schule verantworten
führungskultur_innovation_autonomie

ausgabe 2021_3



HOFFNUNGs schule

Inhaltsverzeichnis

#schuleverantworten 2021_3

Editorial

Erwin Rauscher
Editorial 6

Führungskultur

Gunter Bittner
Ein besseres Leben in einer besseren Welt
Das Prinzip Hoffnung als Wesensmerkmal von Schule 7

Stephan Gerhard Huber, Juliana Hoffmann
Eine Schule der Zukunft
Impulse und Perspektiven 12

Karin Lutz-Bommer
Churermodell – Möglichkeit, um Hoffnung zu schaffen
Eine Unterrichtsanlage, die hilft, den Ansprüchen an Ausbildung und Bildung gerecht zu werden 22

Peter Trenker
Hoffnung leben, Hoffnung geben
Wofür lohnt es sich zu sterben? 30

Johannes Reitinger, Agnes Pürstinger, Susanne Oyrer
'CrEEd for Future Schools'
An actualization of the school improvement concept CrEEd for Schools in consideration of epochal key problems 36

BY-NC-ND

Julia-C. Sanz
Fokus Starke Lernbeziehungen
Ein Schulversuch 52

Aus der Praxis für die Praxis

Gudrun Pennitz
Die Schule spricht:
Meine Hoffnungen und Wünsche 63

Elisabeth Happel
Beziehungsarbeit während der Corona-Zeit
Schulen in der „Verknappungswelt" der Pandemie 67

Manuela Buchegger-Pieber
Ich höre … nicht alles!
Partizipation und Interaktion von Lernenden im Fokus Hören 72

Matthias Hesse
Testverfahren der Sonderpädagogik
Welche Testinstrumente sind in Hinblick auf QMS zu empfehlen – der Versuch einer sinnvollen Auswahl! 78

Eva Ebel
Chancen geben und die Statistik verändern
Das Programm ChagALL am Gymnasium Unterstrass für mehr Chancengerechtigkeit am Übergang Sek I/Sek II 91

Ulrike Leiss, Andrea Kutschera
Schulische Reintegration von Kindern und Jugendlichen mit einem Hirntumor oder einer anderen Krebserkrankung
Ein Balanceakt zwischen Normalität und dem Ausgleich krankheitsbedingter Folgen 99

Marietheres Purtschert
Begabungen machen Schule 106

Annemarie Eggerth
Chaos deluxe oder: Wo bleibt der Phönix? 110

Im Gespräch mit

Petra Heißenberger
Signals of Hope
Im Gespräch mit Brigitte Schuckert 113

Roswitha Lebzelter
Kinder und Jugendliche im Fokus
Im Gespräch mit Maria Handl-Stelzhammer 117

BY-NC-ND

Sabine Höflich
Resilient in herausfordernden Zeiten?
Im Gespräch mit Astrid Standl-Wimmer 122

Ueli Müller
Wann kommst du gerne zur Schule?
Im Gespräch mit Jugendlichen der Sekundarschulen Petermoos und Wädenswil 126

Sabine Höflich
Gemeinsam stark
Im Gespräch mit Angelika Dobrowsky 127

Robert Kamper
Die Kleinheit der Schule ist ihre Größe
Im Gespräch mit Beatrix Hengstberger 132

Kultur macht Schule

Carmen Sippl
Natur & Kultur IV
Schule als Hoffnungsprinzip im Anthropozän 137

Mike Rumpeltes, Dagmar Höfferer-Brunthaler, Christina Schweiger, Ingrid Krottendorfer, Bernadette Pfeiffer
National Center of Competence für Kulturelle Bildung
Netzwerk „Tanz in der Schule“ 145

Lesen lohnt sich

Erwin Rauscher
Wahrnehmen, um zu gestalten
Lernseits des Managements gestaltet sich Führung als Kultur 150

Niels Anderegg
Schnipselbuch für Schulleiter*innen 153

Erwin Rauscher
Vom Kopf auf die Füße!?
Eine Prophetin in der Prophetiefalle 157

Begriffsbox

Fritz Lošek
spes, die Hoffnung 160

Sabine Höflich
Hoffnung 162

BY-NC-ND

Impressum

Impressum 164

BY-NC-ND



Editorial

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i3.a147

Krokodile hoffen nicht; Menschen hoffen. Nachdem die von Hephaistos aus Lehm geschaffene Pandora ihre Büchse geöffnet und eine Virus-Variante nach der anderen in unsere Welt geschickt hat, verschließt sie diese eilig wieder, damit die Hoffnung nicht mehr entfleuchen kann. Hoffnung bleibt – als Kraft für das Gute, gewaltig, wenn sie zur Tat wird, nachdem sie einmal befreit worden ist. Man kann leben, ohne etwas zu haben. Aber man kann nicht leben, ohne etwas vor sich zu haben. Nur wer etwas in sich hat, hat etwas vor sich. Nur wer etwas aus sich gibt, gibt etwas von sich. Darin unterscheidet sich auch der*die Lehrer*in vom bloßen Lehrplan.

Wir lassen einmal mehr Schulleiter*innen und Lehrer*innen zu Wort kommen, um in pandemiebedingt so schwieriger Zeit Hoffnung zu stiften und Mut zu machen, denn es gilt nicht, die Hoffnung an die Realität anzupassen, es gilt, die Realität an der Hoffnung aufzurichten.

Eine Schule wird zur HOFFNUNGsschule, in dem sie

- eine auf Wahrscheinlichkeit beruhende Vermutung und Voraussicht lebendig hält (nach Herodot),
- zuversichtlich und erwartungsvoll in die Zukunft blickt (nach Platon),
- sich nicht nur an den gegenwärtigen Möglichkeiten, sondern auch nach den zukünftigen Visionen ausrichtet (nach Luther),
- die Illusion kräftigt, das zu erhalten, was sie dankend und handelnd erstrebt (nach Descartes),
- Verhältnisse zu verändern bereit ist, in denen der Mensch ein geknechtetes, verlassenes oder verächtliches Wesen ist (nach Marx),
- das *Prinzip Hoffnung* bei Ernst Bloch als Ontologie des Noch-nicht-Seins, des In-Möglichkeit-Seienden, als Selbsterweiterung nach vorwärts, als die menschlichste aller Gemütsbewegungen anstrebt und zu verwirklichen sucht.

Lernen ist hoffen, aus sich und mit anderen die Gegenwart erfassen und verändern, die Zukunft gestalten und formen, sein Leben in Gemeinschaft als Gesellschaft leben zu können.

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

BY-NC-ND

schuleverantworten
führungskultur_innovation_autonomie

Gunter Bittner
Bildungsplattform Leistung und Vielfalt, Salzburg

Ein besseres Leben in einer besseren Welt

Das Prinzip Hoffnung als Wesensmerkmal von Schule

Ein Essay

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i3.a132

Hoffnung an die Schule hegt einerseits jedes einzelne Kind, jede*r einzelne Jugendliche, um für ihr*-sein weiteres Leben das notwendige intellektuelle, soziale, kreative … Rüstzeug mitzubekommen. Hoffnung an die Schule hat aber auch die Gesellschaft in ihrer Gesamtheit, um aus der drohenden Auflösung des Zusammengehörigkeitsgefühls herauszufinden. Ein Essay über das Prinzip Hoffnung als Wesensmerkmal von Schule.

Hoffnung, Besseres Leben, Bessere Welt

Die Hoffnung des*der Einzelnen an die Schule

Wenn ein sechsjähriges Kind, das zwar gerade die beruhigende Hand des begleitenden Elternteils ausgelassen hat, diesen Elternteil aber noch im Augenwinkel zur inneren Sicherheit wahrnimmt, während im Zentrum des Blickfelds bereits eine Person steht, die es in Kürze mit „Frau Lehrerin“ oder „Herr Lehrer“ anreden wird, mit glühenden Wangen und großen Augen seinen heftigen Herzschlag deutlich spürt, dann mag es noch nicht von der Zuversicht getragen sein, dass hier etwas Gutes beginnt. Auch die positive Erwartungshaltung der Eltern mag noch ein bisschen unsicher sein. Gewiss ist jedenfalls, dass ein neuer Lebensabschnitt beginnt – und dieser Neubeginn ist jedenfalls aufregend. Hermann Hesse meint in seinem Gedicht „Stufen“, dass jedem Anfang ein Zauber innewohnt. Und im Alter von sechs Jahren erliegt man einem Zauber noch leichter.

Das mutige Wagnis, den ersten Schritt in die Schule zu setzen, ist gepaart mit Neugier und vielleicht auch Ängsten, die der Hoffnung auf Teilhabe an einer anderen, noch fremden, größeren Gemeinschaft vorausgehen. Man ist ja nicht alleine im Raum an diesem ersten Schultag, da gibt es ja noch andere Kinder, die den Rahmen für gemeinsames Lernen und Erleben bilden werden. Und ist dieser Rahmen erst einmal spürbar, dann bekommt er für das einzelne Kind auch einen persönlichen Wert und es ist wahrscheinlich bereit, selbst diese Gemeinschaft zu stärken.

CC BY-NC-ND

Die Lehrpersonen sind für die Erfüllung dieser Hoffnung wichtige Akteure. Neben der Erfüllung des Lehrplans ist es eine wichtige Aufgabe für sie, das wache Interesse ihrer Schüler*innen aneinander um die gegenseitige Wertschätzung zu ergänzen. Sie können Rahmenbedingungen schaffen, die die Hoffnung der Kinder auf das Finden von Geborgenheit in einer Gemeinschaft begünstigen sollen und in denen das Ziel – das Gefühl der Zusammengehörigkeit – höher als die Egoismen bewertet wird. Parallel dazu hegen die Eltern die Hoffnung, dass ihre Kinder begleitet werden, die Leitlinien für deren individuellen beruflichen und privaten Lebensweg zu finden. Eine gute Gemeinschaft kann dabei eine starke Stütze sein.

