapitalistischer Weg bedeutet eine rücksichtslose Ausbeutung der Erde, speziell die Verindustrialisierung der Tiere ist eine leidvolle Sackgasse und eine Schande für uns Menschen! Das war mir mit 13 Jahren schon eine große Wahrheit, in der Pubertät, meinem Erwachen. Trotzdem bin ich dann meinen Weg im System gegangen und habe mich eingegliedert – daran geglaubt habe ich aber nie wirklich. Denn letztendlich muss es da jemanden geben, der draufzahlt. Das ist unfair, fern von jeder Gleichwertigkeit. Wir sind ja nicht alle gleich, aber gleichwertig.

Erwachen.

Vor 40 Jahren haben wir schon erkannt, dass wir in Plastik ersticken werden. „Jute statt Plastik“-Taschen haben wir gehabt und eine so geniale Utopie, und es tut mir so weh, dass ich so abgedriftet bin, obwohl ich immer gewusst habe, was richtig ist.

Wir waren Spät-Hippies: Bereits mit 13 habe ich mit meinen Freundinnen viel selbst gemacht: Genäht – zum Beispiel aus Aufreibfestzen Jacken … –, emailliert, getöpfert, Kerzen gegossen, Schmuck gebastelt … Wir haben unsere Schulhefte selbst gebunden, weil uns die damals orangen und blauen Einheitshefte nicht gepasst haben. Hallo, was für eine Arbeit! Aber Handwerk! Selber machen! Unabhängig sein! Keine Angst haben! Unsere Ideen haben wir, meistens gemeinsam, einfach umgesetzt. Am Hollabrunner Volksfest haben wir uns als Siebzehnjährige einen Standplatz organisiert und unsere Sachen verkauft, wir sind mit einem Bauchladen am Karlsplatz gestanden – bis uns die Polizei erwischt hat …

Wir haben gelesen, Hermann Hesse zuerst, dann alles andere, Summerhill hat uns gefallen, viel Lyrik auch; Ernst Jandl haben wir live erlebt, er war bei uns an der Schule! Wir waren vom Theater begeistert, im Festsaal des Gymnasiums haben wir „Warten auf Godot“ gesehen. Das hat ja alles infrage gestellt! Und wir haben alles infrage gestellt und unter anderem unseren Deutschlehrer gründlich gefordert. Der hat mich einmal gefragt, daran erinnere ich mich genau: „Und Sie sind wirklich Anarchistin?“ (lacht) Beim Schulfest haben wir H.C. Artmann erstaufgeführt: „Erlaubent, Schas, sehr heiß, bitte“! und ihn persönlich eingeladen.

Unsere Eltern waren meistens nur sprachlos, oder sie haben nichts davon erfahren. Wir haben eine große Freiheit gespürt, wir haben uns echt was getraut. Wenn ich meinen Töchtern davon so begeistert erzähle, können sie es gar nicht glauben. Die Welt hat sich verändert, aber diese Hippie-Ideologie gefällt mir bis heute.

BY-NC-ND

Anarchie.

Anarchie in der Bedeutung „Freisein von Herrschaft“ – insofern: ja! Das würde das ehrenwerte Engagement aller bedeuten, das wird aber ein Traum bleiben. Ich schäme mich – bei dem, was ich weiß und was ich spüre –, weil es mir immer noch wichtig ist, Theater zu spielen, im Staatstheater, und nicht: aufzustehen und mitanzupacken. Man hat aber gleichzeitig das Gefühl, man würde da auch wieder missbraucht werden, Greta Thunberg ist ja auch schon ein Brand geworden. Auch, was meinen Beruf betrifft, bin ich desillusioniert: Wenn du weißt, dass es einen Kunstbetrieb gibt; wenn du weißt, dass es einen Journalismus-Betrieb gibt, dann weißt du auch: Der Betrieb hält das Ganze und bestimmt den Marktwert. Es muss alles verkauft werden.

Nichtsdestotrotz: Jede Einzelne, jeder Einzelne ist wichtig! Das Atomkraftwerk Zwentendorf gäbe es. Das Kraftwerk Hainburg wäre gebaut worden. Damals haben wir uns engagiert, wir waren überzeugt, etwas unternehmen zu müssen, wir haben protestiert. Man muss für seine Überzeugung aufstehen, man muss sich auf die Socken machen! Allerdings: Wir sind gierig. Aber das macht uns nicht glücklich, im Gegenteil: Depressionen nehmen zu, unsere Kinder sind orientierungslos.

Die nächste Generation.

Die Jungen leiden jetzt einmal sehr, denn sie wissen, dass das eine Illusion ist: Wir müssen auf nichts verzichten, wir müssen uns nicht verändern, der technische Fortschritt löst alle unsere Probleme. Meine Töchter jedenfalls – mit diesen zwei Prachtexemplaren habe ich das große Los gezogen! – lassen sich so nicht hinters Licht führen. Ich bin gespannt, wie die Greta-Thunberg-Generation weitermacht, ich wünsche ihr viel Kraft.

Denn ich liebe die jungen Leute, meine Studenten, ich unterrichte wahnsinnig gerne! Aber ich kann ihnen die Wahrheit nicht sagen übers System. Und die Ausbildung ist viel zu verkopft, das ist ja kein intellektueller Beruf. Was die für Ängste aufbauen – und was für unrealistische Erwartungen gleichzeitig. Ich bin für direkte Erfahrungen: auf Proben mitgehen, kleine [1]Rollen annehmen, … hinein ins Leben! Wie heißt es so schön: Über Rosen kann man dichten, in die Äpfel muss man beißen.

Natur.

Wenn wir neu definieren müssen: Was ist wertvoll? Dann ist das für mich etwas, das immer den Wert behält, es ist nicht definierbar oder einteilbar in Kategorien: Das ist für mich die Na-

1

BY-NC-ND

tur. Man braucht nicht viel drüber zu reden, man kann sie nur erspüren. Ich zum Beispiel erlebe das am Semmering, wo ich ein Tiny House habe, 17 Quadratmeter, dort bin ich mitten im Wald und ganz bei mir, rundherum nur Natur.

Was ist das wert? Alles. Das ist doch einfach, die Erbsenzählerei macht mich wahnsinnig. Und dann kommt Corona, und dann kriegst du eh so einen schönen Fingerzeig, aber wir verstehen ihn nicht. In *Onkel Wanja* meint Ástrow – und Tschechow hat das auch vor mehr als 100 Jahren geschrieben – sinngemäß: „Jetzt werden die Wälder abgeholzt. Aber die Welt wird immer besser, der Mensch immer feiner!“[1] Aber er hat sich geirrt. Der humanistische Gedanke hat sich ziemlich verabschiedet. Wir sind irgendwo falsch abgebogen, ich ja auch.

Menschlichkeit.

Wir bemerken eine Fehlentwicklung. Aber das ist so unangenehm, so unpopulär. Wir stecken die alten Menschen in Altersheime, dort geht es ihnen schlecht, da ist nichts mehr, das ist Mordor, das ist Endstation. Sie spielen in der Wirtschaft keine Rolle mehr, haben keine Kaufkraft, also sind sie lästig. Wir haben ja auch keine Zeit mehr: Wir ziehen am Gras, es soll schneller wachsen.

Ich erlebe es heute überhaupt ganz selten, dass sich jemand für den anderen wirklich interessiert. Mit Adam Oest ist mir der beste Mensch gestorben. Wir hatten einen gemeinsamen Nenner, der ist *über* die Kunst gegangen, *über* den Betrieb, *übers* System. Das war eine nicht definierbare menschlich-feinstoffliche Begegnung. Da ist etwas, das hat keinen Wert in dem Sinn. Das ist wertfrei – darf wert-frei sein, wert-los im besten Sinn. Deshalb ist Adam auch nicht tot für mich.

Das Leben.

Unsere Welt ist so konzeptionell, aber so ist das Leben nicht. Es ist unmittelbar. Man kann es nur erfahren. „Du fragst: Was ist das Leben? Das ist genau so, als würde man fragen: Was ist eine Möhre? Eine Möhre ist eine Möhre, und mehr ist darüber nicht zu sagen.“ Diese Stelle aus dem Briefwechsel Tschechows mit seiner Frau Olga Knipper ist ein tiefer, weiser Sickerwitz … Daran erinnere ich mich oft und bei so vielem, was man nicht versteht, wo man an seine Grenzen stößt.

BY-NC-ND

Autorin

Christine Schörg, HS-Prof. Mag. Dr.
Germanistin und Historikerin, Leiterin des Departments 3 („Fächer“) an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und im Rahmen des National Center of Competence für Kulturelle Bildung österreichweit und schulartenübergreifend hauptverantwortlich für die Förderung der kulturellen Bildung an Schulen. Forschungsschwerpunkte: fächerverbindende Perspektiven und interdisziplinäre Zugänge im Themenfeld (kulturelle) Bildung.
Kontakt: christine.schoerg@ph-noe.ac.at

Anmerkungen

[1] Weil die Stelle so schön ist, hier im Wortlaut (zitiert aus: Anton Tschechow, *Onkel Wanja*, deutsch von August Scholz, https://www.projekt-gutenberg.org/cechov/onkelwan/chap002.html):

Ástrow: *[…] Die russischen Wälder krachen unter dem Beil, Milliarden von Bäumen gehen zugrunde, das Wild, die Vögel, gehen ihrer Wohnstätten verlustig, die Flüsse versanden und trocknen aus, die herrlichsten Landschaften schwinden für immer dahin – und alles nur darum, weil der Mensch zu gedankenlos und zu träg ist […] Der Mensch besitzt Verstand und schöpferische Kraft, um das zu vermehren, wessen er bedarf – bisher jedoch hat er nichts geschaffen, sondern immer nur zerstört. Immer mehr schwinden die Wälder zusammen, das Klima hat sich verschlechtert, und unser Land wird immer armseliger, immer unansehnlicher.* Zu Wojnizki. *Du siehst mich ironisch an – was ich sage, scheint dir nicht im Ernst gesagt … nun, vielleicht ist’s wirklich nichts weiter als eine Schrulle; wenn ich aber an den Bauernwäldchen vorübergehe, die ich vor dem Niederschlagen gerettet habe, oder wenn ich das Rauschen meines jungen Waldes höre, den ich mit meinen eigenen Händen gepflanzt habe – dann sage ich, dass das Klima meines Vaterlandes doch auch ein klein wenig in meiner Gewalt ist, und dass, wenn in tausend Jahren die Menschen sich glücklich fühlen werden, auch ich an der Begründung ihres Glücks ein klein wenig teilhaben werde. Wenn ich eine junge Birke pflanze und dann sehe, wie sie sich im Winde wiegt, dann erfüllt Stolz meine Seele […]* (1. Aufzug)

CC BY-NC-ND

schule verantworten
führungskultur_innovation_autonomie

kultur macht schule

Kaspar H. Spinner
Universität Augsburg

Wertevermittlung literaturpädagogisch und -didaktisch

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a77

Welche Werte können durch Literatur vermittelt werden? Welche Rolle spielt Wertevermittlung durch Literatur im Kontext von Schule? Damit nicht analytisches Zerpflücken, sondern ethische Orientierung im Vordergrund steht, stellt der Literaturwissenschaftler und -didaktiker Kaspar H. Spinner in diesem Beitrag vier Hauptaspekte vor, die bei der Wertevermittlung durch Literatur im schulischen Kontext von zentraler Bedeutung sind. Denn Wert erkennen ist wichtiger als bewerten, das könnte die Maxime sein.

Wertevermittlung spielt in der literarischen Sozialisation und im Literaturunterricht in mehrfacher Hinsicht eine Rolle. Es lassen sich vier Hauptaspekte unterscheiden, bei denen der Begriff „Wert“ jeweils etwas anders gefasst ist. Die folgenden Ausführungen sind nach diesen Hauptaspekten gegliedert.

1. Literatur vermittelt ethische Werte

Literatur kann auf unterschiedliche Weise ethische Orientierung geben. Besonders wirkungsvoll sind Helden als Vorbilder. In einer Lese-Erinnerung hat eine Studentin (oder ein Student) zu *Krabat* notiert: „Dreimal gelesen. […] Wollte selbst so heldenhaft wie Krabat sein, der aufrichtig und mutig war, zudem auch noch selbstlos. Der alles für seine Liebe und die Gerechtigkeit tat.“ (Aus meinem Archiv studentischer Leseerinnerungen) Bösewichte können als Kontrastfiguren zu den Helden dienen und so die Wertevermittlung verstärken. Oft halten Wertkonflikte, in die die Figuren hineingeraten, die Leserinnen und Leser dazu an, über Wertorientierungen nachzudenken. Besonders wirkungsvoll sind dabei literarisch gestaltete Dilemmasituationen. Auf spannende Weise hat z.B. Nicky Singer in ihrem Jugendroman *Norbert Nobody oder Das Versprechen* einen solchen Konflikt gestaltet: Norbert hat der todkranken Edith Sorrel versprochen, ihr einen Federmantel zu nähen. Norbert wird aber wegen ei-

CC BY-NC-ND

ner Schlägerei vom Unterricht ausgeschlossen und bekommt Hausarrest; seiner Mutter hat er ferner versprochen, das Haus nicht zu verlassen. Das muss er aber, wenn er Vogelfedern für den Federmantel sammeln und sie zu Edith Sorrel bringen will. Er macht sich das so für ihn entstandene moralische Dilemma folgendermaßen klar (der Roman ist in der Ich-Perspektive erzählt):

> Und auf jeden Fall muss ein Versprechen, bei dem es darum geht, ein Leben zu retten, mehr wert sein als ein Versprechen, mit dem man nur ein paar Gesetzen und Regeln gehorcht, die von einer Schule aufgestellt worden sind. Stimmt doch, oder? Stimmt doch! (Singer 2002, S. 211)

Ethisch ambivalentes Verhalten ist auch Thema in einem Roman wie *Die Rote Zora und ihre Bande* von Kurt Held. Die Protagonistin ist Anführerin einer Bande, die von kleinen Diebstählen lebt, sich aber für die Benachteiligten einsetzt und nur die Reichen bestiehlt. Die Bandenmitglieder haben sich eigene soziale Regeln geschaffen, die von moralischen Vorstellungen wie Tapferkeit, Gerechtigkeit und Solidarität geprägt sind. Eine Textstelle wie die folgende verdeutlicht das moralisch-ethische Dilemma und kann z.B. im Unterricht Ausgangspunkt für ein Gespräch sein (zur Situation der Textstelle im Roman: Branko und Zora bringen dem alten Gorian zwei Hühner, die sie aus dem Stall des reichen Karaman gestohlen haben):

> [Gorian: „…] ob du nun einem, der tausend Hühner hat, ein Huhn stiehlst, oder einem, der nur sechs hat, Diebstahl bleibt Diebstahl."
>
> „Nein", sagte Branko und auch Zora schüttelte den Kopf.
>
> Zora fügte noch hinzu: „Auf dem Markt haben sie außerdem gesagt, Karaman sei selbst ein Spitzbube."
>
> Der Alte bewegte seinen Kopf missbilligend hin und her. „Trotzdem habt ihr kein Recht bei ihm zu stehlen, sonst hätte ja auch jeder das Recht bei euch zu stehlen, denn ihr seid genau solche Spitzbuben wie er." (Held 2015, S. 126)

In der Erwachsenenliteratur ist die Novelle *Michael Kohlhaas* von Kleist das vielleicht bekannteste literarische Beispiel für die Gestaltung eines moralisch-ethisch ambivalenten Verhaltens: Kohlhaas wird aufgrund seines Gerechtigkeitssinnes zu einem Mörder und wird schon im ersten Satz der Novelle als „einer der rechtschaffensten zugleich und entsetzlichsten Menschen seiner Zeit" (Kleist 1979, S. 3) bezeichnet. Werke wie die von Held und Kleist stehen motivisch in der Tradition des edlen Räubers, bei der die Sagengestalt des Robin Hood die Leitfigur ist. Dazu gehört z.B. Karl Moor in Schillers Drama *Die Räuber*, der als Retter der Leidenden und Unterdrückten auftritt und dabei zum Mörder wird. Ihm gegenübergestellt ist sein intrigierender Bruder Franz.