Die Bildung einer Gemeinschaft und das Entwickeln des eigenen Charakters und der eigenen Persönlichkeit können wohl nicht getrennt voneinander ablaufen. So können sich soziale Kompetenzen wie etwa die Konfliktfähigkeit natürlich nur in der vertrauten Gruppe entwickeln. Um sich im vorgefundenen sozialen Umfeld weder unkritisch zu unterwerfen, noch sich mit Gewalt zu behaupten, bedarf es komplexer kommunikativer Prozesse, bis man seine Stellung in der Gemeinschaft gefunden hat, die auch von den anderen anerkannt wird. Diese Prozesse wollen erlernt werden. Um Autonomie, Eigenständigkeit und Selbstsicherheit entwickeln zu können, bedarf es der Integration, aber nicht der Anpassung. Denn die Hoffnung des Einzelnen richtet sich wohl auch auf die Akzeptanz in der jeweilig relevanten gesellschaftlichen Bezugsgruppe. Gelernt soll das in der Schule, in der Klasse werden. Um von den anderen Zuverlässigkeit erwarten zu können, darf ihnen nicht mit Gleichgültigkeit begegnet werden, sondern mit interessierter Offenheit. Das eigene Agieren muss für die anderen einschätzbar sein. Soziale Kompetenz, die sich in diesen und ähnlichen Phänomenen manifestiert, sind berechtigte individuelle Hoffnungen an die Schule.

Die ausgeprägtesten persönlichen Hoffnungen an die Schule beziehen sich aber bestimmt auf den eigenen weiteren Werdegang: Wie finde ich meine eigenen positiven Qualitäten, wie meine persönlichen Stärken und wie kann ich sie entfalten? Gibt es Angebote der Schule, die mich dabei unterstützen? Das sind nicht nur vorher angesprochene soziale Fähigkeiten, sondern auch solche, die in mein berufliches Leben eingebracht werden können, die mir zu individuellem Erfolg verhelfen. Die große Hoffnung des*der Einzelnen an die Schule ist wohl die, dass ich an meine schulische Laufbahn ein erfülltes Berufs- und Privatleben anschließen kann. Was ich in der Schule erfahren, erlebt und gelernt habe, soll mich dabei unterstützen. Die jungen Menschen möchten wohl ein zumindest gleich „gutes“ Leben wie ihre Eltern führen oder eben ein besseres.

Das Bedürfnis des Einzelnen ist wohl auch, in seinem Leben etwas Sinnvolles für andere zu leisten. Das führt zum zweiten Aspekt der Hoffnung an die Schule.

Die Hoffnung der Gesellschaft an die Schule

Wenn hier von der „Gesellschaft“ die Rede ist, so sind damit die Erwachsenen gemeint, die ihren Schulbesuch bereits hinter sich haben. Auch wenn diese sehr große Menschengruppe hinsichtlich ihrer Weltanschauungen heterogen ist, die Erwartungen und Hoffnungen an die Schule dürften sich doch relativ ähnlich sein.

BY-NC-ND

Viele Menschen erleben derzeit einen Riss, eine durch Sprache und Argumentation kaum oder gar nicht überbrückbare Kluft zwischen unterschiedlichen Weltanschauungen und individuellen Lebenskonzepten in der gegenwärtigen Gesellschaft. Viele sind gewohnt, der Befriedigung der eigenen Egoismen uneingeschränkt nachgehen und sich dennoch auf das Funktionieren von gesellschaftlichen Errungenschaften verlassen zu können. Die menschlichen Beziehungen werden verstärkt in Social Media gepflegt, man kommuniziert vermehrt, oft ausschließlich in Gruppen von Menschen, die im Großen und Ganzen die gleichen Meinungen teilen und sich in diesen bestärken. Ein Austausch mit Menschen anderer Meinung findet weniger und weniger statt, es gibt weniger und weniger gegenseitiges Verstehen und Erleben von Zusammengehörigkeit. Man hat das bis vor Kurzem auch nicht als Verlust empfunden. Erst der drohende Zerfall eines gemeinsamen Grundkonsenses, wie das Zusammenleben zu gestalten sei, und die aktuellen riesigen Herausforderungen, vor die wir alle – und zwar gemeinsam! – gestellt sind, haben zu Besorgnis geführt. Und diese Besorgnis hat zur Frage geführt: Wie geht es denn mit unserer Welt weiter, können wir auf eine bessere Welt hoffen?

Diese Hoffnung richtet sich an die Schule: Dort wird der nächsten und übernächsten Generation der Einstieg ins Leben und damit in die gemeinsame Zukunft vermittelt. Dort soll den jungen Menschen die Wichtigkeit von wertschätzenden menschlichen Beziehungen beigebracht werden, dort sollen sie den anderen in seiner Eigenheit, oft Andersartigkeit erleben und schätzen lernen, dort soll unter Bewahrung dieser Eigenheiten ein Gemeinschaftsgefühl vermittelt werden, dank dessen die individuellen Interessen den Gemeinschaftsinteressen untergeordnet werden.

Aus unserer Schulzeit nehmen wir neben dem erworbenen Wissen und den Fähigkeiten die erlebten menschlichen Beziehungen mit. Jede*r Einzelne konnotiert mit den Begriffen „Klassenvorstand“, „Deutschlehrerin“. „Mathematiklehrer“ … ganz bestimmte Menschen, die ihn-*sie nicht nur durch die fachlichen Inhalte, sondern auch durch ihr So-Sein entscheidend geprägt haben: etwa das Verständnis des Klassenvorstands, die Wärme und der Humor der Deutschlehrerin, das burschikose Auftreten des Mathematiklehrers, die Strenge des Lateinlehrers – all das hat geholfen, ein jeweils eigenes Konzept für zwischenmenschliche Beziehungen zu entwickeln.

Und auf ein Konzept der zwischenmenschlichen Beziehungen, in dem Empathie, Neugier und Offenheit für das Andere und Toleranz die entscheidenden Charakteristika sind, hoffen wir als Gesellschaft. Die Charakterbildung der künftigen Generation muss den Altruismus wieder stärker beinhalten.

Darüber hinaus soll auch der Leistungsbegriff stärker in den Fokus gerückt werden und positiv konnotiert werden. Jede*r gute Fußballtrainer*in ist nur zufrieden, wenn die Mannschaft in verschwitzten Dressen aus dem Training geht. Jede*r gute Musiker*in weiß, dass er*sie erst dann Erfolg haben wird, wenn lange und oft mühsam geübt wurde. Auch Anstrengung beim Erlernen einer Fremdsprache oder beim Erfassen und Umsetzen mathematischer und naturwissenschaftlicher Erkenntnisse kann und soll im Sinne eines Erfolges, der damit erreicht werden kann, positiv gesehen werden. Dazu zählt natürlich auch das Bewältigen von

BY-NC-ND

Niederlagen. Der Erfolg von aufgewendeter Leistung gibt dem (jungen) Menschen Selbstsicherheit und motiviert zu weiterem Einsatz und Engagement. Unsere Gesellschaft braucht auch in der Zukunft motivierte Leistungsträger*innen, die bereit sind, Verantwortung zu übernehmen und die ihre Aufgaben aus intrinsischer Motivation bestmöglich erledigen und nicht nur eine ausgewogene Work-Life-Balance im Auge haben. Auch das Erledigen von Aufgaben ist Leben!

Die Hoffnung der Gesellschaft an die Schule bezieht sich auch darauf, dass es dieser gelingt, die Fähigkeiten der jungen Menschen optimal zu entwickeln und in ihnen den Wunsch zu erwecken und zu erhalten, die Zukunft nach den eigenen Möglichkeiten zum Guten zu gestalten. Schule möge dazu beitragen, Freude am Leben zu haben: durch das Entdecken der eigenen Fähigkeiten, durch das Finden von Aufgaben, die mit diesen Fähigkeiten erledigt werden können, und durch das Annehmen und Bewältigen von Herausforderungen, die Erfolg verheißen, wenn man an die eigenen Grenzen geht.

Ist die Hoffnung an die Schule berechtigt?

Die Alternative zu den Hoffnungen, die der*die Einzelne und die die Gesellschaft in ihrer Gesamtheit an die Schule stellen, ist die Resignation. Dementsprechend sind die oben beschriebenen Hoffnungen ohne Alternative, denn Resignation bedeutet Kapitulation und das kann von niemandem gewollt werden. Genau genommen ist die Schule Ausdruck und Konsequenz all dieser Hoffnungen, zusammengefasst vielleicht der individuellen Hoffnung auf ein besseres Leben und der kollektiven Hoffnung auf eine bessere Welt.

Wer trägt dazu bei, dass sich die Hoffnung erfüllt?

In aller erster Linie erfüllt die Lehrperson die Aufgabe der Schule und trägt damit die entscheidende Verantwortung für die Erfüllung dieses Bündels an Hoffnungen. Die Lehrperson soll fraglos Autorität auf Augenhöhe sein und sich menschlich nicht den Schüler*innen überlegen fühlen. Sie muss in ihrem Handeln authentisch und damit glaubwürdig sein. So soll sich eine Vertrauensbeziehung ergeben, in die die Lehrperson die Schüler*innen behutsam hineinführt. Damit sollen die Schüler*innen den Aufbau einer solchen Vertrauensbeziehung erleben können und später einmal auch selbst gestalten können. Die Schüler*innen sollen lernen, wie sie aus dem Agieren der anderen erkennen können, in welchem Maße Vertrauen zu erreichen sein könnte. Und ihr Verhalten soll selbst für die anderen gut einschätzbar sein und ein großes Maß an Vertrauen und Verlässlichkeit ermöglichen. Damit soll der Glaube, dass gemeinsam Gutes gelingen kann, gestärkt werden.

Damit die Lehrperson in dieser Weise agieren kann, benötigt sie zweierlei – und damit kommen weitere Verantwortungsträger*innen in die Betrachtung.

Die Lehrpersonen benötigen größtmögliche Freiheit. Direktor*innen, die klare Führungsvorstellungen haben und diese auch kommunizieren, können ihren Lehrkräften wiederum mit großem Vertrauen begegnen, können diese Freiheit ermöglichen, indem sie diesen das Ge-

CC BY-NC-ND

fühl vermitteln, hinter ihrer Arbeit zu stehen, sofern sich diese an den vorgegebenen (weiten!) Rahmen halten.

Damit die Lehrpersonen die aufgezeigte Art von Beziehungsarbeit authentisch leisten können, müssen sie entsprechend ausgebildet sein. Ihnen muss in Selbsterfahrungsveranstaltungen die Möglichkeit geboten werden, ihr Unterrichtsverhalten zu reflektieren und sie müssen unterstützt werden, wenn sie Änderungen ihres Verhaltens anstreben. Coaching und Supervisionsangebote sollen behilflich sein, das eigene Verhalten weiterzuentwickeln. Lehrkräfte sollen sich auch als Teil eines Teams begreifen können, das gemeinsam am Erfolg der Erziehung arbeitet. Die Zeiten der bloßen Wissensvermittlung und des Einzelkämpfertums gehören der Vergangenheit an!

Auch die Schulbehörde und die Schulpolitik sind gefordert, um die nötigen Rahmenbedingungen herzustellen: den gesetzlichen Rahmen für eine möglichst große Methodenfreiheit der Lehrkräfte, die Autonomie der Schulen, insbesondere bei der Personalauswahl, und die Implementierung einer Lehrer*innenausbildung, die massiv auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der verschiedenen Schularten Bezug nimmt.

Darüber hinaus sind (Bildungs-)Politiker*innen gefragt, die Visionen artikulieren, die zu gemeinsamen, motivierten Anstrengungen anregen. Diese Visionen müssen konkrete Zielvorstellungen für ein zukunftstaugliches Gemeinwohl enthalten. Sie müssen ausreichend mit pädagogischen Stakeholdern diskutiert werden, einen mehrheitlich akzeptierten Weg zu diesem Ziel aufzeigen und anschließend kommuniziert werden. Aufgabe der (Bildungs-)Politiker ist es auch, in der Gesellschaft dafür zu werben und Überzeugungsarbeit zu leisten. Ein verordnetes „Drüberfahren“ führt zur Polarisierung in Befürworter und Gegner. Ein umfassender Diskurs unter Einbeziehung von möglichst vielen Personen, die im Bildungswesen Erfahrung haben und Verantwortung tragen, ist notwendig, wenn auch mühsam. Aber das gehört zu den Aufgaben von demokratischen Politiker*innen.

Autor

Gunter Bittner, Mag. F.
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

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

Juliana Hoffmann
Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) der Pädagogischen Hochschule Zug

Eine Schule der Zukunft – Impulse und Perspektiven

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i3.a140

Schule der Zukunft, Digitalisierung, Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklung, Werteerziehung

Die Herausforderungen, vor denen die Schulen aufgrund der Corona-Pandemie standen und auch heute noch stehen, haben Stärken und Schwächen schulischer Bildung auf allen Ebenen offen zutage treten lassen, im Schulsytem, auf Ebene der Schulorganisation, des Unterrichts und der Erziehung. Im Ergebnis zeigt sich u.a., dass Bildungsbenachteiligung angewachsen ist, Chancengerechtigkeit abgenommen hat. Einige Akteure hoffen darauf, dass der Spuk bald vorbei ist und wünschen sich, dass es so weiter geht wie es vorher war. Andere sehnen sich nach Innovation, stellen sich die Frage nach einer modernen, zeitgemässeren Bildung und Schule. Sie setzen sich dafür ein, die Chancen von Innovationen – trotz des immer noch hohen Belastungserlebens aller schulischen Akteure – zu ergreifen. Wie könnte und sollte Schule sich weiterentwickeln zu einer Hoffnungsschule der Zukunft?

Der nachfolgenderBeitrag skizziert zunächst einige allgemeine Erkenntnisse und Empfehlungen aus Forschung und Wissenschaftsdiskussion und greift daraus die Aspekte Digitalität, organisationspädagogische Perspektivenjustierung und Werteerziehung als Prämissen für eine Schule der Zukunft heraus. Im zweiten Teil wird vor diesem Hintergrund die Rolle der Schulleitung für die Entwicklung einer Schule der Zukunft expliziert und schließlich im dritten Teil das Vertrauen in seiner Wirkung im Mehrebenensystem Schule beleuchtet. Der Beitrag möchte damit ausgewählte Aspekte in die aktuelle Diskussion einbringen, er ist somit auf jeden Fall nicht abschließend.

CC BY-NC-ND

1. Eine Schule der Zukunft – Perspektiven auf Digitalität, pädagogische Prämissen und das Leben gemeinsamer Werte

Bildung spielt für jedes einzelne Kind eine wichtige Rolle, das zeigen aktuell die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Schule und Bildung eindrücklich. Die verschiedenen Teilstudien des Schul-Barometers (Huber, 2021a, b; Huber & Helm, 2020a, b; Huber, Günther, Schneider et al. 2020; Huber, Helm, Günther et al., 2020) und die Reviews bisheriger Forschung (Helm, Huber & Loisinger 2021; Helm, Huber & Postlbauer 2021) lassen u.a. wachsende Bildungsungerechtigkeit und Lerneinbußen während der Schulschließungen erkennen. Aus den Studien lässt sich zudem ableiten, wo Bildungspolitik, Verwaltung und Schulen auf Basis der Forschungsergebnisse ansetzen sollten, um im Sinne der BIO-Stratgie des Bewahrens, Innovierens und Optimierens zu einer next practice zu gelangen und die Zukunft der Schule nach der Pandemie zu gestalten (vgl. Huber in **#schule**verantworten 1, S. 66ff.).

Bereits 2017 hatte sich auch das World Education Leadership Symposium WELS in Zug mit Fragen der Zukunft des Lernens und der Zukunft der Schule beschäftigt und den Begriff Bildung 5.0 geprägt, verstanden als kritische Auseinandersetzung damit, was Technologie leistet, was vernetzte Systeme im Bildungskontext leisten.

Zentrale Erkenntnisse und Empfehlungen im Hinblick auf eine Schule der Zukunft sowohl aus den Schul-Barometer-Studien (Huber 2021b) als auch aus der Diskussion um eine Bildung 5.0 sind im Folgenden stichpunktartig wiedergegeben (vgl. Huber 2021b):

- Bildung ganzheitlich verstehen
- Belastete und benachteiligte Gruppen besser unterstützen
- Standardisierung und Flexibilität in den Entscheidungspraktiken der verschiedenen Systemebenen gut ausbalancieren
- Strategie an Bildung sowie gesellschaftlichen und pädagogischen Prämissen ausrichten
- Bildungslandschaften fördern
- Digitalisierung pädagogisch nutzen: Lernen mit, durch und über Technologien
- Ziele pädagogischen Handelns wieder stärker an tradierten pädagogischen Prämissen ausrichten
- Leben gemeinsamer Werte

Einige der genannten Empfehlungen werden im Folgenden detaillierter ausgeführt.

1.1 Digitalisierung pädagogisch zur Unterrichtsentwicklung nutzen: Lernen mit, durch und über Technologien

Die Digitalisierung hat aktuell durch die Covid-19-Pandemie einen enormen Aufschwung erlebt. Sie war nicht länger nur pädagogisches Beiwerk oder „Kür“, sondern plötzlich Grundlage zur Fortführung des Unterrichts und der kollegialen Zusammenarbeit. Die damit einhergehende hohe Motivation bzw. das Interesse an neuen digitalen Lehr-Lern-Formaten wird als

BY-NC-ND

wichtiger Erfolgsfaktor für das Lehren und Lernen deklariert. Nun gilt es, diese Entwicklung pädagogisch zu nutzen. Dabei sollte, wie oben bereits angedeutet, unterschieden werden: Lernen mit und durch Technologie sowie über Technologie.

Das Lernen „mit“ und „durch“ Technologie fördert Individualisierung und Differenzierung gemäß der jeweiligen Lernstände der Schüler*innen. Aber auch das Lernen „über“ Technologie ist hoch relevant, um auf einen angemessenen Umgang mit dem digitalen Wandel im Sinne der Medienkompetenz vorzubereiten, so z.B., um zu sensibilisieren hinsichtlich unerwünschter Phänomene wie unseriöser Quellen. Dabei geht es primär um pädagogische und didaktische Prämissen, um lernförderliche Konzepte, die Bildungsprozesse in der Auseinandersetzung mit der digitalen Welt mit ihren verschiedenen Facetten unterstützen (Stichworte sind z.B. Entgrenzung, kritische Mediennutzung).

Das Lernen mit und über Technologie ist einen großen Schritt vorangekommen. Aber noch lange ist nicht alles, was möglich ist, ausgeschöpft, beispielsweise in Bezug auf individualisierte Lernangebote oder die Interaktivität, also beim Austausch und dem kreativen gemeinsamen Lernen über Distanzen hinweg in unterschiedlichen und in gemeinsamen Zeitfenstern. Dabei kann und soll die Digitalisierung das soziale Miteinander keineswegs ersetzen, doch aber auch Räume und Anlässe für soziales Lernen schaffen. Diese hier skizzierten Entwicklungslinien gilt es aufzugreifen und systematisch auf allen Systemebenen von Bildung zu bearbeiten.

1.2 Tradierte organisationspädagogische Prämissen neu beleben und die strukturellen Bedingungen hierfür schaffen

In Anlehnung an die Organisationspädagogik plädiert Rosenbusch (1997) für eine Perspektivenjustierung im Hinblick auf die Organisation Schule, die unserer Auffassung nach pädagogischen Prämissen und den entsprechenden strukturellen Bedingungen, die sie stützen, jenen Stellenwert zubilligen, der aktuell in der Ausbalancierung einer Schule der Zukunft geboten ist: „Die strukturellen Bedingungen wären so zu gestalten, dass die Möglichkeiten der Selbstbestimmung, der Selbstverantwortung und Kooperation nicht nur erleichtert, sondern geboten sind“ (ebd., S. 333). Das bedeutet u.a. eine flache Hierarchie des Schulsystems, ein Ersetzen von linearen Entscheidungsabläufen durch kreisförmige, ein unmittelbares Einfließen von Erfahrungen an der Basis in Entscheidungen oberer Behörden, Möglichkeiten für die individuelle Profilbildung der einzelnen Schulen und eine Veränderung von Vorgaben hin zu mehr Fortbildung, Beratung und fachlichem Austausch. Zudem braucht es eine Vereinfachung und Liberalisierung der Ablauforganisation zugunsten größerer Freiräume, eine Stärkung der Schule in ihrem regionalen Umfeld durch inner- und außerschulische Kooperationen und schließlich in der Schulorganisation klare Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten, demokratische Prinzipien und Transparenz.