In der Literatur wird auch immer wieder gezeigt, wie schwer es für Menschen sein kann, ihren ethischen Maßstäben gerecht zu werden. In seinem Theaterstück *Der gute Mensch von Sezuan* hat Bert Brecht dies besonders eindrücklich vorgeführt. Die gütige Shen Te, die von den Mitmenschen ausgenutzt wird, verkleidet sich als Shui Ta und sorgt als solcher auf ausbeuterische Weise für Ordnung, um sich über Wasser halten zu können.

BY-NC-ND

Dass ethische Werte, die das Handeln bestimmen, immer auch gesellschaftlich bedingt sind, ist Thema bei Fontane, z.B. im Roman *Effi Briest*; hier fragt sich Instetten, ob er mit dem Duell und der Verstoßung Effis richtig handelt oder nur einem geltenden gesellschaftlichen Ehrbegriff folgt.

Die erwähnten Textbeispiele mögen zeigen, dass die Vermittlung ethischer Werte mit moralischer Erziehung zu tun hat, die in der pädagogischen Literatur vielfach diskutiert wird. Allerdings geht es bei ethischen Werten nicht um moralische Instruktion. Nach dem Schema der Moralentwicklung, das Lawrence Kohlberg mit sechs Stufen (auf der Basis von Modellen Deweys und Piagets) entwickelt hat und das in der Literaturdidaktik Beachtung gefunden hat (vgl. Spinner 2021), bezieht sich die ethische Werterziehung auf die höchste Stufe, auf die Orientierung an allgemeinen ethischen Prinzipien wie Gerechtigkeit und Respekt vor der Würde des Menschen, an denen jeweils konkrete moralische Entscheidungen zu messen sind.

2. Literatur kann zu Wertschätzung beitragen

Wertevermittlung durch Literatur bezieht sich nicht nur auf ethische und moralische Werte, sondern auch auf ästhetische Wertschätzung. Naturschilderungen können z.B. die Schönheit von Landschaften, Blumen und Tieren zeigen und auch bestimmte Orte besonders aufwerten; so ist der Plöckensteinsee (im Böhmerwald/Tschechien) vor allem durch die Novelle *Der Hochwald* von Adalbert Stifter bekannt geworden; am See steht heute ein Adalbert-Stifter-Denkmal. Dichter wie Heinrich Heine oder Theodor Storm haben mit ihren Dichtungen auf die Schönheit der Nordsee aufmerksam gemacht. Und die Wertschätzung des Hochgebirges und das damit entstandene touristische Interesse für Bergregionen ist wesentlich durch literarische Texte, vor allem durch Albrecht von Hallers *Die Alpen* (1732) und Rousseaus *Bekenntnisse* (*Confessions*, 1765ff.) geweckt worden. Literarische Texte haben auch dazu geführt, dass man von einer Italiensehnsucht der Deutschen gesprochen hat, die in Goethes Gedicht „Kennst du das Land, wo die Zitronen blühn …“ ihr Leitmotiv gefunden hat. Ein heutiges Beispiel sind die Bestseller-Kriminalromane von Jean-Luc Bannalec, in denen die Landschaft der Bretagne eine wichtige Rolle spielt; mit Berufung auf Bannalec werden Reisen zu den Orten, an denen die Romane spielen, angeboten. Ebenso kann Literatur die Wertschätzung von architektonischen Denkmalen unterstützen; ein Beispiel dafür ist die Wurmlinger Kapelle, die Uhland durch sein Gedicht „Die Kapelle“ bekannt gemacht hat. In Danzig wird den Touristen ein Spaziergang auf den Spuren von Günter Graß und seinem Roman *Die Blechtrommel* vorgeschlagen. Und es gibt literarisch interessierte Touristen, die mit Goethe-Lektüre im Gepäck auf Italienreise gehen.

Literatur kann auch zur Wertschätzung von Menschen beitragen, und zwar nicht nur von Helden, sondern auch von Benachteiligten und Verfolgten. Ein Beispiel ist der Jugendroman *Die Zeit der Wunder* von Anne-Laure Bondoux; der Roman handelt vom zwölfjährigen Koumail, der mit seiner Mutter aus dem Kaukasus vor den Kriegswirren flieht. Es ist aber nicht nur eine

BY-NC-ND

Fluchtgeschichte, sondern auch ein Roman über die Mutter, welche die Flucht und die Rettung des Ich-Erzählers möglich macht. Der Roman endet mit ihrem Tod und den Sätzen:

> Unter allem, was sie mir gegeben hat, ist auch dieses unfehlbare Heilmittel gegen die Verzweiflung: die Hoffnung. Während mir die Tränen über die Wangen laufen, verspreche ich ihr deshalb, mein Leben so zu führen, wie sie es mir beigebracht hat. Indem ich immer weitergehe. Neuen Horizonten entgegen. (Bondoux 2014, S. 189)

Nicht nur der Protagonist Koumail, sondern auch seine Mutter, die ihn fortschickt, damit sein Leben gerettet wird, sind in dem Roman Figuren, deren Verhalten und Schicksal man als Lesende*r mit Bewunderung verfolgt.

Wertschätzung von Menschen wird in der Literatur vor allem durch die Erzeugung von Empathie mit Figuren unterstützt. Interessant ist in diesem Zusammenhang Lessings Mitleidstheorie; er schrieb der Literatur eine empathische Wirkung zu, die eine ethische Funktion habe; dabei betonte er, dass es nicht nur um Empathie mit einem bestimmten Menschen gehe, sondern um eine allgemeine „Fähigkeit, Mitleid zu fühlen“, denn „Der mitleidigste Mensch ist der beste Mensch, zu allen gesellschaftlichen Tugenden, zu allen Arten der Großmuth der aufgelegteste. Wer uns also mitleidig macht, macht uns besser und tugendhafter“ (Lessing 1840, S. 50). Es sind literarische Mittel wie personale Erzählhaltung, Ich-Erzählung, innere Monologe und erlebte Rede in Erzähltexten, die – vor allem in neueren Texten – in besonderem Maße empathisches Lesen bewirken und so Wertschätzung von Figuren erzeugen.

3. Literatur kann Selbstwertgefühl unterstützen

Eine wichtige Funktion von Literatur ist ferner die Stärkung von Selbstwertgefühl. Das findet man in prototypischer Weise in vielen Märchen, wenn der oder die Jüngste zum Helden bzw. zur Heldin wird. Märchen können so zur Überwindung von Minderwertigkeitsgefühlen der Lesenden und Hörenden beitragen. „Aschenputtel“ mag dafür das bekannteste Beispiel sein. In Entwicklungsromanen werden entsprechende Prozesse der Identitätsentwicklung in größerem Rahmen entfaltet. In den *Harry-Potter*-Romanen hat die Autorin Joanne Rowling dieses Grundmuster besonders erfolgreich umgesetzt; Harry Potter, das Kind, das als ungeliebtes Pflegekind aufwächst, findet, auf einem Weg mit vielen Abenteuern, zu seiner Identität.

Dass auch Heranwachsende mit körperlicher Beeinträchtigung über Selbstwertgefühl verfügen können, zeigt Raquel J. Palacio in ihrem Roman *Wunder*; der Protagonist und Ich-Erzähler August sagt im ersten Kapitel, in dem er sich vorstellt: „Ich werde nicht beschreiben, wie ich aussehe. Was immer ihr euch vorstellt – es ist schlimmer.“ (Palacio 2015, S. 10). Aber August verliert nicht sein Selbstbewusstsein: „Für mich bin ich bloß ich. Ein normaler Junge“ (S. 435). Seine Mutter allerdings sagt zu ihm: „Du bist ein Wunder.“ (S. 439) Das ist der letzte Satz des Romans; er endet so mit dem Wort, das auch sein Titel ist. Der muntere Stil des Romans (geschrieben in Ich-Form aus der Perspektive verschiedener Figuren) unterstützt diese Einschätzung.

CC BY-NC-ND

Andreas Steinhöfel hat in seiner Jugendbuchreihe über Rico und Oskar gleich zwei behinderte Kinder zu Helden gemacht, die verwickelte Kriminalfälle aufklären. Rico bezeichnet sich selbst als „tiefbegabtes Kind“ (Steinhöfel 2008, S. 11), sein Freund Oskar, der sich als „hochbegabt“ (ebd., S. 33) bezeichnet, ist körperlich behindert. Ihre Freundschaft, ihr erfolgreiches Handeln, aber auch der lockere Erzählstil (Rico fungiert als Ich-Erzähler) verdeutlichen, dass man es hier mit selbstbewussten Jungen zu tun hat.

In seinem Roman *Nennt mich nicht Ismael!* macht der Autor Michael Gerard Bauer das Selbstwertgefühl seines Protagonisten anhand des Namens zum Thema. Der Schüler Ismael, der Protagonist, wird von einem Mitschüler zur Gaudi der Klasse mit den Namen Piss-mael, Küssmal und Fischmehl (Bauer 2008, S. 29) gerufen und fühlt sich „beschissen“ (ebd., S. 28) und als Versager. Der Roman (ebenfalls in Ich-Form geschrieben) endet dann mit dem Satz „Ja, nennt mich Ismael!“ (ebd., S. 299). Das zeigt nicht nur, dass sich Ismael mit seinem Namen versöhnt hat, sondern ist auch Ausdruck eines neuen Selbstbewusstseins, das er durch die im Roman erzählten Ereignisse gewonnen hat.

Auch die Erwachsenenliteratur kann das Selbstwertgefühl der Lesenden unterstützen. Besonders ausgeprägt ist das in Abenteuerromanen mit Protagonisten, die Gefahren meistern und Konflikte lösen. Oft liest man solche Texte allerdings als Wunschträume, als Geschichten von Menschen, mit denen es das Schicksal besser gemeint hat. Dann bleibt es bei einem evasorischen Lesen als Flucht aus dem Alltag, die das Selbstwertgefühl nicht stützt.

4. Literatur ist von ästhetischem Wert

Man kann schließlich vom ästhetischen Wert der Literatur sprechen. Im Unterricht wird dies den Schülerinnen und Schülern u.a. durch die Analyse der Form bewusst gemacht, wobei allerdings manchmal das Analysieren das ästhetische Genießen beeinträchtigt, weil es von den Schülerinnen und Schülern als ein Zerpflücken empfunden wird. Für ästhetische Wertschätzung ist dies dann kontraproduktiv. Andererseits kann durchaus auch durch bewusste Wahrnehmung der Form – vom Wortklang über Rhythmus, Syntax und Stilformen bis zur Komposition – ästhetisches Erleben verstärkt werden. Wenn Texte zudem gut vorgelesen werden (z.B. von der Lehrperson), können ein Lachen der Zuhörenden, gebannte Stille oder gar eine weggewischte Träne Zeichen ästhetischer Wirkung sein.

Der ästhetische Wert von Literatur ist auch kulturgeschichtlich bedeutsam. Werke, denen ein hoher Wert zugeschrieben wird, gelten als Kulturgut, das entsprechend gepflegt wird. Besonders deutlich wird dies z.B. bei den Märchenausgaben mit dem Titel „Märchenschatz“; Konnotationen wie „Das muss etwas Wertvolles sein“ oder „Das ist bewahrenswürdig“ schwingen hier mit. Die Schule spielt eine wichtige Rolle bei der Kulturtradierung; manche Kinder, die sonst kaum mit literarischer Tradition in Berührung kommen, lernen in der Schule literarische Werke kennen.

In der Didaktik ist auch vorgeschlagen worden, dass den Schülerinnen und Schülern eine literarische Wertungskompetenz im Sinne einer Unterscheidung von guter und schlechter Litera-

BY-NC-ND

tur vermittelt wird, damit sie z.B. beurteilen können, was Schund und was qualitätsvolle Literatur ist. Solche Konzepte stoßen allerdings schnell an Grenzen, weil literarische Qualitätskriterien umstritten sind und zum Teil gründliche literaturhistorische Kenntnisse voraussetzen; ob ein Text epigonal oder innovativ ist, kann man z.B. nur beurteilen, wenn man weiß, was für Texte vor ihm verfasst worden sind. Man sollte auch davon ausgehen, dass ein junger Mensch andere Texte gut finden darf als ältere Menschen. Sinnvoll bleibt es, bei Texten, denen Schülerinnen und Schüler zunächst verständnislos oder sogar ablehnend gegenüberstehen, auf die Textqualitäten hinzuweisen, ohne Zwang, dass der Text nun positiver eingeschätzt werden muss. Ebenso sollte bei Wertungsfragen nicht pauschal verfahren werden; es kann sein, dass ein Text inhaltlich interessant, aber stilistisch etwas epigonal ist, ein anderer formal gekonnt und überraschend, aber etwas banal im Inhalt.

In der Interpretationstheorie wird von einer „wertmaximierenden Interpretationskonzeption“ (Spoerhase 2007, S. 405) als einer von mehreren Arten des Interpretierens gesprochen; damit ist ein Interpretieren gemeint, dessen Ziel das Erkennen der Qualität eines Textes ist. Dies erscheint auch für den Unterricht als das sinnvollste Vorgehen. Wert erkennen ist wichtiger als bewerten, das könnte die Maxime sein.

Literaturverzeichnis

Anselm, S./Grimm, S./Wanning, B. (Hrsg.) (2019). *Erlesene Zukunft. Fragen der Werteerziehung mit Literatur*. Göttingen: Ruprecht.

Bauer, M. G. (2008). *Nennt mich nicht Ismael!* München: Hanser.

Bondoux, A.-L. (2014). *Die Zeit der Wunder*. Hamburg: Carlsen.

Held, K. (2015). *Die rote Zora*. Frankfurt a.M.: S. Fischer.

Kleist, H. v. (1979). *Michael Kohlhaas*. Stuttgart: Klett.

Lessing, G. E. (1840). *Sämmtliche Schriften*. Hrsg. v. K. Lachmann. 12. Band. Berlin: Voß’sche Buchhandlung.

Matthes, E. (Hrsg.) (2004). *Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer*. Donauwörth: Auer.

Palacio, R. J. (2015). *Wunder*. München: dtv.

Singer, N. (2002). *Norbert Nobody oder das Versprechen*. München: dtv.

Spinner, K. H. (2021). Literaturunterricht und moralische Entwicklung. In Ders., *Kreativer Deutschunterricht* (S. 73–88). 7. Auflage. Hannover: Kallmeyer.

Spoerhase, C. (2007). *Autorschaft und Interpretation. Methodische Grundlagen einer philologischen Hermeneutik*. Berlin: de Gruyter.

BY-NC-ND

Autor

Kaspar H. Spinner, Univ. Prof. em. Dr. Dr. h.c.,
promovierte an der Universität Zürich, war Assistent an der Universität Genf und Universitätsprofessor an der Gesamthochschule Kassel, der RWTH Aachen und der Universität Augsburg. Seine Schwerpunkte sind die Literaturdidaktik, die Grammatikdidaktik und die ästhetische Bildung.
Kontakt: Spinner@philhist.uni-augsburg.de

BY-NC-ND

schule verantworten
führungskultur_innovation_autonomie

kultur macht schule

Carmen Sippl
Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Natur & Kultur III

Jeder Tropfen zählt: vom (kulturellen) Wert des Wassers

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a80

Wasser ist immer gleich viel – so lautet die Grundformel, die wir über den Wasserkreislauf auf dem Planeten Erde lernen. Aber ist Wasser immer gleich viel wert? ‚Jeder Tropfen zählt' ist eine Redewendung, die sowohl den materiellen als auch den immateriellen Wert des Wassers umfasst. Die Vereinten Nationen haben für die Jahre 2018 bis 2028 die „Water Action Decade" ausgerufen, mit einem alarmierenden Auftrag: eine globale Wasserkrise abzuwenden. Im Zentrum steht Nachhaltigkeitsziel Nr. 6: Sauberes Wasser und sanitäre Einrichtungen. Dieser Beitrag beleuchtet Möglichkeiten der kulturellen Bildung, als Beitrag zur UN-Dekade den Wert des Wassers in Schulprojekten zu fokussieren. Denn nicht nur jeder Tropfen, auch jeder Schritt in Richtung Nachhaltigkeit zählt. Statt Krisenmodus und Katastrophenszenarien steht dabei der kreative Prozess der Wertschöpfung auf dem Weg zur Wertschätzung im Mittelpunkt.

Wasser ist immer gleich viel. Aber wir Menschen werden immer mehr. Für 2030 prognostizieren die Vereinten Nationen daher ein Defizit von 40% an verfügbarem Süßwasser.[1] Im englischen Originaltext wird dieses Zuwenig als ‘shortfall’ benannt, und vor unserem inneren, sprach(en)sensiblen Auge sehen wir einen Wasserfall, der ehemals brausend vom Berg stürzte und nunmehr als Rinnsal eher tröpfelt als fließt.

Sprache, sprudelnder Quell

Die Erscheinungsvielfalt des Wassers ist auf vielfältige Weise in unserer Sprache präsent. Hier spiegelt sich in Wortschatz, Metaphorik, Symbolik wider, was der Kulturwissenschaftler Hartmut Böhme den „ungeheuren kulturellen Reichtum an Wassermythen, Wasserbildern und

CC BY-NC-ND

-symbolen in allen Kulturen“ (Böhme 1988, 10) nennt. Ein kleiner Auszug aus den Belegen, die er für „die Unerschöpflichkeit des Wassers als Reservoir kultureller Symbolwelten“ (Böhme 1988, 13) anführt, kann das veranschaulichen:

> Wasser tritt aus der Erde als Quelle, bewegt sich als Fluß, steht als See, ist in ewiger Ruhe und endloser Bewegtheit das Meer. Es verwandelt sich zu Eis oder zu Dampf; es bewegt sich aufwärts durch Verdunstung und abwärts als Regen, Schnee oder Hagel; es fliegt als Wolke. Es ist der Samen, der die Erde befruchtet. Es spritzt, rauscht, sprüht, gurgelt, gluckert, wirbelt, stürzt, rollt, rieselt, zischt, wogt, sickert, kräuselt, murmelt, spiegelt, quillt, tröpfelt, brandet … (Böhme 1988, 13)

Wie Wasser sich in Sprache(n) manifestiert, auf den Ebenen der Alltags-, der Literatur- und der Fachsprachen, ist lohnender und inspirierender Ausgangspunkt für ein Schulprojekt, das unser Verhältnis zum Wasser erkundet. Die Leitfrage dabei ist: *Was ist uns das Wasser wert?*

Sprache, Reservoir des Wissens

Die verschiedenen Perspektiven der Unterrichtsgegenstände lassen sich mittels eines Brainstormings anhand der Leitfrage ermitteln. Dabei werden Dinge, Vorstellungen, Begriffe benannt – d.h. sprachlich ausgedrückt. Beim Clustern, dem Ordnen des Gesammelten, werden die Wasser-Sprachen der Fächer sichtbar, wie eine Art Grammatik. Damit ist der fachliche Rahmen gespannt, ein Wissensfeld abgesteckt. Was steht in seinem Zentrum?

Den Blick auf den Menschen und sein Verhältnis zum Wasser zu richten, aus mehr als einer fachlichen Perspektive, fordert dazu heraus, den Perspektivenwechsel zu erproben. Im Anthropozän, dem ‚Erdzeitalter des Menschen‘, sind wir zu einem geologischen Faktor geworden. Wir verändern unsere Umwelt so stark, dass Meere verschmutzt, Erde verseucht, Luft überhitzt, Arten ausgerottet sind. Wir müssen lernen, mit den Ressourcen der Erde zu haushalten, pfleglich mit ihnen umzugehen, sie nachhaltig zu nutzen – d.h. mit dem Wissen der Vergangenheit in der Gegenwart für unsere „Wirwelt“ (Rauscher 2020) Zukunftsverantwortung übernehmen.

Das lateinische Verb ‚colere‘ bedeutet ‚pflegen‘, ‚bebauen‘, ‚bewirtschaften‘, aber auch ‚verehren‘. Aus ihm ist unser Wort ‚Kultur‘ hervorgegangen. Kultur ist menschliche Betätigung im Positiven: Wir bringen Kultur hervor, sei es die Kultivierung des Bodens oder das Kulturprodukt Theater. Der Blick auf unsere Sprache macht also bewusst, was der Mensch als Handelnder Gutes zu tun vermag. Hier liegt der Kern kultureller Nachhaltigkeit: im Bewusstsein um die Möglichkeiten kultureller Praktiken zur Schaffung einer Kultur der Nachhaltigkeit (vgl. Sippl & Rauscher [2021]). Dabei steht der kreative Prozess der Wertschöpfung auf dem Weg zur Wertschätzung im Mittelpunkt. Den Dingen einen Namen zu geben, ist ein wesentlicher Schritt zu dieser Bewusstmachung. Dabei wird die enge Verbindung zwischen Sprache und Wertebildung deutlich.

BY-NC-ND

Was ist uns das Wasser wert? Die Leitfrage fordert auf, diesen Wert zu benennen. Um dann in Schülerprojekten in allen Unterrichtsgegenständen zu erforschen,

- wie dieser Wert zu einem Wert geworden ist,
- was diesen Wert als Wert auszeichnet,
- welchen Veränderungen dieser Wert ausgesetzt ist,
- was zu tun ist, um diesen Wert als Wert zu bewahren bzw. neu zu bewerten.

Diese Erkundung des Wertes von Wasser für jede*n Einzelne*n, für die Gemeinschaft, für die Welt steht im Einklang mit den „Leitlinien gelingender Wertebildung", die u.a. „Auf Beteiligung und Dialog setzen", also „Dialog-, Handlungs- und Erfahrungsräume [eröffnen], in denen junge Menschen Werte entdecken, erleben und reflektieren sowie über sie diskutieren können"; „An die Lebenswelt und an die Ressourcen anknüpfen"; „Werterleben ermöglichen" durch „Ansätze sozial-emotionalen und erfahrungsorientierten Lernens"; „Wertereflexion anregen"; „Wertekompetenz und wertorientiertes Handeln fördern" (Tegeler & Märtin 2017, o.S.).

Wasser ist Leben

Der Wert des Wassers wird spürbar und sichtbar in seinem Zuwenig (Durst, Dürre) und seinem Zuviel (Flutwelle, Überschwemmung), in jüngerer Zeit insbesondere an infolge des Klimawandels häufiger auftretenden Extremwetterereignissen und ihren Folgen (vgl. Sedmik 2021). Der lebenserhaltende Wert des Wassers wird individuell erlebbar im Trinken, Baden, Duschen, Schwimmen, Wäschewaschen, beim Betätigen der Toilettenspülung und seit Corona unentwegten Händewaschen.

Ein Gespräch mit einer Bäuerin, einem Bauern, den Mitarbeiter*innen einer Kläranlage, einer Industrieanlage, einer Reinigungsfirma, eines Schwimmbades erweitert die Perspektiven mit dem Wissen über Ge- und Verbrauch von Wasser und wie aus Wasser Abwasser wird. Weil dieses Wissen vor allem die Sicht des sogenannten Globalen Nordens widerspiegelt, haben die Vereinten Nationen die Wasser-Aktionsdekade mit dem Nachhaltigkeitsziel Nr. 6 verbunden: Sauberes Wasser und sanitäre Einrichtungen. Im Globalen Süden lässt sich genauer erkunden, was Wasserknappheit ist und warum das Recht auf Wasser ein Menschenrecht ist.[2]

Der Wert des Wassers lässt sich ästhetisch zwischen den Polen von Schönheit und Ekel erkunden: als loecus amoenus (‚lieblicher Ort') in der Literatur; in durch Wasser geformten Landschaften wie Tälern und Grotten, Küsten und Flussläufen und ihren Darstellungen in der bildenden Kunst; an jenen „Übergängen zwischen Flüssigem und Festem", wo es „schleimig, schmierig, quallig, glitschig, schlammig, moorig, matschig" (Böhme 1988, 13) ist.

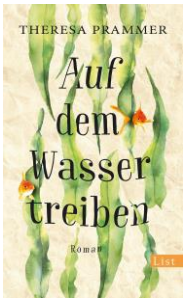
Der Wert des Wassers lässt sich mythologisch erkunden in der Frage danach, was eigentlich aus den Quellnymphen, Wassermännern, Nixen, Sirenen, Undinen geworden ist. Die Nöte der farbenprächtigen Hollywood-Schönheit Arielle ließen sich dabei mit jenen der Fabelwesen vergleichen, die am vom Plastik verseuchten Wasser der Donau leiden. Die Schriftstel-

BY-NC-ND

lerin Sophie Reyer hat die Suche von Donauweibl, Drud, Nixe & Co. nach einer Lösung für das Problem in einem dystopischen Text zur Darstellung gebracht, der sich für eine Schulaufführung hervorragend eignet: *Plastik oder Wassermanns Arche* (Reyer 2020).[3]

Der Wert des Wassers lässt sich sprachlich erkunden im Vergleich des Wasserwortschatzes, insbesondere von Redensarten, Sprichwörtern, idiomatischen Redewendungen in den Erst-, Zweit- und Fremdsprachen der Schüler*innen. Dabei wird sichtbar, wie das Leben mit mehr oder weniger Wasser Kulturen in aller Welt in ihren Denkweisen, Vorstellungsbildern, Symbolwelten geprägt hat.

Der Wert des Wassers lässt sich literarisch und visuell erkunden in Texten und Bildern und deren Symbiosen, in denen Wasser als Motiv, Raum, Figur, Sujet eine Rolle spielt, vom Bilderbuch (vgl. Sippl 2020) bis zum zeitgenössischen Roman (vgl. Sippl 2021c), oder medial in Filmen und Dokumentationen, zwischen Fakten und Fiktionen.[4]



Der Wert des Wassers lässt sich musikalisch erkunden anhand von Beispielen aus der Musikgeschichte (wie Händels *Wassermusik* oder Smetanas *Moldau*), bei einem Schallwellenexperiment unter Wasser, in Klangimprovisationen, Liedern und Chansons (vgl. Gruber 2020, mit zahlreichen Beispielen).

Der Wert des Wassers lässt sich technologisch an Orten erkunden, wo der Erfindungsgeist des Menschen vom Wasser herausgefordert wird: in der Kanalisation, an einem Staudamm, einem erst regulierten, dann renaturierten Flusslauf, auf einer Werft, an Bord des Fabrikschiffs einer Hochseefischerei, in einem Wasserkraftwerk, an einem Schifffahrtskanal, beim Ocean Cleanup, in Präsenz oder virtuell. Wie diese wasserkulturellen Errungenschaften die „‚Existenz-Bedingungen'" der organischen und anorganischen „Aussenwelt", entsprechend der Ökologie-Definition von Ernst Haeckel (1866)[5], beeinflussen und verändern, kann aus der Perspektive der MINT-Fächer in Verbindung mit den GW-Fächern erforscht werden. Dabei werden die Kontexte von Wasserpolitik und Wassermacht (kolonialistische Eroberung der Meere, Bedeutung von Wasserverkehrswegen, Wasserkriegen, Wasser als Rohstoffreserve etc.) ebenso wie die einer Wasserethik (Verteilung, Verantwortung, Schutz) aufgerufen. Dafür eignet sich auch ein lokales Monitoring-Projekt als Teil einer globalen „Project Clean Water"-Initiative[6].

BY-NC-ND

In jeder der genannten Möglichkeiten eröffnen sich Verbindungen zu den anderen Nachhaltigkeitszielen: Wenn es um den Zusammenhang von Wasser und Energie (Nr. 7), Industrie (Nr. 9), Gesundheit (Nr. 3) geht, die Bedeutung der Verfügbarkeit von Wasser für den Kampf gegen Armut (Nr. 1) und Hunger (Nr. 2), für Gleichberechtigung (Nr. 5, Nr. 10), Bildung (Nr. 4) und Arbeit (Nr. 8), die zukünftige Gestaltung von nachhaltigem Wohnen (Nr. 11) und Konsum (Nr. 12), den Schutz allen Lebens an Land (Nr. 15) und unter Wasser (Nr. 14), die Bewahrung des Friedens (Nr. 16) und des Miteinanders (Nr. 17).[7]

„Zusammen Zukunft gestalten“: die SDGs | Foto: https://www.umweltbildung.at/ueber-uns/nachhaltigkeitsziele/

Wasser als Akteur

Beim Ausloten der Beziehung zwischen Mensch und Natur anhand der Leitfrage *Was ist uns das Wasser wert?* kann ein Grundgedanke des Anthropozäns als kulturelles Konzept verständlich werden: dass der Mensch nicht beherrschendes Gegenüber der Natur ist, sondern „Teilnehmer an Netzwerken sehr unterschiedlicher Handlungsträger, die Pflanzen, Tiere, Landschaften, Ressourcen, Atmosphären und Dinge umfassen“ (Horn 2017, 9). Sie alle haben einen Namen, der mittels Sprache festgehalten ist und weitergegeben wird. Der Mensch ist nicht alleinig Handelnder auf dem Planeten Erde; die Handlungsmacht (‚agency‘, vgl. Latour 2007) liegt ebenso bei nichtmenschlichen Lebewesen wie Tieren und Pflanzen oder unbelebten Dingen wie einem Fels, einem Fluss, einem Virus. *Welche Wechselwirkungen zeigen sich zwischen mir als Mensch und dem Wasser als Akteur?* Diese Frage könnte Querschnittsthema aller Projekte sein, die fächerübergreifend oder fächerverbindend zur Leitfrage nach dem Wert des Wassers arbeiten.

Im Zentrum der Schülerprojekte sollten lebensweltnahe Fragestellungen stehen, die eine Erkundung der zunächst abstrakten Frage nach dem Wert des Wassers individuell bedeutsam machen. Das kann die Wasserbilanz von Lebensmitteln[8] sein, der versteckte Wasserver-

CC BY-NC-ND

brauch in Bekleidung[9] und Handy[10], die Berechnung der Folgeschäden von Überschwemmungen und Waldbränden oder das Nachdenken über die mit Wasser mittel-/unmittelbar verbundenen Berufe in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. In jedem Projekt wird sichtbar, welche menschlichen und nichtmenschlichen Anteile jedes einzelne Element in einem Stoffkreislauf enthält.

An konkreten, erfahrbaren Beispielen werden dann jene Worte veranschaulicht, die als allgemeines Bildungsziel bereits im Lehrplan der Volksschule als „tragende und handlungsleitende Werte in unserer Gesellschaft" genannt sind: „Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit und Umweltbewusstsein".

> Auf ihrer Grundlage soll jene Weltoffenheit entwickelt werden, die vom Verständnis für die existenziellen Probleme der Menschheit und von Mitverantwortung getragen ist. Dabei hat der Unterricht aktiv zu einer den Menschenrechten verpflichteten Demokratie beizutragen sowie Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenzen zu fördern.[11]

Wasserkulturen im Anthropozän

Wie sehr Wasser und seine Verfügbarkeit kulturprägend wirkt, in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, kann in einem Projekt über „Wasserkulturen im Anthropozän" – wie in diesem Beitrag vorgestellt – in allen Unterrichtsgegenständen erkundet werden. Ein solches Schulprojekt, das sich als Beitrag zur *UN Water Action Decade* versteht, rückt Kultur in einem weiten Verständnis ins Zentrum schulischen Engagements für nachhaltige Bildungsprozesse.

Während das engere Verständnis von Kultur für Literatur, bildende Kunst, Musik, Theater, Oper als ihre Ausdrucksformen steht, wird in einem weiteren Sinne „Kultur als der von Menschen erzeugte Gesamtkomplex von Vorstellungen, Denkformen, Empfindungsweisen, Werten und Bedeutungen aufgefasst, der sich in Symbolsystemen materialisiert." (Nünning & Nünning 2008, 6) Der englische Kulturwissenschaftler Terry Eagleton argumentiert, dass Kultur im engeren Sinne ("in the artistic and intellectual sense of the word") immer auch Innovation bedeutet, während Kultur im weiteren Sinne ("culture as a way of life") eher eine Sache von Gewohnheit, Brauch, Usus ist (Eagleton 2016, 2). In beiden Zugängen wird jedoch das Prozesshafte deutlich: Kultur wird nicht in einem Akt erworben, sie entwickelt sich. Das gilt auch für eine Kultur der Nachhaltigkeit.