Für Schulleiter*innen bedeutet dies, (Rosenbusch, 1997), bestimmte Handlungsmaximen zugrunde zu legen, u.a.:

BY-NC-ND

- Pädagogische Perspektivenjustierung: Pädagogische Zielvorstellungen haben Primat vor Verwaltungsaspekten; Verwaltung hat eine instrumentelle, dienende Funktion.
- Prinzip der Schatzsuche statt Defizit-/ Fehlerfahndung: Geboten ist eine radikale Neuorientierung, denn bislang konzentriert sich bürokratisch geprägte Schulverwaltung in erster Linie auf Fehlervermeidung, Kontrolle, Aufspüren und Beseitigen von Fehlern, anstatt auf das Positive. Gefragt sind die Entdeckung von Ressourcen, von neuartigen Kooperationsformen etc.
- Logik des Vertrauens zu sich selbst und zu anderen: Notwendig ist Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Verantwortlichkeiten sowie in die der anderen, sodass eigenverantwortetes Handeln möglich wird und Fehlentwicklungen offen angesprochen werden.
- Prinzip der Kollegialität trotz Hierarchie: Gegenseitige Verantwortlichkeiten werden respektiert und anerkannt, im Mittelpunkt steht jedoch die kollegiale Verpflichtung im Hinblick auf die gemeinsam getragenen Ziele.

Die Pandemie und ihre Auswirkungen auf Schule und Bildung haben gezeigt: Es ist wichtig, Kinder und Jugendliche ganzheitlich zu fördern hinsichtlich ihrer Resilienz und ihres Umgangs mit Unbestimmtheit und mit Einschränkungen. Hier können uns die «alten» (reform-)pädagogischen Prämissen der Anerkennung von sich selbst und anderen (vgl. Lussi & Huber 2015), der Bildung und Erziehung zur Selbsttätigkeit (und Selbstorganisation) wichtige Anregungen bieten.

1.3 Wissen, Kompetenzen, Haltungen und Werte neu ausbalancieren

In der Wissensgesellschaft dürfe es nicht nur um „verwertbares Wissen“ gehen – das führe zu einer Schlagseite: viel Wissen – wenig Werte, so Rolff in seinem Vortrag zum World School Leadership Symposium (2017). Er beklagt emotionale Leere und ein Wertedefizit/ -vakuum, das die heutige Gesellschaft präge. Wir brauchen, so bilanziert er, das Leben gemeinsamer Werte wie: Solidarität, Respekt, Wertschätzung, Zivilcourage, Hilfekultur und Fehlertoleranz. Das sind Werte, die der Persönlichkeit, Alltagskultur und Demokratie förderlich sind und das Wertevakuum unserer Wissensgesellschaft zu füllen vermögen. Er plädiert dafür, vor allem auch Haltungen, Lebensperspektiven und Werte zu fokussieren: „Ohne gemeinsame Werte zerfällt eine Gesellschaft. Werteerziehung und Erziehung überhaupt sind deshalb wichtige Zukunftsthemen.“

Besonders in Krisenzeiten, wie der aktuellen Pandemiesituation, aber auch unabhängig davon, geht es in einem aufgeklärten Demokratieverständnis um Gerechtigkeit, Gleichheit und Subsidiarität. Schüler*innen waren in der Corona-Pandemie unmittelbar in ihrem alltäglichen Leben und Erleben von politischen Entscheidungen betroffen. Auch dies gilt es daher zu thematisieren und zu nutzen, um demokratische Werte und ein demokratisches Verständnis im Sinne einer Balance von Pflichtgefühl gegenüber der Gemeinschaft und dem Recht auf eigene Meinung, auf individuelle Entwicklung zu stärken.

BY-NC-ND

Darüber hinaus müssen sich alle für Bildung Verantwortlichen mit ihrem eigenen Werteverständnis auseinandersetzen: „Wer Werterziehung betreiben will, muss zuerst sein eigenes Wertverständnis betrachten“ (Ladenthin & Rekus, 2008, S. 1, zit. in Drahmann, 2018, S. 1). So können beispielsweise Schulen in multikulturellen Umgebungen etwa nicht mehr auf einem tradierten und vorgegebenen Wertekonsens aufbauen, sondern müssen einen solchen Konsens innerhalb ihrer ‚Schulgemeinde‘ überhaupt erst einmal ‚aushandeln‘ und auch immer wieder aktualisieren (Jones, 1987). Zudem muss die Schule mehr denn je als Erziehungsinstanz fungieren und in manchen sozialen Umgebungen mit stark veränderten Familienstrukturen nicht nur neben, sondern sogar an die Stelle der Familie treten.

2. Auf Kooperation basierendes, wertegeleitetes Schulleitungshandeln als Modell

Schulleitungen spielen nicht nur eine herausragende Rolle in der Schulentwicklung, ihr Handeln ist auch Modell dafür, wozu die Schule erziehen will (vgl. Rosenbusch, 2005). Deshalb ist ein Konzept kooperativer, wertebasierter Führung für schulische Innovation (vgl. Huber in #**schule**verantworten 1 sowie Huber & Mork in #**schule**verantworten 2), für die Entwicklung einer Schule der Zukunft, vor dem Hintergrund der o.g. Prämissen besonders relevant. Dafür sprechen folgende Gründe: Kooperative Führung verlangt beim Aushandeln von Sachthemen allen Beteiligten ein hohes Maß an Sozialkompetenz ab, nicht nur der Führungskraft. Sie ist besonders erfolgreich, wenn wechselseitiges Vertrauen, Unterstützung, Solidarität und Partnerschaft bei der Gestaltung der Beziehungen zwischen Vorgesetzten sowie Mitarbeiter*innen geschaffen werden. Wichtig dabei sind die Bereitschaft und das Engagement aller Beteiligten, ihre Einstellungen und Verhaltensweisen zu reflektieren und gegebenenfalls zu modifizieren. Auch das Finden einer gemeinsamen Sprache und die Einigung auf gemeinsame Ziele sind zentrale Gelingensbedingungen.

Für die Modellwirkung und Werteerziehung ist entscheidend, wie das Leitungshandeln von den anderen Akteuren in der Schule erlebt und gedeutet wird. Schulleitungen wirken weniger durch das, was sie sagen, sondern durch das, was sie tun bzw. wie sie Führungsgrundsätze in ihrer Leitungspraxis leben. Nur dann, wenn das Leitungshandeln in der Schule als kohärent erfahren wird, wird sie glaubwürdig wirken. Diese Glaubwürdigkeit ist grundlegend für Bindung, Verlässlichkeit und emotionale Sicherheit als Grundlage für Offenheit, Vertrauen und Lernen.

BY-NC-ND

3. Vertrauen als Fundament der Beziehungsgestaltung im Mehrebenensystem Schule

Vertrauen stellt eine soziale und personale Ressource dar, welche sich „positiv auf das Gelingen zwischenmenschlicher Interaktionen auswirkt“ (Schweer 2017, S. 523). Neben Vertrauen zählen auch positive Emotionen zu den grundlegenden Beziehungsmerkmalen, welche sich auf innerschulische Beziehungen, so auch auf Beziehungen der Schulleitung zum Kollegium, übertragen lassen (vgl. Huber & Mork in **#schule**verantworten 2, S. 44). Fend (2008) hebt ein „Gefühl des Angenommenseins und der Kooperation“ (ebd., S. 165) hervor und begreift gelungene Beziehungsverhältnisse als „das eigentliche ‚Schmieröl‘ im ‚Getriebe‘ einer Schule“ (ebd., S. 231). Weiter führt er aus: „Eine gute Schulführung hat deshalb auch immer die schwierigen Beziehungsaufgaben zwischen allen Beteiligten im Auge: zwischen Leitung und Kollegium, zwischen Kollegen, zwischen Lehrern und Schülern und zwischen den Schülern und den Eltern“ (ebd.). Besonders zu unterstreichen ist in diesem Kontext die Bedeutung der Kommunikation als Führungsinstrument. Kommunikation schafft nicht nur Authentizität und Glaubwürdigkeit, sondern stützt den Umstand des Schulleitungshandelns als Beziehungsarbeit. Auf diese Weise kann Vertrauen – im Sinne einer wertschätzenden Beziehungskultur – geschaffen werden. Auch Tschannen-Moran und Gareis (Tschannen-Moran 2014; Tschannen-Moran & Gareis 2015) unterstreichen die wichtige Rolle des Vertrauens - der Lehrkräfte in die Schulleitung, Kollegen und Partnern, das Vertrauen der Eltern in die Schule und das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler in die Lehrkräfte.