BY-NC-ND

"to mobilize action that will help transform how we manage water" | Foto: https://wateractiondecade.org/

Links

- Eine Linkliste zu Materialien für den Unterricht zum Thema Wasser im Kontext der Mensch-Natur-Beziehung findet sich auf der Website des Projekts „Das Anthropozän lernen und lehren" der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Runterscrollen lohnt sich. Die Linkliste wird laufend aktualisiert und Anregungen für mögliche Ergänzungen sind herzlich willkommen: https://www.-ph-noe.ac.at/de/forschung/forschung-und-entwicklung/anthropozaen/materialien-fuer-ihren-unterricht
- Studierende der Schwerpunkts Kulturpädagogik der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich haben intermediale Lernmöglichkeiten zum Thema Wasser konzipiert, welche das Thema Wasser aus verschiedenen Perspektiven erfahrbar machen: https://anthropozaen.hypotheses.org/763

Literatur

Böhme, Hartmut (1988). Umriß einer Kulturgeschichte des Wassers. Eine Einleitung. In Ders. (Hrsg.), *Kulturgeschichte des Wassers* (S. 7–42). Suhrkamp.

Eagleton, Terry (2016). *Culture*. Yale University Press.

Gruber, Hubert (2020). Vom Lärm der Menschen, dem Klang ihrer Musik und der tönenden Stille der Natur. Betrachtungen zur Themenstellung Anthropozän aus dem Blickwinkel des Hörens und der Musikpädagogik. In Carmen Sippl, Erwin Rauscher & Martin Scheuch (Hrsg.), *Das Anthropozän lernen und lehren* (S. 429–442). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich 9)

Haeckel, Ernst (1866). *Generelle Morphologie der Organismen*. Bd. 2. Berlin: Georg Reimer.

Horn, Eva (2017). Jenseits der Kindeskinder. Nachhaltigkeit im Anthropozän. *Merkur* 71 (814), S. 5–17.

BY-NC-ND

Latour, Bruno (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Aus dem Englischen von Gustav Roßler. Suhrkamp.

Nünning, Vera & Nünning, Ansgar (2008). Kulturwissenschaften: eine multiperspektivische Einführung in einen interdisziplinären Diskussionszusammenhang. In Dies. (Hrsg.), *Einführung in die Kulturwissenschaften* (S. 1–18). Springer.

Rauscher, Erwin (2020). Unswelt als Wirwelt. Anthropozän – Herausforderung für Schulleitungshandeln. In Carmen Sippl, Erwin Rauscher & Martin Scheuch (Hrsg.), *Das Anthropozän lernen und lehren* (S. 181–202). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich 9)

Reyer, Sophie (2020). Plastik oder Wassermanns Arche (eine Dystopie). In Carmen Sippl, Erwin Rauscher & Martin Scheuch (Hrsg.), *Das Anthropozän lernen und lehren* (S. 607–631). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich 9) – https://www.ph-noe.ac.at/de/forschung/forschung-und-entwicklung/anthropozaen/das-projekt-das-anthropozaen-lernen-und-lehren

Sedmik, René (20. Juli 2021). Extremwetter und Klimawandel – Wie hängt das zusammen? https://at.-scientists4future.org/2021/07/20/extremwetter-und-klimawandel-wie-haengt-das-zusammen-von-rene-sedmik/

Sippl, Carmen (2020). Was der Fluss erzählt. Wasser literarisch lernen mit dem Bilderbuch. In Carmen Sippl, Erwin Rauscher & Martin Scheuch (Hrsg.), *Das Anthropozän lernen und lehren* (S. 537–551). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich 9) – https://www.ph-noe.ac.at/de/forschung/forschung-und-entwicklung/anthropozaen/das-projekt-das-anthropozaen-lernen-und-lehren

Sippl, Carmen (2021a). Natur & Kultur I: Wie die Wahrnehmung der Natur in Krisenzeiten stärkt: ein Werkstattbesuch bei Willy Puchner. *Schule verantworten | führungskultur_innovation_autonomie*, 1(A0), 103–106, https://doi.org/10.53349/sv.2021.iA0.a13

Sippl, Carmen (2021b). Natur & Kultur II: Atmosphäre wahrnehmen – inspiriert von Kaspar H. Spinner. *Schule Verantworten | führungskultur_innovation_autonomie*, *1*(1), S. 180–185. https://doi.org-/10.53349/sv.2021.i1.a37

Sippl, Carmen (2021c). Wasser-Welt im Anthropozän. Rezension zu Christoph Ransmayr, *Der Fallmeister* (S. Fischer, 2021). In Blog *KulturSchauKasten*, 14. Juli 2021, https://www.kulturschaukasten.at-/2021/07/wasser-welt-im-anthropozaen/

Sippl, Carmen & Rauscher, Erwin (Hrsg.) [2021]. *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren*. Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich 11) [Im Erscheinen] – https://www.ph-noe.ac.at/de/forschung/forschung-und-entwicklung/anthropozaen/lernszenarien-publikationen

Tegeler, Julia & Märtin, René (2017). *Leitlinien für die Wertebildung von Kindern und Jugendlichen*. Bertelsmann Stiftung. – https://www.wissensatlas-bildung.de/publikation/leitlinien-fuer-die-wertebildung-von-kindern-und-jugendlichen/

CC BY-NC-ND

Autorin

Carmen Sippl, HS-Prof. Mag. Dr.
Hochschulprofessorin für Kultursemiotik und Mehrsprachigkeit an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und Lehrbeauftragte an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät 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. 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“[12] zeigen Beispiele für mögliche Perspektivenwechsel auf.
Kontakt: carmen.sippl@ph-noe.ac.at

Anmerkungen

[1] Vgl. https://www.un.org/sustainabledevelopment/water-action-decade/
[2] Vgl. https://www.demokratiewebstatt.at/thema/thema-wasser-marsch/wasser-als-menschenrecht
[3] Vgl. https://sophiereyer.com/?p=1502
[4] Ein Beispiel bietet der Film *Watermark* von Jennifer Baichwal und Edward Burtynsky: https://www.-edwardburtynsky.com/projects/films/watermark, inkl. Lehrmaterial auf der Website des Filmverleihs: https://www.wildbunch-germany.de/movie/watermark
[5] „Unter *Oecologie* verstehen wir die gesamte *Wissenschaft von den Beziehungen des Organismus zur umgebenden Aussenwelt*, wohin wir im weiteren Sinne alle *‚Existenz-Bedingungen‘* rechnen können. Diese sind theils organischer, theils anorganischer Natur […].“ (Haeckel 1866, Bd. 2, 286; Hervorhebungen im Original)
[6] Vgl. z.B. https://projectcleanwater.org/
[7] https://www.un.org/sustainabledevelopment/; https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/nachhaltige-entwicklung-agenda-2030.html
[8] Vgl. z.B. https://www.wien.gv.at/umweltschutz/abfall/lebensmittel/klimarelevanz.html
[9] Vgl. z.B. https://www.wir-leben-nachhaltig.at/aktuell/detailansicht/durstige-kleidung-so-viel-wasser-braucht-mein-t-shirt
[10] Vgl. z.B. https://www.wu.ac.at/fileadmin/wu/d/i/nachhaltigkeit/06_Third_Mission/WAYS_2_SUSTAIN/Themenhefte/Virtueller_Wasserverbrauch.pdf
[11] Lehrplan der Volksschule. Allgemeines Bildungsziel. (BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012) – https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp-_vs.html
[12] Vgl. Sippl 2021a, 2021b.

BY-NC-ND

schuleverantworten
führungskultur_innovation_autonomie

kultur macht schule

Michael Holzwieser
Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, Wien

Die ‚klimafitte Schule'

Umfassende Wertebildung für Nachhaltigkeit

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a82

Klimabildung an Schulen ist aktuell. Die ‚klimafitte Schule' als Schulentwicklungskonzept ist eine umfassende Wertebildung, die alle Betroffenen beteiligt. Die Schüler*innen erwerben Kompetenzen, indem sie etwa das Schulgebäude klimafreundlicher gestalten. Der Beitrag stellt kurzgefasst das Konzept vor, beschreibt den Weg und zeigt auf, was Schulleiter*innen im Sinne der Schulkultur gewinnen können.

Wie wäre es, wenn Schulentwicklung den gesellschaftlichen Ereignissen nicht hinterherläuft, sondern gesellschaftliche, ökologische und wirtschaftliche Themen sofort aufgreift? Wie wäre es, wenn Schulen etwas Innovatives zur Klimabildung beitragen und ein umfassendes, multiperspektivisches Konzept umsetzen? Schüler*innen nennen die Angst vor Verschmutzung der Umwelt und vor den Folgen des Klimawandels als Hauptsorge, wie die aktuelle Jugendstudie der Pädagogischen Hochschulen (vgl. www.jugendstudie.at) belegt. Die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik in Wien hat als Antwort darauf ein Schulentwicklungskonzept für die landwirtschaftlichen Fachschulen entwickelt: die ‚klimafitte Schule' (KfS). Was ist die klimafitte Schule und wie kommt man dahin? Dieses Konzept wird nun vorgestellt, der Weg dorthin wird beschrieben und abschließend wird aufgezeigt, was für Schulleiter*innen aller Schultypen daran interessant sein kann und worauf zu achten ist, denn letztlich geht es bei diesem Konzept um Wertebildung.

Klimafitte Schule (KfS)

Die KfS betreibt Klimabildung, die über den Unterricht und vereinzelte Nachhaltigkeitsprojekte hinausgeht. In einem partizipativen Prozess werden sowohl das ganze Schulteam, das aus Lehrkräften, Verwaltungspersonal, Mitarbeiter*innen und dem Team im Bereich der Sozial-

CC BY-NC-ND

und Freizeitpädagogik (Nachmittagsbetreuung oder Internat) besteht, als auch Schülervertretung und Elternvertretung eingebunden. Es ist ein ganzheitliches Konzept, das sowohl Unterricht, Organisation und Personal umfasst (Rolff 2012, 17). Es geht um zwei Ziele: Klimabildung und Schulkultursensibilität. Klimabildung wird im Unterricht interdisziplinär stattfinden. Die Schüler*innen probieren fächerübergreifend ihr Wissen aus, indem sie am Schulgebäude selber Kennzahlen ermitteln und zum Beispiel Wärmeverluste undichter Fenster berechnen, Mobilität analysieren, Konsum und Abfall und andere Nachhaltigkeitsthemen überprüfen und Einsparungsmöglichkeiten erkennen. In einem Klimarat, ähnlich einem Schulparlament, werden Entscheidungen für Maßnahmen gefällt. Die Schule wird so zum Lernort für Klimabildung, wie es im Whole School-Ansatz (Müller & Lude 2019, 96) konzipiert ist. Die Schule als soziale Größe wird zur Lerngemeinschaft der Nachhaltigkeit und das Gebäude wird zum Lernort.

Die KfS wirkt über die Grenzen der Lerngemeinschaft und des Lernortes hinaus, wenn in der Elternzusammenarbeit (vgl. schule-im-aufbruch.at) Eltern und deren Wohnungen, Häuser und Betriebe freiwillig in die Umweltanalysen einbezogen werden. So wirkt die Klimabildung in den ländlichen Raum hinein und kann Gesellschaft und Wirtschaft verändern, indem Schüler*innen dort Praktika absolvieren. Die Schüler*innen erwerben zudem Kompetenzen an einem konkreten Thema der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Dies könnte in einem Zertifikat bescheinigt werden, das jede einzelne Schule entwickeln kann: der*die Klimafit-Coach! Dieses Zertifikat kann in ein Bewerbungsportfolio eingefügt werden oder zu weiteren Ausbildungen, etwa zum/r Energieberater*in, motivieren.

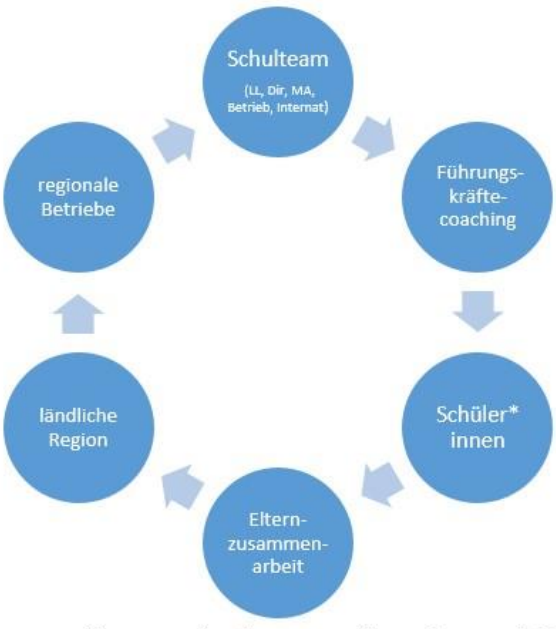


Abbildung 1: Alle Beteiligten der Klimafitten Schule | Grafik: © Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik

CC BY-NC-ND

Der Weg der Veränderung

Die Entwicklung zur KfS braucht viele Änderungen: vom Fächerdenken zur interdisziplinären Zusammenarbeit, Teambildung der Lehrer*innen untereinander und Einbindung von Mitarbeiter*innen und Sozialpädagogik, im landwirtschaftlichen Bereich auch mit den Übungsbetrieben. Die Partizipation mit den Schüler*innen muss oft entwickelt werden. Dazu braucht es Schulentwicklungsberatung, die die Betroffenen zu Beteiligten macht und den Änderungsprozess begleitet. Zudem benötigt man Fachberatung und daher wird Energieberatung in dem Beratungskonzept der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik für die land- und forstwirtschaftlichen Schulen angeboten.

Schulkultur

Meist beginnt die Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht bei Null und es kann auf bestehenden Initiativen aufgebaut werden. Da kommt das zweite Prinzip, das neben der Klimabildung besteht, ins Spiel: die Wertschätzung der vorgefundenen Schulkultur. Das Konzept KfS ist kultursensibel. Kultur ist als Teil der Identität gewachsen und ist mit der Geschichte des Schulstandortes und oft den Führungskräften verbunden (Kurz et al. 2017, 3). Es soll keine Änderung gegen die Schulkultur und gegen die Menschen vor Ort stattfinden. Das wäre ein verhängnisvoller Fehler der Schulentwicklung, der meist dazu führt, dass neue Strukturen nur so lange angewendet werden, bis die Berater*innen ihre Arbeit erledigt haben. Die Schulentwicklungsberatung erhebt daher wertschätzend die vorhandene Schulkultur und baut auf dem vorhandenen Nachhaltigkeitsunterricht und erfolgreichen Projekten auf. Dysfunktional gewordene Elemente der Schulkultur werden aufgespürt und in gemeinsamen Prozessen geändert (Jonach & Gramlinger 2019).

Abbildung 2: Die zwei Ziele der KfS | Grafik: © Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik

BY-NC-ND

Wertschätzung als Nachhaltigkeitswert

Die Wertschätzung ist nicht nur nach Burow (2016) eine wesentliche Führungsaufgabe. Sie ist eine Grundhaltung der Bildung für nachhaltige Entwicklung, wie eine Studie über die Werte der Grünen Pädagogik, dem didaktischen Konzept der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, zeigt (Holzwieser 2020). Wertschätzung kommt also aus der Mitte der Klimabildung. Für die Pädagogik der KfS ergibt sich die Chance auf umfassende Bildung: Wenn Schüler*innen diese im Unterricht, in der interdisziplinären, fächerübergreifenden Arbeit, in der Lerngemeinschaft und dem Lernort symbolisch erleben, wird Wertebildung möglich. Sie werden nicht die Haltung der Lehrer*innen als Werteübertragung nachahmen. Es ergibt sich vielmehr die didaktische Möglichkeit, die erlebte Wertschätzung konstruktivistisch zu reflektieren, sich als Schüler*in eine eigene Position zu bilden und neu zu konstruieren (Forstner & Haselberger 2016, 14). Dies entspricht dem Konzept der Wertekommunikation (Bederna & Vogt 2018, 14).