Mit Blick auf die Ebene des Unterrichts und die Gestaltung einer vertrauensvollen Atmosphäre im Klassenzimmer lässt sich nach Bauer (2017) Vertrauen als „Kennzeichen einer professionellen Ausgestaltung des Arbeitsbündnisses zwischen Lehrkräften und Schülern“ (ebd., S. 577) beschreiben. Ausgehend davon stellt sich die Frage nach den Eigenschaften, Merkmalen und Verhaltensdimensionen vertrauensvoller Lehrer*innen. Neben fachlicher Hilfe und Unterstützung, erwarten Schüler*innen „auch persönliche Zuwendung bei auftretenden Problemen“ (Schweer 2017, S. 533). Soziale Beziehungen im Unterrichtsgeschehen und subjektives Erleben von Unterstützung fokussieren demnach nicht nur auf Leistungsentwicklung, sondern nehmen auch die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen in den Blick. Auch Aldrup & Klusmann (2020) betonen das Erfordernis einer positiven Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerschaft und stellen besonders „Nähe, Zuneigung, Vertrauen und gegenseitigen Respekt“ (ebd., S. 272) heraus. Dies hat nicht nur positive Effekte in Bezug auf die Wahrnehmung des Unterrichts, die Unterrichtsbeteiligung und die Leistungsbereitschaft, sondern auch auf andere außerschulische Lebensbereiche. So fanden Flanagan et al. heraus, dass Schüler*innen, die im Unterricht Partizipation erfahren und sich ernst genommen fühlen, ihre Strategie ausweiten und Vertrauen auch in anderen Lebensbereichen anwenden – bei-

BY-NC-ND

spielsweise in ihrer Freizeit oder ihrer beruflichen Laufbahn (Flanagan, Stoppa, Syvertsen & Stout, 2010, zit. nach Schweer 2017, S. 535).

Lehrer*innen sollten für ihre Schüler*innen erreichbar, ansprechbar und zugänglich sein. Dies sollte nicht nur für Probleme, die den Unterricht betreffen, gelten, sondern auch für jene, die über den Unterrichtskontext hinausgehen. Diesem Anspruch folgend ist das Wissen über Wirkmechanismen sowie der gezielte Aufbau von Vertrauen für Lehrer*innen von besonderer Bedeutung. Auch vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Herausforderungen, denen Schule tagtäglich begegnet – Albert et al. (2019) sprechen hier beispielsweise soziale Ungleichheit, Diversität und Digitalisierung an (u. a. Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2019, zit. nach Schweer, Siebertz-Reckzeh & Hake 2020, S. 72) – erhält der Wert des Vertrauens in der Schule eine hohe Relevanz.

4. Fazit: Auf dem Weg zu einer Schule als Ort des Vertrauens auf die Hoffnungsträger*innen von morgen

Mit dem Beitrag wurden einige Perspektiven auf dem Weg hin zu einer Schule der Zukunft aufgezeigt. Darin spielen eine Bildung 5.0 mit ihren Parametern „Lernen mit, durch und über Technologien“, „Perspektivenjustierung nach organisationspädagogischen Prämissen“ und die Frage nach einer neuen „Ausbalancierung von Wissen, Kompetenzen, Haltungen und Werten“ eine wichtige Rolle. Der Schulleitung obliegt es, eine inner- und außerschulische (im lokalen Umfeld, der Bildungslandschaft) Diskussion zu diesen Parametern zu initiieren und vor dem Hintergrund der Ansprüche und Realitäten Machbarkeiten auszuloten und zu gestalten. Dafür braucht es Optimismus, Zuversicht und Vertrauen – bezogen auf die Einzelperson, aber auch in Form einer group efficacy – bezogen auf die Schulgemeinschaft.

Die erfolgreichen Schulleitenden der nächsten Jahre werden diejenigen sein, die lernen, sich ihrer alten Haut zu entledigen, während sie gleichzeitig beibehalten, was gut und richtig ist, meint Prof. Dr. Allan David Walker (2017). Sich der alten Haut zu entledigen, heiße, zu anpassungsfähigem Lernen und persönlicher Veränderung fähig zu sein – das sei nicht leicht, räumt er ein und fährt fort: Aber diese Aspekte müssten bewusst auf eine reflektierte moralische Basis gestützt sein, der die Interessen von Schüler*innen sowie der Gemeinschaft zu Grunde liegen. Walker unterbreitet hierzu fünf Vorschläge, die es in Betracht zu ziehen gelte. Dazu gehöre, vorauszuschauen, Wege zu finden und Brücken zu bilden, Vertrauen und Vorsicht nach innen und außen walten zu lassen, Talent mit Mut zu verbinden und zu akzeptieren, dass einen großen Unterschied in kleinen Bereichen auszumachen, eines Tages einen kleinen Unterschied in großen Bereichen ausmachen werde.

CC BY-NC-ND

Literaturverzeichnis

Aldrup, K. & Klusmann, U. (2020). Soziale Eingebundenheit mit Schülerinnen und Schülern. Welche Rolle spielt sie für das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften? In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 271-286). Münster, New York: Waxmann.

Arnett, J. J., Ramos, K. D., & Jensen, L. A. (2001). Ideological Views in Emerging Adulthood. Balancing Autonomy and Community. *Journal of Adult Development*, 8(2), S. 69-79.

Bauer, K.-O. (2017). Lehrer-Schüler-Interaktion im Kontext von Schulentwicklung. In M.K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 561-586), 3. überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer.

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. https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2018-11-09_Kurzbericht_Universitaet_Tuebingen-_forsa-Werteerziehung.pdf [04.03.2019].

Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag.

Fugmann, M. (2020). *Eine Reise in die Zukunft – die Digitalisierung der Schule nach Corona*. Online unter: https://unterrichten.digital/2020/05/12/fugmann-digitalisierung-schule-corona/ (letzter Zugriff 6.12.2021).

Helm, C., Huber, S.G. & Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24 (2), 237-311. https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z

Helm, C., Huber, S.G. & Postlbauer, A. (2021). Lerneinbußen und Bildungsbenachteiligung durch Schulschließungen während der Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020. Eine Übersicht zur aktuellen Befundlage. *Die Deutsche Schule*, Beiheft 18, S. 59-81.

Hoffmann, D. & Merkens, H. (Hrsg.) (2004). *Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung*. Weinheim: Juventa.

Huber, S.G. (2021a). Schooling and Education in Times of the COVID-19 Pandemic: Food for Thought and Reflection Derived From Results of the School Barometer in Germany, Austria and Switzerland. *International Studies in Educational Administration* 49(1), pp. 6-17.

Huber, S.G. (2021b). Schule und COVID-19. Empirische Befunde, Errungenschaften und Empfehlungen. *Impaktmagazin spezia*l. Impulse und Beiträge aus der Wübben Stiftung zur Bildung, S. 43-57.

Huber, S.G. (2021c). Schule neu erfinden oder nach dem Spuk wie vorher? Empfehlungen zur Arbeit mit der BIO-Strategie – Schulentwicklung in der Balance von Bewahren, Optimieren, Innovieren. **#schule**verantworten 1(1), S. 66–74.

Huber, S. G. & Mork, P. (2021). Wertschätzung zeigen und erfahren. Ausgewählte Aspekte aus wissenschaftlicher und schulpraktischer Sicht. **#schule**verantworten 2(1), S. 42–51.

BY-NC-ND

Huber, S.G. & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(2), 237-270. DOI 10.1007/s11-092-020-09322-y

Huber, S.G. & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen: Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Die Deutsche Schule*, Beiheft 16, 37-60.

Huber, S.G., Schneider, N. & Lussi, I. (2020). Kompetenzen, Wissen oder Werte? Ein Plädoyer für die Rückbesinnung auf das Wesentliche der Bildung. *b:sl Beruf Schulleitung*. Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V. (ASD) (Hrsg.). 1, 15. Jahrgang, S. 7-11.

Huber, S.G., Günther, P.S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M. Schneider, J.A. & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster, New York: Waxmann.

Huber, S.G., Helm, C., Günther, P.S., Schneider, N., Schwander, M., Pruitt, J., & Schneider, J.A. (2020). COVID-19: Fernunterricht aus Sicht der Mitarbeitenden von Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (6), S. 27–44. https://doi.org/10.4119/pflb-3967

Huber, S.G. (2018). Zukunft der Schule - Qualität von Bildung. *b:sl Beruf Schulleitung*. Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V. (ASD) (Hrsg.). 1, 13. Jahrgang, S. 28-33.

Huber, S.G. (2017). Bildung 5.0? Zukunft des Lernens, Zukunft der Schule. *BILDUNG SCHWEIZ*. Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH (Hrsg.). 6, S. 11.

Huber, S.G. (2017). Bildung 5.0? Zukunft des Lernens, Zukunft der Schule. *b:sl Beruf Schulleitung*. Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V. (ASD) (Hrsg.). 1, 12. Jahrgang, S. 20-22.

Hurrelmann, K. (2004). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim & München: Juventa.

Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.

Ladenthin, V. & Rekus, J. (2008). *Werterziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht*. Münster: Aschendorff.

Lussi, I. & Huber, S.G. (2015). Das Erleben von Anerkennung in der Schule und seine Relevanz für die Werteentwicklung von jungen Erwachsenen. Forum Qualitative Sozialforschung, 16(3), Art. 32.

Rolff, H.-G. (2017). *Wissen, Werte und falsche Fakten in der Wissensgesellschaft*. Vortrag im Rahmen des World Education Leadership Symposiums 2017 vom 6. bis 8. September 2017 in Zug, Schweiz.

Rolff, H. G. (1997). *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Weinheim & München: Juventa.

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

Rosenbusch, H. S. (1997). Organisationspädagogische Perspektiven einer Reform der Schulorganisation, *SchulVerwaltung BY*, 21(10), S. 329-334.

BY-NC-ND

Schweer, M.K.W. (2017). Vertrauen im Klassenzimmer. In M.K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 523- 545), 3. überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer.

Schweer, M.K.W., Siebertz-Reckzeh, K. & Hake, R. (2020). Facetten und Konsequenzen von Vertrauen und Misstrauen in der pädagogischen Beziehung. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 71-84). Münster, New York: Waxmann.

Siebertz-Reckzeh, K. & Hofmann, H. (2017). Sozialisationsinstanz Schule. Zwischen Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung. In M.K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 3-26), 3. überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer.

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

Tschannen-Moran, M. & Gareis, C. (2015). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high-performing schools. Journal of Educational Administration 53(1), 66-92.

Walker, A. (2017). Shedding Our Skins – Renewing Leadership. Vortrag im Rahmen des World Education Leadership Symposiums 2017 vom 6. bis 8. September 2017 in Zug, Schweiz.

Warwas, J. (2012). *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung*. Wiesbaden: Springer.

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

Juliana Hoffmann
Studentische Mitarbeiterin am Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie IBB der Pädagogischen Hochschule Zug.