Wertschätzung gilt gegenüber der Person, der Gesellschaft, der Kultur und eben der Natur und Umwelt.[1] Wenn sich der*die Schüler*in als Teil der Natur und in sie eingebunden zu verstehen lernt, wird die Umwelt zur „Unswelt“ (Leinfelder 2018, 131). Diese Wertebildung ist ein wichtiger Beitrag zur Motivation, klimafreundlich zu handeln, eine Motivation, die nicht extrinsisch, sondern intrinsisch den eigenen Werten entspringt.

Für Schulleitung interessant

Neben der Sinndimension, die ein sinnstiftendes Handeln ermöglicht und für Schulleitungen Erfüllung im Arbeitsleben geben kann, ergeben sich zusätzliche Vorteile für die Schule. Die vom Schulautonomiegesetz angedachte Qualitätssicherung (QMS.at) fordert Schulentwicklung ein. KfS verbindet Klimabildung mit Schulkultursensibilität über den Nachhaltigkeitswert ‚Wertschätzung‘ und eignet sich daher als Ziel des Schulentwicklungsplanes (SEP). Wichtig ist hier das freiwillige Engagement des Großteils des Schulteams. Dieses zu motivieren, ist eine große Herausforderung für Schulleiter*innen. Vielleicht wäre es ein Ansatz, von den Schüler*innen her zu denken, die, wie oben erwähnt, Klimawandel als Hauptsorge haben.

Spezielle Motivation: Klimacoach

Eine Spezialität hat die KfS aufzuweisen: In dem Beratungsprozess soll die Schule ermutigt werden, entweder einem Umweltlabel beizutreten (z.B. ÖKOLOG, Klimabündnis, PILGRIM; Vogl 2018) oder das oben erwähnte eigene Zertifikat eines Klimacoaches anzubieten. Dies kann für die Schüler*innen, aber auf für die Schule eine spezielle Motivation darstellen und den Standort mit einem Alleinstellungsmerkmal ausstatten.

CC BY-NC-ND

Mit KfS wird auf die spezielle Herausforderung des Klimawandels mit einem umfassenden Konzept der Klimabildung eingegangen. Schüler*innen und das ganze Schulteam arbeiten interdisziplinär zusammen und erwerben Energieberatungskompetenzen, wenn sie am Schulgebäude oder anderen Nachhaltigkeitsthemen partizipativ klimaschonende Einsparungen umsetzen. Wertschätzung wird als Wert gelebt und reflektiert, wenn sie der eigenen, gewachsenen Schulkultur und allen Beteiligten, auch der Umwelt, Wirtschaft und Gesellschaft gegenüber gezeigt wird. Elemente davon können in jedem Schultyp Anwendung finden.

Literaturverzeichnis

Bederna, K. & Vogt, M. (2018). Art. Ökologische Ethik. Abgerufen am 05.02.2021 von www.wirelex.de.

Burow, O.A. (2016). *Wertschätzende Schulleitung. Der Weg zu Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistung*. Weinheim: Beltz.

Forstner-Ebhart, A. & Haselberger, W. (2016). Das Theoriefundament der ‚Grünen Pädagogik'. In Christine Wogowitsch (Hrsg.), *Grüne Pädagogik – Türöffner zu nachhaltigem Lernen* (S. 12–16). Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.

Holzwieser, M. (2020). Werte von Student/innen in der Grünen Pädagogik – Qualitative Experteninterviews mit Studierenden des zweiten Semesters des Bachelorstudiums Umweltbildung 240 zu Nachhaltigkeitswerten. Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik. Abgerufen am 05.02.2021 von https://www.haup.ac.at/publikation/werte-von-student-innen-in-der-gruenen-paedagogik-qualitative-experteninterviews-mit-studierenden-des-zweiten-semesters-des-bachelorstudiums-umweltbildung-240-zu-nachhaltigkeitswerten/

Jonach, M. & Gramlinger, F. (2019). Qualitätskultur. Eine Antwort auf die Frage nach Implementierungsschwierigkeiten im Rahmen des schulischen Qualitätsmanagements? *Erziehung und Unterricht* 169, S. 5-6, S. 509–519.

Kurz, S.; Ittner, H. & Landwehr, N. (2017). Analyse der schulischen Qualitätskultur mit dem Q-KULT Instrument: Handreichung. Wien: ARQA-VET in der OeAD-GmbH. Abgerufen am 27.02.2021 von https://-www.q-kult.eu/fileadmin/Q-KULT/DE_Handreichung_Q-KULT.pdf

Leinfelder, R. (2018). Nachhaltigkeitsbildung im Anthropozän – Herausforderungen und Anregungen. In LernortLabor - Bundesverband der Schülerlabore e.V. (Hrsg), *MINT-Nachhaltigkeitsbildung in Schülerlaboren – Lernen für die Gestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft* (S. 130–141). Berlin.

Müller, U. & Lude, A. (2019). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als Schulleitungsaufgabe. In *Schulleitung und Schulentwicklung, Loseblattsammlung* (S. 1–34). Stuttgart: Raabe.

Rolff, H.-G. (2012). Grundlagen der Schulentwicklung. In C. G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 12–39). Weinheim: Beltz.

Vogl, I. (2018). Umwelt und Nachhaltigkeit: Labels und Netzwerke für Schulen. Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik. Abgerufen am 01.03.2021 von https://www.haup.ac.at/publikation/-umwelt-und-nachhaltigkeit-labels-und-netzwerke-fuer-schulen/

BY-NC-ND

Autor

Michael Holzwieser, Prof. Mag.
Langjähriger Lehrer an BHS und AHS in Wien; Dozent an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien: Schulpraxisbetreuung Umweltpädagog*innen, Schulentwicklungsberater, Schwerpunkt auf Lehre in interkulturellen und interreligiösen Themen; Bildung für nachhaltige Entwicklung und Spiritualität. Supervisor und Coach.
Kontakt: michael.holzwieser@haup.ac.at

Anm. d. Red.

Das Konzept der ‚Klimafitten Schule' ist ausführlich dargestellt in folgendem Beitrag des Autors:

Holzwieser, Michael [2021]. ‚Klimafitte Schule': Grundlagen und Beratungskonzept. In Carmen Sippl & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren*. Innsbruck et al.: Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich 11) [im Druck]

Anmerkungen

[1] Für religiöse Menschen ergibt sich Wertschätzung gegenüber Gott, einem göttlichen Wesen, der Transzendenz. Dies sei erwähnt, da gerade von Seiten vieler Religionen die Verantwortung gegenüber der Erde (Schöpfung) verstärkt betont wird, vgl. Papst Franziskus (2015). *Enzyklika Laudato si*. Vatikan.

BY-NC-ND

schuleverantworten
führungskultur_innovation_autonomie

kultur macht schule

Gregor Ruttner-Vicht
Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Die Wirkung von Theaterpädagogik

in postpandemischen Zeiten

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a78

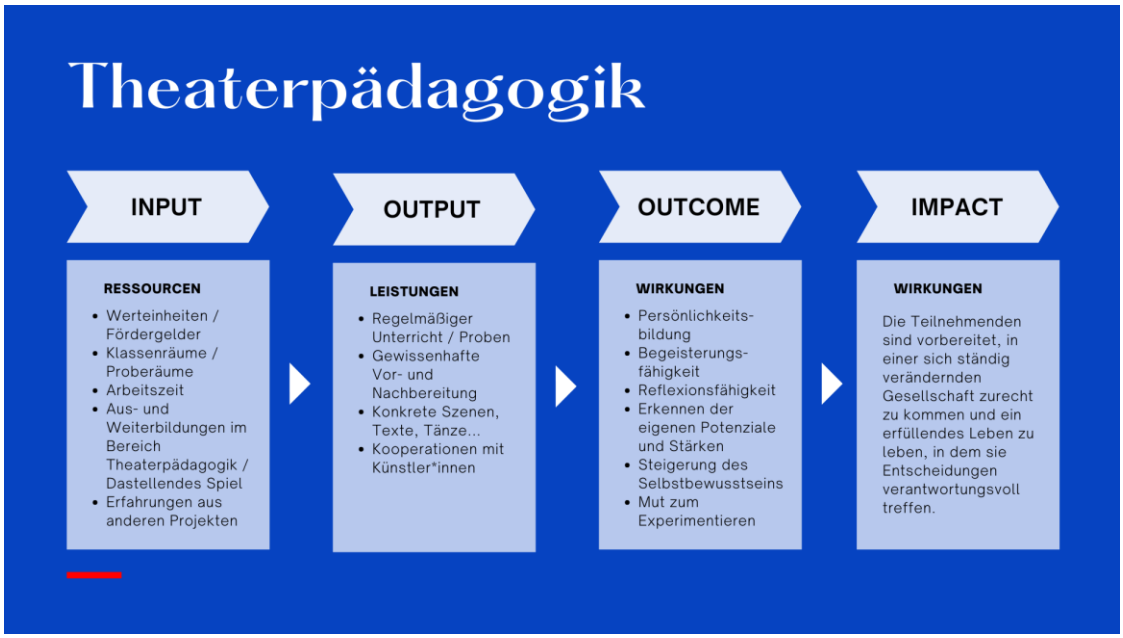
Durch Theaterpädagogik erfahren Kinder und Jugendliche den kreativen Umgang mit Unsicherheit und Komplexität, kooperatives Arbeiten in heterogenen Gruppen sowie das Erleben von Selbstwirksamkeit. So werden sie darauf vorbereitet, in einer sich ständig verändernden Gesellschaft zurechtzukommen und ein erfüllendes Leben zu leben. Die künftigen Generationen sollen die Welt nach Corona nicht so aufbauen, wie sie vorher war, sondern solidarischer und gerechter. Ein Vorschlag, welche Rolle die Theaterpädagogik dabei spielen kann, wird im Folgenden skizziert. Die Überlegungen basieren auf den Ergebnissen eines Vortrags mit partizipativer Diskussion im Rahmen des Bildungsmosaiks „Bildung | Corona“ im Frühjahr 2021 an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

Theaterpädagogik bezeichnet laut Definition des Autors die Durchführung aktiver Lernerfahrungen mit darstellenden und verwandelnden Methoden, die für die Beteiligten einen Möglichkeitsraum eröffnen, der psychosoziale Erfahrungen schafft, die nicht direkt dem Alltagserleben der Beteiligten entstammen, mit dem Ziel einer allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung. Das Primärziel ist die Vermittlung sozialer Kompetenzen durch die gemeinsame Arbeit in theatralen Prozessen. Diese stehen daher auch im Vordergrund und nicht die Qualität eines anzustrebenden Ergebnisses. Bidlo (2006, S. 21) bezeichnet Theaterspielen als einen sozialen Prozess, der in der und durch die Gemeinschaft entsteht. Theaterspielen bedeutet demzufolge, Aspekte von sich aufzugeben, aber auch, Aspekte von sich neu zu entdecken.

Um die potenzielle Wirkung dieser Methode in einer postpandemischen Welt herauszufinden, soll nun auf Ansätze der Wirkungsforschung zurückgegriffen werden. Diese haben zum Ziel, soziale Prozesse in Bezug auf die intendierten Wirkungen bei definierten Zielgruppen sowie der Gesellschaft unter Rücksichtnahme von nicht-intendierten Wirkungen und vorhandenen Alternativen infolge spezifischer Leistungen konkreter Anspruchsgruppen zu untersuchen. Wirkungen bezeichnen in diesem spezifischen Kontext nach Grünhaus und Rauscher (2021, S. 7) „jene positiven und/oder negativen Veränderungen, die an Begünstigten bzw. Betroffenen nach erbrachter Aktivität bzw. konsumierter Leistung (z.B. Menschen, Gruppen, Gesellschaft) oder in der Umwelt festzustellen sind.“

CC BY-NC-ND

Eine der bekanntesten Methoden dieser Disziplin ist das sogenannte „IOOI-Modell“, benannt nach den Anfangsbuchstaben der vier Komponenten Input, Output, Outcome und Impact. Durch eine Trennung in diese vier spezifischen Bereiche sollen durch eine Intervention – in diesem Fall Theaterpädagogik – erwünschte Effekte für Außenstehende nachvollziehbar dargestellt werden. Im Bereich Input werden die aufzuwendenden Ressourcen, wie Finanzmittel, Sachmittel, Zeit sowie Wissen und Kompetenzen genannt. Bei Output werden ausschließlich die erbrachten Leistungen genannt, ohne diese zu begründen. Zumeist handelt es sich dabei um die Beschreibung von Handlungen und Aktivitäten. Erst im Folgenden werden in der Kategorie Outcome die Veränderungen genannt, die unmittelbar bei der Zielgruppe erfolgen sollen, wie etwa neue Fähigkeiten, die sie erlangen. Bei Impact wird noch ein Schritt weitergegangen, indem Veränderungen über die Zielgruppen hinaus, also etwa die Schulgemeinschaft oder die Gemeinde, genannt werden. Bezogen auf die Wirkung von Theaterpädagogik in postpandemischen Zeiten könnte sich eine Darstellung nach dem „IOOI-Modell“ folgendermaßen gestalten:



IOOI-Modell für Theaterpädagogik | Abbildung: Gregor Ruttner-Vicht

Der Schritt von den Outputs (Leistungen) zu den Outcomes und Impacts (Wirkungen) ist für den Erfolg einer pädagogischen Maßnahme entscheidend. Darum ist die Unterscheidung zwischen diesen Ebenen für die wirkungsorientierte Projektarbeit sehr wichtig (Kubek & Kurz, 2018, S. 37). Eine Aufführung, die im Rahmen eines theaterpädagogischen Vorhabens mit Kindern und Jugendlichen durchgeführt wird, ist also per se noch keine Wirkung, sondern Leistung, sehr wohl kann sie aber solche entfalten. Auf der Ebene der Outcomes bedeutet eine solch klare Zielvorgabe für die Teilnehmenden zu lernen, dass alle Beteiligten unverzichtbar für jenes Ergebnis sind, das am Ende steht. Die, die da sind, sind die richtigen! Zu-

BY-NC-ND

gleich bedeutet eine solche öffentliche Präsentation – sei es nun auf einer Bühne, im Klassenraum oder per Video – eine Bestärkung, die unvergleichbar ist. Den Schüler*innen wird so vermittelt, dass wenn sie in der Lage sind, so etwas schaffen, sie auch in der Lage sind andere große Herausforderungen zu schaffen. In theaterpädagogischen Projekten wird stets prozessorientiert gearbeitet, eine Szene oder ein Tanz ändert sich laufend. So erfahren die involvierten Kinder und Jugendlichen, dass Veränderung nicht gefährlich ist, sondern ganz natürlich und Fortschritt treibend. Sie lernen Diversität als positiv bestimmenden Faktor zur Bewältigung komplexer Aufgaben kennen und können am Ende selbstbestimmt und bestärkt eigene Entscheidungen reflektiert, verantwortungsvoll und empathisch treffen. Sobald sie diese Erfahrungen auch in anderen Lebensbereichen anwenden – sei es unmittelbar nach Abschluss eines solchen Prozesses oder Jahre später –, beeinflussen sie dadurch direkt ihr Umfeld, und damit auch die Gesellschaft, und die Theaterpädagogik entfaltet ihre Wirkung auch im Bereich Impact.

Wenn wir in Bezug auf Corona davon ausgehen, dass mit den zahlreichen Lockdowns infolge der COVID-19-Pandemie ein Verlust von Leiblichkeit in der personellen Interaktion einherging (Ruttner, 2021, S. 24), erhält die Theaterpädagogik eine zentrale Rolle dabei, Kinder und Jugendliche wieder behutsam dahin zu führen, menschliche Begegnungen im realen Raum als bereichernd zu erleben. So stellte etwa Westphal (2014, S. 150) Folgendes fest: „Durch die Öffnung auf andere und anderes hin ist der subjektive Leib stets außer sich und nimmt andere und anderes als sich selbst außer sich wahr (Transzendenz). Für Bildungsprozesse heißt das, dass sich diese nicht aus sich selbst heraus, sondern am und durch den Anderen oder das Andere vollziehen. Das Ich wird immer durch andere und anderes mitkonstituiert.“ Entsprechend merkt der Rat für kulturelle Bildung (2021, S. 41) an, dass durch Methoden wie Theaterpädagogik die Auseinandersetzung mit der Leiblichkeit als Grundlage von Wahrnehmung und Gestaltung gefördert und zum Umgang mit Ambivalenzen ermutigt würde. Ebenso fördere sie Resilienz, weil sie langfristige Aufmerksamkeit und stabiles Engagement einfordere. So wird also genau jenen negativen Effekten entgegengewirkt, die in einer Pandemie zutage treten und noch lange nachklingen werden.

Literatur

Bidlo, T. (2006). *Theaterpädagogik. Einführung*. Essen: Oldib.

Grünhaus, C. & Rauscher, O. (2021). *Impact und Wirkungsanalyse in Nonprofit Organisationen, Unternehmen und Organisationen mit gesellschaftlichem Mehrwert. Vom Wirkungsmodell über die Messung, Bewertung bis zur Steuerung, Darstellung und Kommunikation*. Wien: Kompetenzzentrum für Nonprofit-Organisationen und Social Entrepreneurship.

Kubek, D. & Kurz, B. (2018). *Kursbuch Wirkung. Das Praxishandbuch für alle, die Gutes noch besser tun wollen*. Berlin: PHINEO gemeinnützige AG.

BY-NC-ND

Rat für kulturelle Bildung (2021). *Auf den Punkt II/III. Kulturraum Kindheit und Jugend*. Jugendpolitische Handreichung.

Ruttner, G. (2021). Theaterpädagogik in der Coronakrise. *Spiel & Theater. Zeitschrift für Theater von und mit Jugendlichen*, 73(207), 24–27.

Westphal, K. (2014). Bewegung. In C. Wulf & J. Zirfas (Hg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 147–153). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Autor

Gregor Ruttner-Vicht, MA MSc
ist seit einem Jahrzehnt als Theaterpädagoge tätig und war viele Jahre lang Geschäftsführer der BiondekBühne Baden. Darüber hinaus lehrt er im Schwerpunkt Kulturpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und veröffentlicht regelmäßig in der *Zeitschrift für Theaterpädagogik*. Er war außerdem österreichischer Pionier während des ersten Corona-Lockdowns im Bereich Theaterpädagogik online.
Kontakt: gregor@ruttner.me

BY-NC-ND

schuleverantworten
führungskultur_innovation_autonomie

kultur macht schule

Katja Gentinetta

Politische Philosophin, Schweiz

Alte Vielfalt, neue Einheit
Ein Update für Europa

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a96

Die EU steht als Wertegemeinschaft für Freiheit und Frieden und bekennt sich dazu, die Errungenschaften einer offenen Gesellschaft aufrechtzuerhalten, sie auch zu verteidigen und auch weiterhin in kleinen Schritten immer wieder zu verbessern – in diesem Sinne nutzen beispielsweise junge Menschen die vielen Möglichkeiten, europaweit zu lernen und zu studieren. Ein Bekenntnis zu unseren Werten in Form einer europäischen Verfassung, welche die Vielfalt Europas abbildet und gleichzeitig eint, wäre ein nächster Schritt.

Wertegemeinschaft, Europa, Freiheit, Frieden, Verfassung, Demokratie, Rechtsstaat

„Alles Leben ist Problemlösen“ – ein Satz, der wie auf Europa zugeschnitten ist. Er stammt von Karl Popper und umschreibt die *conditio* der offenen Gesellschaft. Auch und gerade deshalb passt er so gut zu unserem Kontinent. An der Schwelle zum 21. Jahrhundert bedarf Europa einer neuerlichen Reflexion darüber, wie es sich aufstellen will: Es geht um das Selbstverständnis der EU als Wertegemeinschaft, ihre Handlungsfähigkeit angesichts globaler Herausforderungen und ihre Sicherheit gegen Bedrohungen von innen und außen. Dazu ein paar Überlegungen und ein kleiner Entwurf.

Worauf kann Europa bauen?

Europa versteht sich als Wiege der Aufklärung, als Hort der Freiheit und als Friedensprojekt. Der Aufklärung sind die Konzepte der individuellen Freiheit, der Demokratie und des Rechtsstaats zu verdanken – Konzepte, die als staatspolitische Grundsätze breit anerkannt und in weiten Teilen der Welt gültig sind. Bis heute hält niemand die Freiheit des Individuums gegen selbsternannte religiöse oder politische Autoritäten so klar aufrecht wie die westlich geprägten liberalen Demokratien.

CC BY-NC-ND

Auch als Friedensprojekt hat Europa außerordentliches zustande gebracht. Dass heute Deutsche und Franzosen ganz selbstverständlich zusammenleben, miteinander arbeiten und Freundschaften pflegen, war 1945 alles andere als absehbar; dass der jungen Generation von lernenden Studierenden heute ganz Europa offensteht, um sich zu bilden und Erfahrungen zu sammeln, ist eine großartige Errungenschaft.

Was ist Europa heute?

Europa ist, um mit Karl Popper zu sprechen, eine offene Gesellschaft. Sie war es nicht immer und hat daraus gelernt. Ihre zentralen Werte sind die Freiheit, die Demokratie und der Rechtsstaat. Popper folgend kennt eine solche Gesellschaft jedoch nicht nur ihre Werte, sondern auch ihre Feinde: allen voran autoritäre, fundamentalistische und weitere Spielarten totalitärer Weltanschauungen. Einen Weckruf stellen diesbezüglich die Rechts- wie Linkspopulisten in den eigenen Reihen dar. Ihre eng nationalistischen beziehungsweise streng sozialistischen Entwürfe entsprechen einer offenen Gesellschaft ebenso wenig wie eine „illiberale Demokratie“. Dass sie dennoch Wahlerfolge erzielen, hat auch mit Erfahrungen der Wählerinnen und Wähler zu tun. Die Machtlosigkeit angesichts der Flüchtlingskrise, die Handlungsunfähigkeit in der Corona-Krise, die Hilflosigkeit gegen Angriffe aus Russland und auch die Uneinigkeit gegenüber China haben sie verunsichert. Ein Europa, das eine Zukunft haben will, muss inneren und äußeren Herausforderungen begegnen können.

Was fehlt Europa?

Eine Wertegemeinschaft setzt voraus, dass sich ihre Bürgerinnen und Bürger bewusst und manifest auf ihre Grundsätze geeinigt haben. Bis heute fehlt der Europäischen Union dieses klare Bekenntnis in Form einer Verfassung – ein Mangel, der durch keinen Vertrag zwischen Staaten behoben werden kann. Ein neuer Anlauf dazu bindet Zeit und Ressourcen – und er würde mit großer Wahrscheinlichkeit in epische Auseinandersetzungen um eine grüne oder rote oder wie auch immer eingefärbte Verfassung münden. Vielleicht aber würde genau eine solche Deliberation zur Erkenntnis führen, dass eine offene Gesellschaft zwar alle diese Farben enthalten kann, ja muss, aber keine zum einzig und ausschließlich gültigen Grundsatz erheben darf. Ihre Verfassung wäre die einer offenen Gesellschaft im Sinne Poppers: ideologiefrei und basierend auf demokratischen Institutionen, mit politischen Rechten und der richtigen Balance von Freiheit und Sicherheit.

Wie könnte Europa in Zukunft aussehen?

Stellen wir uns vor, Europa gäbe sich im 21. Jahrhundert eine Verfassung: ausgehend von jenen Mitgliedstaaten, die ihrerseits auf der europäischen Tradition beruhen, sich weiter stützen auf den (durch Corona aufgeschobenen) europaweiten Bürgerdialog und gipfeln in einem

BY-NC-ND

gemeinsamen europäischen Abstimmungstermin, an dem die Bürgerinnen und Bürger dazu Ja oder Nein sagen können. Und stellen wir uns vor, diese Verfassung würde angenommen – mit einem qualifizierten Mehr von Volk und Ländern, wobei sich Mitgliedstaaten, deren Bevölkerung sich mehrheitlich dagegen ausgesprochen hat, entscheiden könnten, ob sie in der EU verbleiben und die Verfassung anerkennen oder die EU verlassen wollen. Stellen wir uns weiter vor, die Union hätte sich im Zuge dieser Debatte Gedanken gemacht darüber, von wem dieses Europa regiert werden soll. Ohne Zweifel sind Frankreich und Deutschland, ehemals Erzfeinde und heute unabdingbare Verbündete, für Europa von großer Bedeutung und zentrale Treiber der Union. Vielleicht aber wären die Bürger und Länder zum Schluss gekommen, dass es an der Zeit ist, ihre Führung breiter abzustützen. Zum Beispiel mit einem Europäischen Bundesrat, dem sieben oder neun gewählte Exekutivpolitikerinnen und -politiker aus Nord- und Südeuropa, Ost- und Westeuropa, den „sparsamen Vier“ und selbstverständlich Deutschland und Frankreich angehören und dessen Präsidium jährlich rotiert. Ein Kollegialgremium, das die besten und ambitioniertesten Köpfe vereint; von den Europäerinnen und Europäern gewählt, in ihrer Führungsrolle legitimiert und der Union verpflichtet. Das Ergebnis wäre ein Europa, das wie bisher eine Vielfalt, aber neu auch eine Einheit darstellt. Es wäre ein Europa, das entschiedener, sicherer und wirkungsvoller seine Werte leben, verteidigen und – wo dies gewünscht ist – auch weitergeben kann.

Karl Popper war sich der Notwendigkeit einer steten Fehlerkorrektur bewusst und plädierte deshalb für eine „Sozialtechnik der kleinen Schritte“. Insofern plädiere ich weniger für einen „Reset“ als für ein „Update“ Europas, das zwar Mängel behebt, aber auf seine Errungenschaft baut.

P.S. Ich schreibe diese Zeilen als Schweizerin – im Wissen darum, dass es mir eigentlich nicht gebührt, mich über die Zukunft der Europäischen Union zu äußern, schon gar nicht kritisch oder beratschlagend. Ich tue dies dennoch – weil ich darum gebeten wurde, aber auch, weil ich größte Achtung habe vor dem Europäischen Projekt (und selbst nur bedauern kann, nicht Teil desselben zu sein). Ich bin der europäisch-westlichen Tradition und deren Werten voll und ganz verpflichtet, verstehe mich somit als Bürgerin Europas, als die ich mich auch als Mitglied des Vorstands des Europäischen Forums Alpbach einbringe.

BY-NC-ND

Autorin

Katja Gentinetta, Doz.in Dr.in
ist politische Philosophin, Publizistin und Vizepräsidentin des Europäischen Forums Alpbach. Sie lehrt an den Universitäten Zürich, Luzern und St. Gallen.

Der Text stammt aus:
Hösele, Herwig & Wieser, Lojze (2021). *Reset Europe. Impulse für die Zukunft* (S. 48–52). Klagenfurt/Celovec: Wieser.
Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung der Autorin und des Wieser-Verlages.

BY-NC-ND

schuleverantworten
führungskultur_innovation_autonomie

kultur macht schule

Christian Kircher
Bundestheater-Holding, Wien

Warum es kein neues Europa braucht

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a97

Erst Jahre nach 1945 – nach einer Zeit des Wiederaufbaus und einer einigermaßen fortschreitenden gesellschaftlichen Konsolidierung – gelang Europa ein Neustart in der Kunst, eine Zeitenwende: Die *Stunde Null* wurde ausgerufen, Orientierungssuche war angesagt. Experimente und direkte Äußerungen des Subjektiven prägten die Avantgarde, verstörten und loteten die Grenzen oft schmerzhaft aus. Die Politik musste damals – und muss heute – andere, nicht-radikale Wege beschreiten: Es geht immer wieder darum, aus der eigenen Geschichte zu lernen, Errungenschaften den Herausforderungen der Zeit anzupassen und sie im demokratischen Miteinander gerecht weiterzuentwickeln. Das und nichts weniger verlangt uns das Bekenntnis zur Demokratie ab.

Demokratie, Kunst, Freiheit, Friede, Recht, Gerechtigkeit, Wendepunkt, Neustart, Neubeginn, Zukunft

„Es gab keine ‚Stunde Null', aber wir hatten die Chance zu einem Neubeginn. Wir haben sie genutzt so gut wir konnten. An die Stelle der Unfreiheit haben wir die demokratische Freiheit gesetzt." Was Richard von Weizsäcker am 8. Mai 1985 anlässlich der 40. Wiederkehr der deutschen Befreiung als Neubeginn bezeichnete, ist eine Abgrenzung zum Begriff der *Stunde Null*. Dieser Begriff ist umstritten, weil Historiker darauf hinweisen, dass es sehr wohl eine Kontinuität zwischen dem Davor und dem Danach gegeben hat. Es waren dieselben Menschen und vielfach gleiche Verhaltensweisen, die vor und nach dem 8. Mai gewirkt haben. Vor der *Stunde Null* kann es keine Zeitrechnung gegeben haben. Daher sprechen Wissenschaftler wie der Soziologe Alfred Weber auch vom „Abschied von der bisherigen Geschichte" oder dem Neubeginn mit klarer Abgrenzung zum davor Geschehenen.

Wenn wir etwas auf „Null" setzen – also die *RESET*-Taste drücken –, dann löschen wir das Vorhandene. Das Gedächtnis der Menschen war aber auch 1945 nicht ausgelöscht, alle Ereignisse standen in der Folge von Ereignissen, die der Katastrophe vorangegangen waren.

CC BY-NC-ND

Zwingender Neustart in der Kunst

Fast fünfzehn Jahre dauerte es ab Ende der Katastrophe, bis dieser Neustart in der Kunstgeschichte angekommen war. Menschen streben dann nach Selbstverwirklichung und Transzendenz, wenn Grundbedürfnisse erfüllt sind. Zu wichtig waren in der Nachkriegszeit der Wiederaufbau, die Herstellung der Infrastruktur oder die Versorgung mit Lebensmitteln. Zwar hat bereits der Erste Weltkrieg der Moderne in Europa ein Ende gesetzt, doch gab es auch eine Zwischenkriegs-Moderne, die teilweise von denselben Künstlern mitgetragen wurde wie von Kokoschka im Bereich der bildenden Kunst oder von Schönberg, Berg, Webern im Bereich der Musik.

Wo jedoch sollte die Kunstgeschichte nach 1945 anknüpfen? An der Heimatkunst des Ständestaates? An der kurzen Moderne der 1920er Jahre? 1958 begann etwas, was heute als Zeitenwende in die Kunstgeschichte einging: In ihrem Atelier gründeten Otto Piene und Heinz Mack später gemeinsam mit Günther Uecker die Kunstbewegung Zero. Zero – das war für die Künstlergruppe der Zustand zwischen dem Ende des Countdowns und dem Start einer Rakete. Ein Moment absoluter Leere, aus dem heraus etwas Neues entsteht.

Die Künstler begannen, die materielle und intellektuelle Nachkriegs-Leere mit experimenteller Kunst zu füllen. Sie wollten die Kunst erneuern – bei Null beginnen. Und das ist ihnen mit der Entwicklung von radikalen Alleinstellungsmerkmalen gelungen, die in der damaligen Kunstproduktion undenkbar waren: Kunstwerke wurden geschaffen mit Nägeln und Spiegeln, mit Feuer, Luft oder Licht. Der in Graz von Kurt Weber mit der Avantgarde sozialisierte Maler Hans Bischoffshausen wird in diesem Umfeld kurz nach seiner Ankunft in Paris 1959 seine Werke präsentieren. Er bleibt der einzige Österreicher, der diese Radikalität im Zentrum der modernen Kunst miterlebt und mitgelebt hat.