CC BY-NC-ND

schule verantworten
führungskultur_innovation_autonomie

Karin Lutz-Bommer
Pädagogische Hochschule Graubünden, Schweiz

Churermodell – Möglichkeit, um Hoffnung zu schaffen

Eine Unterrichtsanlage, die hilft, den Ansprüchen an Ausbildung und Bildung gerecht zu werden

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i3.a131

Was in der Stadt Chur als Schulentwicklung begann, hat unterdessen in vielen anderen Schulen Einzug gehalten: Das Churermodell. Was das Churermodell ist und warum dies als Modell für eine Hoffnungsschule dienen kann, erklärt die Autorin in diesem Beitrag.

Churermodell, Unterrichtsentwicklung, personalisiertes Lernen, Schulentwicklung

Würde ich ein Schulsystem für eine Hoffnungsschule kreieren, wäre dies eine Schule, die Kinder und Jugendliche im Grundsatz darin unterstützt, zu werden, wer sie im Wesen schon sind. Sie würde den Kindern und Jugendlichen Raum bieten, ihre Talente zu entdecken, ihre Fähigkeiten zu bilden, ihre Fertigkeiten zu erproben und so als gereifte und mutige Persönlichkeiten ihr Leben und die Welt (mit) zu gestalten. Ein Schwerpunkt der Ausbildung liege in der Persönlichkeitsbildung und der Förderung des persönlichen Ausdrucks in den vier Dimensionen, in denen ein Mensch sich zum Ausdruck bringen kann: In der Wort-Sprache (darunter auch die Mathematik), der Ton-Sprache, der Körper-Sprache, der Produkt-Sprache. Die Schule würde es den Kindern also ermöglichen, „sich all das anzueignen, was sie brauchen, damit sie ihr Leben so gestalten können, dass es gelingt. […] Und das, was sie dazu benötigen, und was wir ihnen dafür mit auf den Weg geben können, ist Bildung. Bildung für ein gelingendes Leben. Alles andere ist Ausbildung.“ (Hüther, G. et al., 2020, S. 18). Die Hoffnungsschule, die zukunftsfähig sein soll, muss sich also sowohl nach dem Erwerb von Wissen, Können und Kompetenzen richten, als auch der Bildung dieser jungen Menschen an sich verschreiben. Doch wie kann dieser Spagat gelingen?

CC BY-NC-ND

Öffnung des Unterrichts

Unabdingbar ist aus meiner Sicht die grundsätzliche Öffnung des Unterrichts, weit mehr als dies bereits heute oft praktiziert wird. Peschel (2005) definiert offenen Unterricht in allen grundlegenden Dimensionen: organisatorisch, methodisch, inhaltlich, sozial. Im Unterschied zum traditionellen Unterricht werden dementsprechend folgende Punkte von den Schüler*-innen selbst geregelt:

- Die individuellen fachlichen und überfachlichen Lerninteressen der Kinder bestimmen das Lerngeschehen und darüber hinaus auch
- das soziale Geschehen und
- die über die Lerngruppe/Klasse hinausgehenden Interaktionen – auch die ausserschulischen.

Peschel (2005, S.78) nennt in seiner Definition von offenem Unterricht folgende Merkmale und Qualitätskriterien:

> Offener Unterricht gestattet es dem Schüler, sich unter Freigabe von Raum, Zeit und Sozialform Wissen und Können innerhalb eines „offenen Lehrplans“ an selbst gewählten Inhalten auf methodisch individuellem Weg anzueignen. Offener Unterricht zielt im sozialen Bereich auf eine möglichst hohe Mitbestimmung, bzw. Mitverantwortung des Schülers bezüglich der Infrastruktur der Klasse, der Regelfindung innerhalb der Klassengemeinschaft sowie der gemeinsamen Gestaltung der Schulzeit ab.

Auch der bekannte Entwicklungsforscher Remo H. Largo fordert in seinem Buch *Das passende Leben* (2017, S.133):

> Ein Bildungswesen, das der Chancengerechtigkeit verpflichtet ist, bietet nicht nur einer kleinen Elite ein hohes Ausbildungsniveau, sondern wird möglichst allen Menschen gerecht, indem es die Vielfalt aller Begabungen berücksichtigt. In einem derartigen Bildungssystem wird nicht mehr erwartet, dass alle Schüler gleich gute Leistungen erbringen und langfristig gleich hohe Kompetenzen erwerben. Es verhilft vielmehr allen Kindern gemäss ihren individuellen Begabungen zum grösstmöglichen schulischen Erfolg und stellt so Bildungsgerechtigkeit dar. […] Genauso wichtig wie die Übereinstimmung zwischen Herausforderung und Entwicklungsstand ist, dass das Kind selbstbestimmt lernen darf. Dafür gibt es zwei gewichtige Gründe. Zum einen entwickelt jedes Kind seine eigenen Lernstrategien, wie es Gelerntes mit seinen bestehenden Fähigkeiten und dem vorhandenen Wissen am besten verknüpfen kann. Zum anderen werden Lernerfahrungen nur dann nachhaltig verinnerlicht, wenn sie mit den bereits erworbenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und dem vorhandenen Wissen verwoben werden können. « (Largo, 2017, S. 161)

Auch der Lehrplan 21 des Kantons Graubünden formuliert in seinen Grundlagen die Bildungsziele folgendermassen:

> Bildung ist ein offener, lebenslanger und aktiv gestalteter Entwicklungsprozess des Menschen. Bildung ermöglicht dem Einzelnen, seine Potenziale in geistiger, kultureller und lebenspraktischer Hinsicht zu erkunden, sie zu entfalten und über die Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt eine eigene Identität zu entwickeln. Bildung befähigt zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung, die zu verantwortungsbewusster und selbstständiger Teilhabe und

BY-NC-ND

> Mitwirkung im gesellschaftlichen Leben in sozialer, kultureller, beruflicher und politischer Hinsicht führt. (Lehrplan 21 GR, 2016).

Dementsprechend muss sich die öffentliche Volksschule wandeln und sich weiter öffnen, sonst ist das vorgegebene Ziel nicht zu erreichen.

Eine mögliche Unterrichtsanlage, um dem Auftrag der Vermittlung von Ausbildungsinhalten sowie der Bildung an sich gerecht zu werden, bietet das Churermodell (Thöny, 2019). Dieses Modell ist darauf ausgerichtet, kindgerecht einen individualisierenden und differenzierenden Unterricht umzusetzen. Peter Lienhard (2012, S.14) von der Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich schreibt:

> Das Bestechende am „Churermodell" ist, dass es die Basis für viele wesentliche Entwicklungen der heutigen Schule legt – sei es individualisierte Lernförderung, inklusive Schulungsform und integrative Begabungs- und Begabtenförderung.

Das Churermodell als mögliche Grundlage für offenen Unterricht

Das Churermodell entstand 2010 aus Bemühungen der Stadtschule Chur (Graubünden, Schweiz), den Kindern einen besseren Übergang vom Kindergarten in die Schule zu ermöglichen. Dazu wurde die Unterrichtsanlage des Kindergartens auf die Schule übertragen. Es sind vor allem folgende vier Elemente, die allen Beteiligten Orientierung geben: Die Gestaltung des Schulzimmers, Inputs im Kreis, Lernen mit Lernaufgaben, freie Wahl des Arbeitsplatzes und des*der Lernpartner*in.



Abbildung 1: Elemente des Churermodells (Thöny 2019)

BY-NC-ND

1. Grundsatz: Der Raum arbeitet ‚pädagogisch' mit

Wer im Churermodell unterrichten will, muss bereit sein, das Schulzimmer umzustellen. Die Schulbänke sind nicht mehr zur Wandtafel oder Leinwand hin ausgerichtet. Den persönlichen Arbeitsplatz der Schüler*innen gibt es nicht mehr. Das Schulmaterial wird von allen in Gestellen aufbewahrt. Es gibt Einzelarbeitsplätze, solche, die sich für Partnerarbeiten eignen, und Gruppenarbeitsplätze. Einige Arbeitsplätze sind nach aussen gerichtet und sorgen für weniger Ablenkung. Andere Arbeitsplätze sind frei im Raum angelegt und eignen sich für das Zusammenarbeiten. Wichtig ist, genügend Verkehrsfläche zu erhalten, damit sich die Schüler*innen im Schulzimmer ohne zusätzliches Konfliktpotenzial bewegen können.

So viel Instruktion wie nötig, so viel Konstruktion wie möglich

Der Sitzkreis ist im Churermodell von zentraler Bedeutung. Es ist der Ort der Gemeinschaft, an dem man sich zu Beginn und am Ende des Unterrichts trifft. Jede Lektionseinheit wird zudem mit einem Input im Kreis eröffnet. Dieser soll nicht länger als 15 Minuten dauern. In dieser Zeit werden die Lernaufgaben vorgestellt und Voraussetzungen geschaffen, damit die Schüler*innen über längere Zeit an den Inhalten arbeiten können. Hier soll der Grundsatz lauten, so viel Instruktion wie nötig und so viel Konstruktion wie möglich. Die Phase der Instruktion wird zugunsten der Phase der Konstruktion kurzgehalten. Jede*r Schüler*in hat im Sitzkreis einen fest zugewiesenen Platz.