Der Anspruch ging dahin, die Kunst auf Anfang zu stellen. Reinigung war das Ziel – nicht von Schuld, sondern vom Ballast der Geschichte. Zero als Metapher für die Kunst der *Stunde Null*. Wenn die Welt in Trümmern liegt, wenn alles bisher Dagewesene in seiner Gültigkeit erschüttert ist, dann ist ein Neubeginn zumindest in der Kunst zwingend, weil die Anknüpfung an den Zustand davor nicht mehr sinnvoll scheint.

Was hat das mit Europa 2021 zu tun?

Meine Generation lernte in der Mittelschule von den Errungenschaften der Sozialpartnerschaft, vom sozialen Frieden, von der unabhängigen Gerichtsbarkeit, der Notwendigkeit zu streiten und Kompromisse zu erzielen. Das politische Lagerdenken war hinreichend geklärt, aber irgendwo in weiter Ferne ging es um die Umsetzung einer gesellschaftlichen Vision, die eine gemeinsame Kraftanstrengung erforderte.

In den 1980er und 1990er Jahren geriet dieses erstarrte Gefüge durch Jörg Haiders Aufstieg ins Wanken. Dem Verfassungsgerichtshof wurde seine neutrale Stellung abgesprochen, die Sozialpartnerschaft zu Ende erklärt und das Institutionen-Bashing eröffnet. Der Begriff „Neustart“ oder „Neubeginn“ wurde in gesellschaftspolitischen Fragestellungen zum Fetisch, die

CC BY-NC-ND

Abgrenzung von der eigenen Geschichte zum Programm. Der Philosoph Philipp Blom benennt den Wendepunkt dieser Entwicklung: „Früher war die Zukunft eine Aussicht auf eine Verbesserung der Lebensumstände – heute bedeutet die Zukunft für die meisten von uns die Angst vor dem Verlust des Erworbenen."

Während nach dem Zweiten Weltkrieg ein Neustart in Politik und Kunst zwingend war, können wir heute auf große gesellschaftliche Errungenschaften aufbauen, die es weiterzuentwickeln gilt. Von der Kunst erwarten wir die Radikalität, um das Denkmögliche auszuloten. Im öffentlichen Leben gilt es, die demokratischen Errungenschaften weiterzuentwickeln. In diesem Sinne nochmals Adenauer: „Wir müssen den Jüngeren helfen zu verstehen, warum es lebenswichtig ist, die Erinnerung wachzuhalten. Wir wollen ihnen helfen, sich auf die geschichtliche Wahrheit nüchtern und ohne Einseitigkeit einzulassen, ohne Flucht in utopische Heilslehren, aber auch ohne moralische Überheblichkeit. […] Wir lernen aus unserer eigenen Geschichte, wozu der Mensch fähig ist. Deshalb dürfen wir uns nicht einbilden, wir seien nun als Menschen anders und besser geworden.

Die Bitte an die jungen Menschen lautet: Lassen Sie sich nicht hineintreiben in Feindschaft und Haß (sic!) gegen andere Menschen, gegen Russen oder Amerikaner, gegen Juden oder Türken, gegen Alternative oder Konservative, gegen Schwarz oder Weiß. Lernen Sie, miteinander zu leben, nicht gegeneinander. Lassen Sie auch uns als demokratisch gewählte Politiker dies immer wieder beherzigen und ein Beispiel geben. Ehren wir die Freiheit. Arbeiten wir für den Frieden. Halten wir uns an das Recht. Dienen wir unseren inneren Maßstäben der Gerechtigkeit."

Was für ein Motto für die demokratische Freiheit im Europa des Jahres 2021! Was für eine Herausforderung, sich dieser schwierigen Entwicklung in einem demokratischen Europa zu stellen!

Autor

Christian Kircher, Mag.
ist seit 2016 Geschäftsführer der Bundestheater-Holding in Wien. Davor arbeitete er über ein Jahrzehnt als Kaufmännischer Leiter bzw. Finanzdirektor des Wien Museums.
Kontakt: direktion@bundestheater.at

Der Text stammt aus:
Hösele, Herwig & Wieser, Lojze (2021). *Reset Europe. Impulse für die Zukunft* (S. 83–87). Klagenfurt/Celovec: Wieser.
Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Autors und des Wieser-Verlages.

BY-NC-ND

Carmen Sippl
Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Literatur – Laboratorium der Zukunft

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a83

Sabine Anselm, Sieglinde Grimm & Berbeli Wanning (Hrsg.)

Er-lesene Zukunft

Fragen der Werteerziehung mit Literatur

Edition Ruprecht, 2019

Pädagogische und didaktische Schriften Band 15

ISBN 978-3-8469-0325-4

‚Werteerziehung' ist ein sperriges Wort. Der mitschwingende strenge Unterton lässt fast vergessen, dass es sich dabei um eine reflexive Bildungspraxis handelt. Für eine solche aber ist die Schule der zentrale Ort.

Im Allgemeinen Bildungsziel etwa des Lehrplans der österreichischen Volksschule wird, mit Bezug auf § 2 Schulorganisationsgesetzes (SchOG), bereits im ersten Satz deren Mitwirkung „an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen"[1] als Aufgabe formuliert. Im dritten Absatz werden diese Werte genauer benannt. Es lohnt sich, uns diese Werte vor Augen zu führen, um „Fragen der Werteerziehung mit Literatur", wie sie in dem vorzustellenden Sammelband aufgeworfen werden, reflexiv einordnen zu können (vgl. Abb. 1):

CC BY-NC-ND

Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit und Umweltbewusstsein sind tragende und handlungsleitende Werte in unserer Gesellschaft. Auf ihrer Grundlage soll jene Weltoffenheit entwickelt werden, die vom Verständnis für die existenziellen Probleme der Menschheit und von Mitverantwortung getragen ist. Dabei hat der Unterricht aktiv zu einer den Menschenrechten verpflichteten Demokratie beizutragen sowie Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenzen zu fördern.

Abb. 1: Aus: Lehrplan der Volksschule, Erster Teil, Allgemeines Bildungsziel | Stand: BGBl. II Nr. 368/2005, November 2005

Im österreichischen Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schule wird ebenfalls die „Vermittlung von Werten“ als gesetzlicher Auftrag betont, welche dann im Abschnitt „Leitvorstellungen“ in zweierlei Kontexten von „ethischen und moralischen Werten“ ausgeführt werden: mit Blick auf „Akzeptanz, Respekt, gegenseitige Achtung und Diskursfähigkeit unter Bezugnahme auf die individuellen Grundrechte“ und der Benennung folgender Aspekte als „wichtige Werte“: „Die Würde jedes Menschen, seine Freiheit und Integrität, die Gleichheit aller Menschen sowie die Solidarität mit den Schwachen und am Rande Stehenden“.[2] Der aus dem Lehrplan der Volksschule abgebildete Satz (vgl. Abb. 1) findet sich in ähnlicher Formulierung in den Ausführungen zum Bildungsbereich Mensch und Gesellschaft wieder.

Mensch und Gesellschaft

Mensch und Gesellschaft als Bildungsbereich und als kulturelles Kernthema sind das Stichwort, wenn es um die Rolle geht, die literarische Texte bei der Wertebildung spielen können. In diesem Sinne findet sich auch die Übereinstimmung mit den Lehrplänen des Unterrichtsfaches Deutsch. Die Herausgeberinnen des hier vorgestellten Sammelbandes, Germanistinnen an Universitäten in Köln, München und Siegen, weisen in ihrem Vorwort auf den „erweiterten ‚Wert des Lesens‘“ hin, mit seiner literarästhetischen und moralisch-ethischen Dimension: „Im Kopf der Lesenden entstehen vielfältige Weltentwürfe, die nicht nur Wissensbestände, sondern auch Werthaltungen und Wahrnehmungsmuster zur Disposition stellen.“ (S. 9) Die beiden Dimensionen im Deutschunterricht in Verbindung zu bringen, darin besteht die Herausforderung, mit der sich die Beiträge des Bandes konfrontiert sehen.

Die zwölf Beiträge, aufgeteilt auf fünf thematische Abschnitte, stellen anhand von explizierenden Textbeispielen Möglichkeiten der „konzeptionelle[n] Gestaltung von Bildungsprozessen“ (S. 11) vor, die Literatur als „Prüfstein für den Fortbestand einer pluralistischen Gesellschaft“ sehen. Die von Sabine Anselm formulierte „Erziehung zur Wertreflexionskompetenz“ soll „die Jugendlichen in ihrer individuellen Persönlichkeitsentwicklung […] unterstützen und im Blick auf die Bewältigung der Anforderungen der Zukunft […] ermutigen“ (S. 11) Die analytisch-reflektierende bzw. produktions- und handlungsorientierte Auseinandersetzung mit literarischen Texten vermag, so die Prämis-

CC BY-NC-ND

se des Bandes, „die Reflexion ethischer Wertvorstellungen befördern“ (S. 9f.). Diese steht mit ihrer Fokussierung der „in Erzählungen verhandelten Werte und deren Interpretation“ (S. 10) über einer (mitunter zu starken) Didaktisierung.

Der Blick ist dabei keineswegs nur auf die dystopische/utopische Zukunft gerichtet. Im ersten Abschnitt unter dem Thema „Literatur und Lesen als Medien der Werteerziehung“ zeigen Jan Rupp und Bettina Wild in ihrem sehr lesenswerten Beitrag über „Literarische Inszenierungen der Schlüsselkompetenz Lesen“ anhand einer Fülle für den Unterricht geeigneter Beispiele, wie in Literatur der Wert des Lesens selbst inszeniert wird. Simon Zebhauser will im zweiten Beitrag das didaktische Potenzial dystopischer Texte „als ein *Zukunfts-Laboratorium*“ (S. 57, Hervorh. i. Orig.) anhand kanonischer und aktueller Texte ausloten und spannt sie dafür in ein komplexes struktur-funktionales Modell. „Demokratische Grundwertebildung im Literaturunterricht“ stellt Tabea Kretschmann ausgehend vom deutschen Grundgesetz umfassend und mittels für den Unterricht gut nutzbaren Leitfragen vor.

Im zweiten Abschnitt zum Thema „Gesellschaftliche Erwartungen – soziale Werte“ „wird das Wirkpotenzial von Gegenwartsliteratur erörtert, einen Wertewandel zu initiieren, der letzten Endes zu einem veränderten Habitus der Rezipient_innen führen kann“ (S. 12). „Vaterfiguren und Geschlechterrollen in der deutschsprachigen inter-/transkulturellen Gegenwartsliteratur“ gelten Monika Riedels Analysen insbesondere von Familienromanen im Kontext „sich wandelnder geschlechtsbezogener Rollenbilder“ (S. 97). Den „Umgang mit sexueller Vielfalt in (aktuellen) Jugendromanen“ und alternative Lebensmodelle thematisiert Jana Mikota. Sie stellt literarische Beispiele für einen identitätsorientierten Literaturunterricht vor, der „die Auseinandersetzung mit Geschlechtsidentität“ (S. 135) berücksichtigt.

Critical Literacy und Wertreflexionskompetenz

„Offenheit für das Außergewöhnliche“ thematisiert der dritte Abschnitt des Sammelbandes. David Almonds Roman *Zeit des Mondes* über den Zwischenzustand zwischen Leben und Tod steht im Zentrum der exemplarischen und nachhaltig beeindruckenden Analyse seines didaktischen Potenzials durch Ute Barbara Schilly am Anfang dieses Abschnitts. Sie hebt die Möglichkeiten interkulturellen Lernens hervor, mit Blick auf „das bewusste Trennen von Wahrnehmen und Bewerten“ (S. 161). Jenny Erpenbecks „Flucht-Roman *Gehen, ging, gegangen* als Gegenstand einer wissenspoetologisch orientierten Literaturdidaktik“ versucht Wiebke Dannecker mit dem Fokus „auf die Rolle der Literatur als ‚Wissensvermittlerin‘“ (S. 167) vorzustellen. Indem sie „Literatur als Reflexionsmoment“ versteht, stellt sie „*Critical Literacy* als Zielperspektive einer wissenspoetologisch orientierten Literaturdidaktik“ (S. 174) vor, vermag aber diese Konzeption mit ihren verschiedenen Bezugsfeldern nicht ganz überzeugend durch die Romananalyse zu belegen. Das Beispiel einer mit Studierenden durchgeführten qualitativ-empirischen Studie, deren Ergebnisse „keineswegs repräsentativ

CC BY-NC-ND

sind“ und eine abzuleitende Hypothese lediglich „andeuten“ (S. 178), zeigt zwar die Möglichkeit partizipativer hochschuldidaktischer Elemente auf, gleichzeitig aber auch die Begrenztheit empirischer Forschung im Kontext der Literaturdidaktik.

Im folgenden Abschnitt über „Plurale Wertewelten“ behandelt Joachim Schulze-Bergmann ein komplexes zeitgeschichtliches Thema, den palästinensisch-israelischen Konflikt. Er wählt dafür einen dokumentarischen Roman, der die „jugendlichen Lesenden […] gegenüber der historischen Situation dieses Konfliktes in eine Beobachterperspektive treten“ (S. 193) lässt – und sich auch für einen wissenspoetologischen Zugang anböte, der hier jedoch nicht gewählt wird. Vielmehr stellt er ein produktives schreibdidaktisches Lehr-Lernarrangement in Anlehnung an Georg Linds (*Moral ist lehrbar*, 2015) Schreibregeln für Dilemma-Situationen vor, das für Demokratiebildung fruchtbar gemacht werden kann.

Vor Gewalteskalation warnt ein Jugendroman mittels expliziter Gewaltdarstellungen, den Katharina Goubeaud kritisch anhand ausgewählter Textstellen analysiert, unter Hinweis auf die Herausforderung, welche die Auseinandersetzung damit im Kontext Schule darstellt. Sie spricht dennoch eine eindeutige Empfehlung dafür aus, um „Jugendliche für Werte, Recht und Moral zu sensibilisieren, ihr Verständnis von Gewalt und Schuld zu definieren und zu überdenken, ihre Wahrnehmung für außer Kontrolle geratendes und grenzüberschreitendes Verhalten zu schulen und ihnen einen besseren Zugang zu dem in der Literatur behandelten Thema zu ermöglichen“ (S. 223). Wie sich der Wertewandel „zwischen jüdischen Wurzeln und amerikanischem Traum“ in der historischen Entwicklung der Comicfigur *Superman* spiegelt, stellt schließlich Janwillem Dubil dar.

Der letzte Abschnitt ist den exemplarischen Analysen von zwei Romanen gewidmet, die vielfach Eingang in den Literaturunterricht gefunden haben, Juli Zehs Dystopie *Corpus Delicti* und ihres Romans *Unterleuten*. Das Augenmerk gilt dabei der kritischen Analyse von dazu vorliegenden Lektüreschlüsseln und Lernszenarien unter dem Aspekt der Wertereflexion und entsprechenden alternativen literaturdidaktischen Zugängen.

Schulkultur als Kultur des Friedens

Der Sammelband, so lässt sich abschließend festhalten, weist eine Vielzahl an Perspektiven auf, die für „Werteerziehung mit Literatur“ (S. 17) mit den eingangs zitierten allgemeinen Bildungszielen genutzt werden können. Besonders wertvoll sind zum einen die Beispielanalysen, womit eine Auswahl von literarischen Texten angeboten wird, die Impulse für Wertereflexion im Deutschunterricht geben können. Darüber hinaus zeigen die thematischen Schwerpunkte, dass sich auch Impulse für fächerübergreifendes, themenorientiertes Arbeiten ableiten lassen. Insgesamt macht der Sammelband deutlich, dass ‚Werteerziehung‘ keineswegs Element einer gestrigen Pädagogik ist, sondern vielmehr im Zentrum einer auf Zukunft orientierten Schulkultur steht, die eine „Kultur des Friedens“[3] lebt.