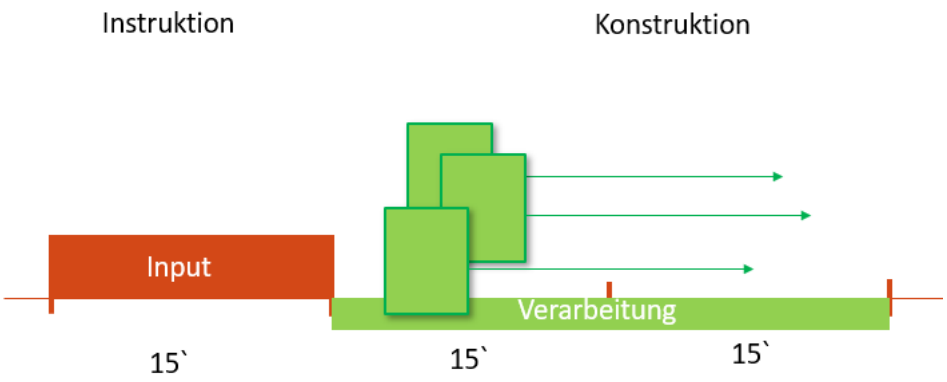


Abbildung 2: Zeitliche Gestaltung der Lektion (Thöny 2019)

Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus

Die Rolle der Lehrkraft besteht darin, Lernerwartungen zu formulieren, Grundanforderungen transparent zu machen und die Schüler*innen im Lernen zu unterstützen. Die Lehrpersonen

BY-NC-ND

konzipieren in Zusammenarbeit mit involvierten Schulischen Heilpädagog*innen und/oder Fachlehrpersonen den Unterricht in Lernaufgaben. Sie lösen sich damit vom traditionellen Lehrverständnis und schaffen so Möglichkeiten zur Differenzierung. Lernen geschieht somit durch Auseinandersetzung mit bedeutsamen Lernaufgaben auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus und mit adäquater Lernbegleitung. Schüler*innen sind aufgefordert, jene Lernaufgaben zu wählen, die ihrem aktuellen Lernstand entsprechen. Dazu müssen sie ihr Leistungsniveau mit Blick auf die Aufgabenschwierigkeit einschätzen. Hattie bezeichnet dies in seinen Forschungen zu „Lernen sichtbar machen" als „wirkungsvollste aller untersuchten 150 unterrichtlichen Massnahmen" (Hattie, 2015, S.49ff).

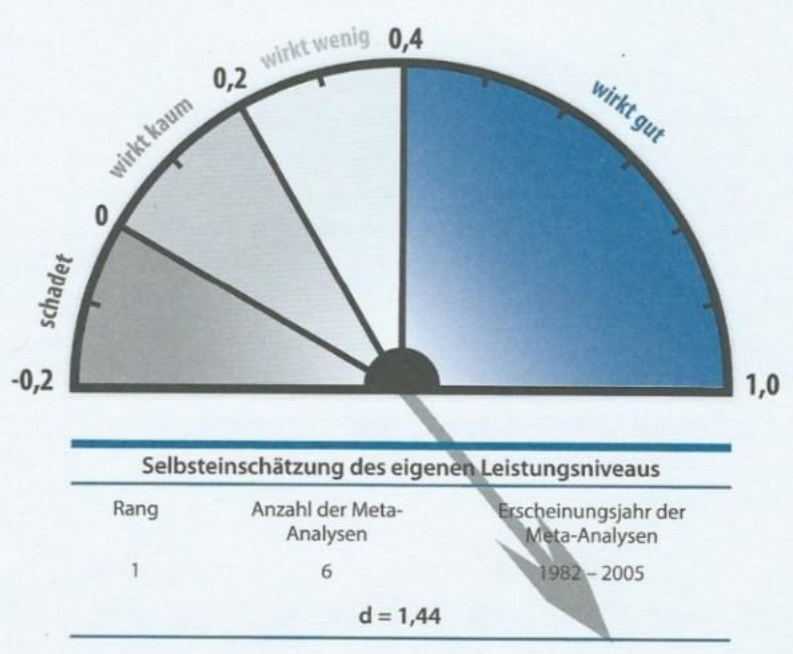


Abbildung 3: Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus (Zierer 2014)

Damit wird das Lernen personalisiert: Die Lernenden stellen einen Bezug von sich zur Sache her. Das didaktische Dreieck kann für das Churermodell wie folgt adaptiert werden:

BY-NC-ND

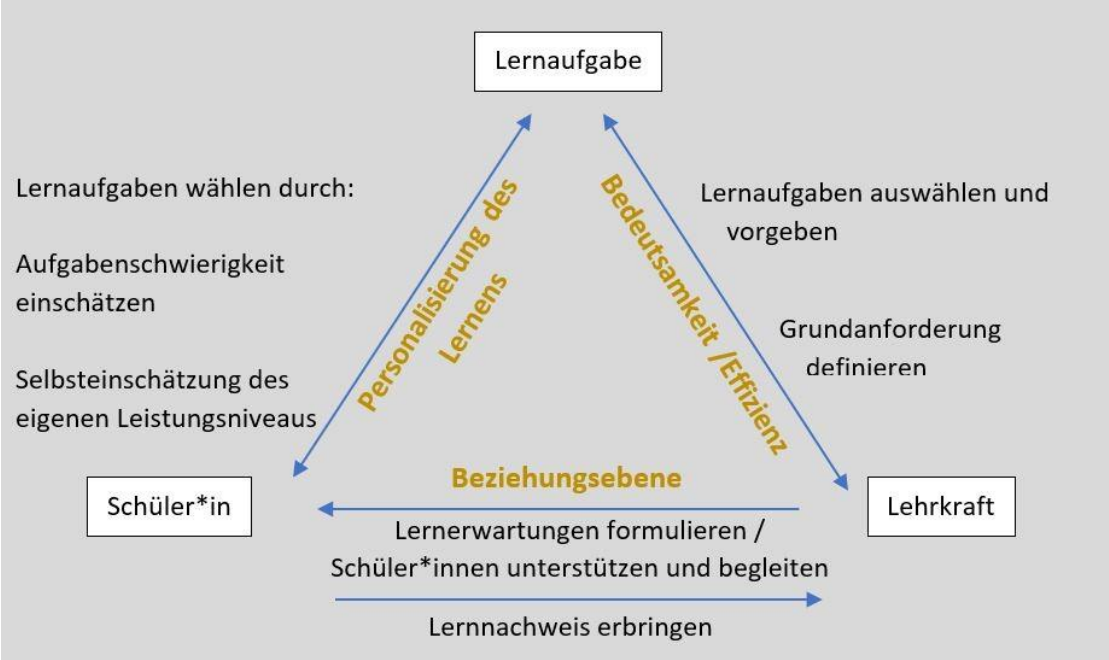


Abbildung 4: Didaktisches Dreieck im Churermodell (Thöny 2020)

Wahl des Lernortes und des Lernpartners

Schüler*innen sind im Churermodell aufgefordert, ihre Lernsituation mitzubestimmen. Damit werden die Kinder zunehmend „Subjekt des schulischen Lernens" (Hüther, 2016, S. 70), was sich einerseits positiv auf die Motivation auswirkt, andererseits Anforderungen an die Selbststeuerung stellt. Freie Platzwahl bedeutet jedoch nicht, sich einfach hinzusetzen, wo man will: Es geht darum, einen Lernort zu finden, wo man gut arbeiten kann. Damit ist klar, dass sich für jede neue Arbeit die Frage nach dem geeigneten Arbeitsplatz oder dem*der Lernpartner*in stellt. Erstaunt stellen viele Lehrpersonen fest, dass sich die freie Platzwahl beruhigend auf den Unterricht auswirkt (Thöny, 2019). Dies könnte daran liegen, dass Schüler*innen mit gemeinschaftsbelastendem Verhalten im Churermodell die „Bühne" entzogen wird. Zudem schliessen die unterschiedlichen Ausrichtungen der Arbeitsplätze viele Ablenkungen aus. Die Partizipation der Schüler*innen am Unterricht fördert überfachliche Kompetenzen. Das Mass an Fremdsteuerung durch die Lehrperson nimmt ab, je mehr die Schüler*innen Selbststeuerung und damit Verantwortung übernehmen können.

Öffnung des Unterrichts im Churermodell

Unser jeweiliges Handeln ist stark von normativen Überzeugungen geleitet, die auf gemachten Erfahrungen beruhen. Mit dem Wechsel zum Churermodell ermöglichen sich Lehrperso-

BY-NC-ND

nen neue Erfahrungen, da sich das Handlungsspektrum der Schüler*innen durch die Wahlmöglichkeiten vom „Müssen und Sollen“ auf das „Dürfen und Wollen“ erweitert. Das Churermodell erfordert zudem, dass die Lehrpersonen ihr Vertrauen in die Lernfähigkeit der Kinder stärken (Pool Maag, 2017). Dieses Vertrauen wächst mit jeder positiven Erfahrung. Aus neurobiologischer Sicht ist es unmöglich, „zu leben ohne zu lernen“ (Hüther, 2016. S.121). Lehrpersonen müssen sich zurücknehmen und trotzdem die Leitung behalten. Dabei spielt das Beobachten, das weit mehr als „Sehen“ ist, eine wichtige Rolle. Der Lernerfolg hängt nämlich stark von einer adäquaten Lernbegleitung ab, die individuell, zum richtigen Zeitpunkt und in der richtigen Dosierung erfolgen muss. Lehrpersonen erhalten so die Möglichkeit, stets ihre Kompetenzen selbstwirksam im Führen von Lerngesprächen auszubauen.

Die Verbindung von Binnendifferenzierung und Öffnung wirkt sich positiv auf das Lern- und Sozialverhalten aus. Lehrpersonen schaffen im Churermodell Zeit und Raum für die individuelle Lernbegleitung und erhalten so jederzeit einen guten Überblick über Lernstand und Förderbedarf der Schüler*innen. Die Partizipation wirkt sich positiv auf die Motivation der Lernenden aus. Das Churermodell ist ein Modell, das die Steuerung schulischen Arbeitens sowohl durch Lehrer*innen als auch durch Schüler*innen ermöglicht und zudem die Verbindung von instruktionalem und explorativem Lernen zulässt. Es erfordert jedoch, dass Lehrpersonen ihr Vertrauen in die Lernfähigkeit der Schüler*innen stärken (Pool Maag, 2020).