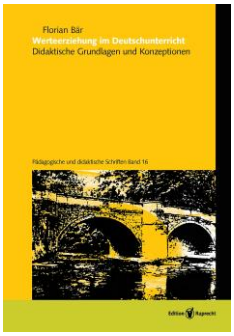
CC BY-NC-ND

Die Herausgeberinnen (laut Verlagsangabe):

Univ. Prof. Dr. Sabine Anselm ist Professorin am Institut für Deutsche Philologie der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) und leitet die Forschungsstelle „Werteerziehung und Lehrerbildung“ der LMU. (Vgl. ihren Beitrag in dieser Ausgabe von **#schule**verantworten.)

Univ. Prof. Dr. Sieglinde Grimm ist Professorin für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik mit dem Schwerpunkt Literatur im Unterricht am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln.

Univ. Prof. Dr. Berbeli Wanning ist Professorin für Literaturwissenschaft und -didaktik an der Universität Siegen und Leiterin der Forschungsstelle Kulturökologie und Literaturdidaktik.



Florian Bär

Werteerziehung im Deutschunterricht

Didaktische Grundlagen und Konzeptionen

Edition Ruprecht, 2019

Pädagogische und didaktische Schriften Band 16

ISBN 978-3-8469-0328-5

Während der oben in gebotener Kürze vorgestellte Sammelband sein Anliegen, wie „Fragen der Werteerziehung mit Literatur“ gestellt und beantwortet werden können, vielperspektivisch darstellt und an zahlreichen literarischen Beispielen für die Sekundarstufe beispielhaft expliziert, ist der Schwerpunkt der Monografie von Florian Bär anders gelagert. „Werteerziehung im Deutschunterricht“ wird hier in seinen didaktischen Grundlagen und Konzeptionen erörtert. Das Buch versteht sich als „Beitrag zur Theoriebildung und Fragen der Wertebildung im Deutschunterricht“, um davon ausgehend „neue Möglichkeiten des begründeten pädagogisch-didaktischen Handelns und Antworten auf aktuelle Herausforderungen im schulischen Alltag“ (S. 9) zu eröffnen.

Wertebildung wird hier im Kontext einer kulturwissenschaftlich orientierten Deutschdidaktik verortet, mit Blick auf das Potenzial erzählerischer Texte und deren literarästhetischer Rezeption. „Werteerziehung soll dabei nicht als Additum zu einem inhaltlich orientierten Literaturunterricht verstanden werden, sondern als Unterrichtsprinzip, welches implizit mitgedacht werden kann.“ (S. 9) In diesem Sinne empfiehlt sich der Band durch seine grundlegende Klärung der Begrifflichkeiten Werteerziehung und ethischer Bildung (Kap. 2) insbesondere im literaturdidaktischen Kontext bzw. aus Sicht der Lernenden und Lehrenden im gesellschaftlichen Wertewandel (Kap. 3). Die

CC BY-NC-ND

theoretischen Grundlagen, aus Bezugsfeldern der Erkenntnistheorie, der Ethik und der Entwicklungspsychologie, werden daran anschließend (Kap. 4) dargelegt und ein „Modell der Wertebildung“ (S. 15) als Diskussionsfolie daraus entwickelt.

Um einen „literaturdidaktischen Ansatz ethischer Bildung“ (Kap. 5) vorzustellen, werden schließlich anhand von wenigen ausgewählten Erzähltexten die Potenziale einer narrativen Ethik für Wertebildung ausgelotet und pädagogisch-didaktisch verankert, mündend in der Modellierung der Wertreflexionskompetenz. Dafür werden sowohl das Referenzrahmenmodell (LIFT-2) für die Sekundarstufen mit seinen aufsteigenden Stufen vom erfahrungsorientierten bis hin zum propädeutischen Lesen (vgl. S. 233–238) als auch das Stufenmodell nach Lawrence Kohlberg (vgl. dazu bereits Spinner 2004[4]) zugrundegelegt. Die ableitend konzipierten „Stufen einer literar-ethischen Wertreflexionskompetenz“ (vgl. S. 242–252) werden an wenigen literarischen Beispielen verdeutlicht. Die didaktischen Prinzipien zur Förderung der „literar-ethischen Wertreflexionskompetenz“ (vgl. S. 252–265), die abschließend formuliert und dargelegt werden, können zur weiteren Erprobung in der literaturdidaktischen Praxis sicher eine fundierte Grundlage darstellen. Die Erforschung ihrer Eignung auch für andere literarische Genres muss als Desiderat formuliert werden.

Der Band baut damit eine stabile Brücke zwischen Theorie und Praxis. Er macht, wie auch der oben vorgestellte Sammelband, deutlich, welche starken Impulse für ethische Bildung der Literaturunterricht zu geben vermag. Damit sie fächerübergreifend aufgegriffen werden können, braucht es ein durch das Prinzip „Führung als Kultur“ (Rauscher 2021, 10)[5] am Standort geschaffenes förderliches Schulklima.

Der Autor (laut Verlagsangabe):

Dr. Florian Bär ist Regierungsschulrat, derzeit abgeordnet an das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Er wurde 2018 mit dieser Untersuchung an der Ludwigs-Maximilians-Universität München promoviert.

Autorin

Carmen Sippl, HS-Prof. Mag. Dr.
Hochschulprofessorin für Kultursemiotik und Mehrsprachigkeit an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und Lehrbeauftragte an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien.
Forschungsschwerpunkte: Projekt „Das Anthropozän lernen und lehren“, Literaturdidaktik, Visual literacy, Inter-/Transkulturalität.
Kontakt: carmen.sippl@ph-noe.ac.at

BY-NC-ND

Anmerkungen

[1] Lehrplan der Volksschule, Erster Teil, Allgemeines Bildungsziel, Stand: BGBl. II Nr. 368/2005, November 2005, https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html [15.08.2021]

[2] Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schule, Erster Teil, Allgemeines Bildungsziel; https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ahs.html bzw. https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568 [15.08.2021]

[3] Christoph Wulf (2020). *Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän*. Beltz Juventa. S. 232. – Vgl. den Leitsatz der UNESCO zur Umsetzung der Agenda 2030: "Building peace in the minds of men and women" (https://en.unesco.org/70years/building_peace).

[4] Spinner, Kaspar H. (2004). Werteorientierung im literarisch-ästhetischen Unterricht. In Eva Matthes (Hrsg.), *Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer* (S. 102–113). Donauwört: Auer.

[5] Rauscher, Erwin (2021). #schuleverantworten: WWW – Warum, Wie und Wofür dieses neuen Web-Journals. *Schule Verantworten | führungskultur_innovation_autonomie*, 1(A0), 6–12. https://doi.org/10.53349/sv.2021.iA0.a14

BY-NC-ND

schule verantworten
führungskultur_innovation_autonomie

Michaela Tscherne
Pädagogische Hochschule NÖ, Campus Baden

Von Schulleiter*innen, Spannungsfeldern und Supervision

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a87

Kerstin Löffler

Zwischen den Stühlen

myMorawa 2021

ISBN 978-3-99125-832-2

Kerstin Löffler weiß aus ihrer Erfahrung als Supervisorin, Sonder-, Volks- und Montessoripädagogin von der mit Skepsis begleiteten Beziehung zwischen Supervision und Schule. In ihrem ersten Buch „Zwischen den Stühlen“ beschäftigt sie sich mit den unterschiedlichen Zugängen zu den beiden Bereichen. So stehen aus ihrer Perspektive in der Schule Bewertung, Selbstwert und Leistung im Fokus, während die Bereiche Supervision und Coaching weniger Beachtung finden. Obwohl diese auch keine schnellen Lösungen bieten, können sie jedoch eine Erweiterung der Handlungsspielräume bewirken.

Schlüsselfunktion Schulleitung

Immer komplexer werdende Ansprüche an Schulleitungspersonen führen mitunter zu erheblichen Belastungen, die durch die daraus resultierenden Spannungsfelder, denen schulische

CC BY-NC-ND

Führungskräfte dadurch ausgesetzt sind, noch verstärkt werden. Die Autorin sucht Antworten darauf, inwieweit Supervision bzw. Coaching als Unterstützungssysteme schulische Führungskräften bei der Ausübung ihrer Funktion und der Bewältigung von Spannungsfeldern unterstützen können.

Im theoretischen Teil thematisiert Kerstin Löffler zunächst den Wandel der letzten Jahre im Schulsystem und gibt einen Überblick über die Aufgabenfelder sowie das neue Rollenverständnis von Schulleitungen. Die Autorin legt in ihren Ausführungen dar, welche Spannungsfelder bei der Ausübung der Leitungsfunktion entstehen und wie die daraus resultierenden Auswirkungen das Berufsbild Schulleiter*in beeinflussen.

Kerstin Löffler hat für ihr Buch sechs Schulleiter*innen nach belastenden Faktoren und Spannungen in ihren Schulen sowie den Erfahrungen mit Supervision befragt. Die Ergebnisse zeigt sie in ihrem Buch auf und erläutert, wie diese Führungskräfte die durch Supervision gewonnenen Erkenntnisse in ihrem Berufsalltag umgesetzt und angewendet bzw. wie sie die daraus resultierenden Veränderungen in ihrem beruflichen Tun wahrgenommen haben.

Für neu ernannte Schulleiter*innen bietet dieses Buch einen guten Überblick über die Spannungsfelder, denen schulische Führungskräfte ausgesetzt sind. Das Buch macht deutlich, dass ausgehend davon, dass Schulleiter*innen gleichzeitig bewahren, entwickeln, innovieren und verwalten, Supervision bzw. Coaching hilfreiche Unterstützungsangebote darstellen, um die vielfältigen Spannungsfelder ausbalancieren zu können. Erfahrene Schulleiter*innen, die nach neuen Wegen im Umgang mit Spannungsfeldern suchen, finden Anregungen darin, welche Themen mit Supervision bearbeitet werden können. Es lohnt sich jedenfalls für alle schulischen Führungskräfte, in dieses Buch hineinzulesen.

Autorin

Michaela Tscherne, Prof. Dr. BEd MBA MSc

Professorin und Qualitätsbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Arbeits-und Forschungsschwerpunkte: Leadership, Schulautonomie, Personalentwicklung, Berufsorientierung; Publikationen im Bereich Leadership.
Kontakt: michaela.tscherne@ph-noe.ac.at

BY-NC-ND

schuleverantworten
führungskultur_innovation_autonomie

Carmen Sippl
Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Wertstoff

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a81

Wertstoff, *der*. Substantiv, maskulin.

Der Duden definiert ‚Wertstoff' als „im Abfall, Müll enthaltener Altstoff, der als Rohstoff erneut verwendet werden kann" (Duden online). Dass hier dem Weggeworfenen, Entsorgten ein *Wert* zugeschrieben wird, erscheint zunächst paradox: Warum sollte man etwas *Wert*volles wegwerfen, ein Ding, dem eine solch besondere Qualität (ein *Wert*) innewohnt, sodass es jemandem bedeutsam ist?

Altstoff als Rohstoff zu betrachten, der *wert*voll ist, richtet den Blick einerseits auf die Endlichkeit natürlicher Ressourcen. Fossile Energieträger wie „Kohle, Erdöl und Erdgas, die aus vor Jahrmillionen abgestorbenenen Tieren und Pflanzen unter Ausschluss von Luftsauerstoff entstanden sind" (Zea-Schmidt & Hamann 2013, 34), verwenden wir so intensiv als Brennstoffe, als würden wir an deren Nachwachsen wie Sonnenblumen auf dem Feld im nächsten Sommer glauben.

Zum anderen rückt daher ein Verständnis für das Funktionieren des Erdsystems als ökologischer Kreislauf in den Mittelpunkt: Altstoff wird zum Rohstoff und damit zum *Wert*stoff. Muss z.B. ein Haus wegen Altersschwäche abgerissen werden, werden die abgebauten, zerlegten Materialien in einem Lager gesammelt (vgl. Urban Mining) und dann, als *wert*volle Ressourcen, weiterverwendet. Um insbesondere die Unmengen an Plastik, welche täglich in Haushalten und Industrie als Abfall anfallen, zu recyceln – also in einen Kreislauf der Wiederver*wert*ung zu geben – bedarf es kreativer Lösungen, von der Vereinfachung der Sammelsysteme bis zu innovativen Produktionsweisen und Produktdesigns. Als Vorbild kann die „Biosphäre als Modell für die Technosphäre im Anthropozän" (Leinfelder 2020) dienen.

Meistens belehre erst der Verlust uns über den Wert der Dinge, bemerkte Arthur Schopenhauer. Damit es nicht so weit kommt, bedarf es also vor allem kreativer, innovativer Prozesse, um anstelle von Abfall *Wert*stoffe zu produzieren, mit erneuerbaren Energien. „Müll fiele

BY-NC-ND

in einem solchen System nicht an“, schreibt der Geologe und Anthropozän-Forscher Reinhold Leinfelder. Wer würde auch etwas *Wert*volles entsorgen wollen?

Literaturverzeichnis

Duden online, „Wertstoff“. URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/Wertstoff

Leinfelder, Reinhold (21. Oktober 2020). „Auch Maschinen haben Hunger“ – Die Biosphäre als Modell für die Technosphäre im Anthropozän. *SciLog – Der Anthropozäniker*. URL: https://scilogs.spektrum.-de/der-anthropozaeniker/auch-maschinen-haben-hunger/

Urban Mining – Energie- und Ressourceneinsparung durch Urban Mining-Ansätze. Ein Projekt der TU Wien. URL: https://nachhaltigwirtschaften.at/de/sdz/projekte/urban-mining.php

Zea-Schmidt, Claudia & Hamann, Alexandra (2013). Lernen in globalen Zusammenhängen. Die große Transformation. Jahrgangsstufen 9 und 10. Materialien für den Unterricht. Berlin. URL: http://www.-berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/globale-entwicklung/die_grosse_trans-formation_web.pdf

Tipp

Reinhold Leinfelders informativen und inspirierenden Vortrag zum Thema „‚Auch Maschinen haben Hunger‘ – Die Biosphäre als Modell für die Technosphäre im Anthropozän“ vom 23. April 2021 (im Rahmen des Symposiums „Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren“ der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich) gibt es hier zum Nachschauen: https://www.ph-noe.ac.at/de/forschung/forschung-und-entwicklung/anthropozaen/symposium

Autorin

Carmen Sippl, HS-Prof. Mag. Dr.
Hochschulprofessorin für Kultursemiotik und Mehrsprachigkeit an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und Lehrbeauftragte an der Philologisch-Kulturwis-senschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Im Projekt „Das Anthropozän lernen und lehren“ (http://anthropozaen.ph-noe.ac.at/) beschäftigt sich die Philologin mit der Rolle der kulturellen Bildung für die Neugestaltung der Mensch-Natur-Beziehung im Anthropozän.
Kontakt: carmen.sippl@ph-noe.ac.at

BY-NC-ND

Sabine Höflich
Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Wertschätzung

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a107

Wertschätzung, *die*. Substantiv, feminin

Jede*r besitzt einen *wert*vollen *Schatz* an Ideen und Gefühlen, an Wissen und Erfahrungen, an sinnstiftenden *Werte*n, die Erwartungen, Handlungen und Be*wert*ungen beeinflussen. Schule als *wert*volle Gemeinschaft zu *schätzen*, in der jede*r unterschiedliche Stärken mitbringt, Vielfalt als Chance erkannt wird und kooperierendes Gestalten erwünscht ist, bedeutet auch, Konflikte, Irritation und Herausforderung als Anlass wahrzunehmen, achtsam und anerkennend durch Kommunikation, Reflexion und Perspektivenwechsel Entwicklung und Innovation anzustoßen - auf der Suche nach gemeinsamen *Wert*en. So lassen sich unerwartete *Schätze* entdecken … in sich und den anderen.

Das neue Schuljahr lädt ein, den *Wert* der anderen zu sehen und sich auf die Suche nach *wert*egetragenen gemeinsamen Aktivitäten zu begeben. Nehmen wir die Einladung an, innere *Schätze* von Kindern sowie Jugendlichen, Eltern, Kolleg*innen und vielen anderen zu entdecken sowie selber als *wert*voll (an)erkannt, respektiert und ge*schätzt* zu werden.

CC BY-NC-ND

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:
HOFFNUNGsschule

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

Erscheinungsdatum: 23. Dezember 2021

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

CC BY-NC-ND