Fazit

Was die heranwachsenden Kinder und Jugendlichen vor allem brauchen, ist eine gelungene Bildung, denn das Wissen als Produkt der Ausbildung ist heutzutage fast überall verfügbar. Es braucht meiner Meinung nach Akteure und Fakten, die zu einer gelingenden Bildung beitragen können. Es braucht Schulleitungspersonen, die auf strategischer und operativer Ebene gute Bildung ermöglichen und unterstützen, es braucht Lehrpersonen, die den Mut zur Öffnung des Unterrichts haben, die diese Bildung mit Inhalt füllen und die vor einer engeren Beziehung zu Schüler*innen nicht zurückschrecken, und es braucht Schüler*innen, die sich mit ebendieser Bildung Wissen und Kompetenzen aneignen wollen. Ferner sind geklärte Strukturen notwendig, damit die Bildung nicht mit Verwaltungshindernissen zu kämpfen hat. Im Kerngeschäft der Bildung, nämlich im Unterricht, braucht es klar definierte Prozesse, um Entwicklungen in Gang zu bringen oder in Schwung zu halten. Weiter braucht es Unterstützung aller Beteiligten durch Behörden und Institutionen, um eine vielfältige Bildung zu ermöglichen. Und es braucht letztendlich den Mut und den Willen, genau hinzuschauen, zu evaluieren und zu reflektieren, um Bestehendes weiter zu optimieren. All diese Faktoren tragen dazu bei, dass die Schule sich wandeln und Nährboden genug bieten kann, damit die „ausgeschulten“ Kinder und Jugendlichen sich in einer Welt zurechtfinden können, die sich seit einigen Jahrzehnten in dramatischem Wandel befindet. Denn in einer zeitgmässen Schule wurden sie ausreichend gebildet und damit befähigt, dieses Leben gelingend zu leben. Ich habe Hoffnung, dass dies möglich sein wird und dass die Hoffnungsschule bald schon die Norm sein wird.

BY-NC-ND

Literaturverzeichnis

Hattie, J.A.C. (2015): *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible learning“, besorgt von Beywl, W. & Zierer, K. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (3., erweiterte Auflage).

Hüther, G. (2016). *Mit Freude lernen ein Leben lang*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hüther, G., Heinrich, M., & Senf, M. (2020). *#Education für future. Bildung für ein gelingendes Leben*. München: Goldmann.

Largo, Remo H. (2017). *Das passende Leben. Was unsere Individualität ausmacht und wie wir sie leben können*. Frankfurt/M.: S. Fischer.

Lehrplan 21 GR (2016). Verfügbar unter https://gr-d.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|1

Lienhard, P. (2012). Geht die Begabtenförderung in der integrativen Schule auf oder unter? In *Begabungsförderung integriert*. Band II. Zürich: Stiftung für hochbegabte Kinder.

Peschel, F. (2005). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Teil I*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Pool Maag, S. (2017). Das Churermodell. Einblicke in eine Didaktik für inklusive Lerngruppen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 23 (5–6), S. 32–39. Verfügbar unter http://www.churermodell.ch/images/sampledata/downloads/Pool_Maag_1705-0632.pdf

Pool Maag, S. (2020). *Ergebnisfeedback zu Projekt «Link –Lernen in inklusiven Lerngruppen». Das Churermodell der Binnendifferenzierung –eine Basis für das Lehren und Lernen in inklusiven Lerngruppen?* Zürich: Pädagogische Hochschule.

Thöny, R. (2019). *Churer Modell – eine Möglichkeit der Binnendifferenzierung im Unterricht*. Verfügbar unter www.churermodell.ch/attachments/article/1/Broschüre%20Churermodell.pdf

Autorin

Karin Lutz-Bommer, M.A.
Schulentwicklung, ausgebildete Primarlehrerin und Schulleiterin, seit 2021 Leiterin von Kursen und Lehrgängen im Prorektorat Weiterbildung und Dienstleistung der PH Graubünden, Chur, Schweiz. Davor 13 Jahre tätig als Primarlehrerin 4.-6. Klasse in St. Gallen und 1.-6. Klasse in Tenna und 6 Jahre als Schulleiterin auf der Stufe Sek1 in Chur.
Kontakt: karin.lutz@phgr.ch

BY-NC-ND

schule verantworten
führungskultur_innovation_autonomie

Peter Trenker
Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Hoffnung leben, Hoffnung geben

Wofür lohnt es sich zu sterben?

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i3.a138

Die erschreckenden Entwicklungen in der Kinder- und Jugendpsychiatrie in der Folge der Corona-Pandemie rücken die Bedeutung der Hoffnung wieder in den Mittelpunkt. Innerweltliches Glück und „Heil" reichen offensichtlich nicht (mehr). Erfreulicherweise bestätigt die Jugendstudie der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, dass die Sehnsucht junger Menschen nach einer guten Beziehung ungebrochen hoch ist. Für die Erfüllung dieser Sehnsucht lohnt es sich zu leben.

Hoffnung, innerweltliches Heil, Transzendenz, Leben, Tod

„*Behringer*: Hör, Daisy. Wir können etwas tun. Wir werden Kinder haben.
Unsere Kinder werden wieder welche haben. Das braucht Zeit.
Aber wir zwei, wir können die Menschheit erneuern.
Daisy: Die Menschheit erneuern?
Behringer: Das ist schon vorgekommen.
Daisy: Ja, früher Adam und Eva … Die hatten sehr viel Mut.
Behringer: Wir auch, wir können auch Mut haben."
(Ionesco, 1959/1994, 3. Akt, S. 106)

Behringer scheitert. Seine Hoffnung, gemeinsam mit Daisy die Welt zu retten, zerbricht. Sie wird Nashorn und er greift zur Waffe.

Seit März 2020 ist unsere Welt nicht mehr dieselbe. Wenn es stimmt, dass Kinder die gesellschaftliche Situation „ungeschminkt" widerspiegeln, dann ist die Hoffnung, dass durch Impfung, Regierungsmaßnahmen etc. die Welt gerettet wird, zu einem guten Teil zerbrochen. Innerhalb eines Jahres haben sich die Suizidversuche bei Kindern und Jugendlichen verdoppelt (ORF, 2021). Die Medien titeln „Triage auch in der Kinderpsychiatrie" (Aigner, 2021) und berichten aus gutem Grund (Österreichischer Presserat, 2020) nicht über „erfolgreiche" Suizide. Will man „*Schule verantworten*", dann ist „HOFFNUNGsschule" höchstes und dringend-

CC BY-NC-ND

stes Gebot. „Erst wenn Zukunft als positive Realität gewiss ist, wird auch die Gegenwart [wieder] lebbar." (Benedikt XVI., 2007, 2) Wer allerdings Hoffnung geben will, muss diese auch leben.[1] Was aber ist der Grund unserer Hoffnung, die wir weitergeben sollen? Können wir jederzeit gegenüber jedem darüber Rechenschaft (vgl. 1 Petr 3,15) ablegen, wie das abendländische Weisheitsbuch der jüdisch-christlichen Tradition von uns fordert? Letztlich geht es um die Frage: Wofür lohnt es sich zu leben? Es ist noch zu zeigen, aber naheliegend, dass es dasselbe ist, wofür es sich auch zu sterben lohnt.

Hoffnungslos

In der Antike war der Philosoph derjenige, der die Kunst, auf rechte Weise Mensch zu sein, beherrschte, d.h. die Kunst zu leben und zu sterben verstand (Benedikt XVI., 2007, 6). Es überrascht nicht, dass der Atheist Sartre und der spätere Papst Ratzinger den Begriff „Hölle" als „Ort" der Aussichts- und Hoffnungslosigkeit ähnlich interpretieren. Sartre hat dies 1943 auf beeindruckende Weise in seinem Drama *Geschlossene Gesellschaft* dargestellt. Die Freiheit, die bei ihm Fluch ist, weil der Mensch ohne göttliche Orientierungshilfe sein Leben irgendwohin leben muss, diese Freiheit erstarrt im Augenblick des Todes endgültig. Der Tod besteht darin, „daß wir keinen Einfluß mehr haben auf das, was die Anderen von uns denken, von uns sagen. Wir sind ihnen ausgeliefert." (Biemel, 1998, S. 56) Die Aussichtlosigkeit dieser Situation lässt den Mitmenschen zur Hölle werden (Sartre, 2010, 5. Szene, S. 59). Während es bei Sartres „Hölle" der *Geschlossenen Gesellschaft* noch einen Rest an Kommunikation und somit Beziehung gibt, deutet Ratzinger in den späten 1960er-Jahren Hölle als „Ausdruck der Verschließung ins bloß Eigene." (Ratzinger, 1977, S. 230) Die Sprache ist verräterisch: Wir leben in einer Zeit, in welcher der Mitmensch zum „Lebensbedroher" wird, zum „Todesengel", „Oma- und Opamörder" und statt dem naheliegenden „physical distancing" wird „social distancing" als (Er-)Lösungsstrategie eingefordert. Der Mitmensch wird im wörtlichen Sinn zum „Unberührbaren", der sich womöglich auch nicht mehr berühren lässt. „Der Mensch als geschichtlich sich entfaltendes Wesen ist auf Hoffnung hin angelegt." (Spindelböck, 2010, S. 38). Diese Hoffnung ist allerdings vor allem eine der zwischenmenschlichen Beziehung, wie im nächsten Abschnitt zu zeigen ist. Wo die Beziehung fehlt, schwindet die Hoffnung und mit ihr Lebensfreude und Lebenswille. „Man könnte sagen, daß der Mensch lebt, solange er etwas erwartet, solange in seinem Herzen die Hoffnung lebendig ist." (Benedikt XVI., 2010)

Wie weit muss sich die Hoffnung in die Zukunft hinein ausstrecken können? Im *Philosophischen Wörterbuch* aus dem Jahr 1981 heißt es: „Hoffnung ist die Erwartung eines angestrebten Gutes. Für den Menschen erweisen sich alle innergeschichtlichen Einzelziele als vorläufig u[nd] ungenügend. Eine letzte Erfüllung seiner H[offnung] ist nur von einer transzendenten u[nd] personalen Wirklichkeit her denkbar." (Rotter, 1981, S. 167) Heute wird zwar nicht unbedingt dieser Gedankengang bestritten, allerdings die Existenz einer solchen „transzendenten und personalen Wirklichkeit": „Halten wir uns lediglich an die Beobachtung, und nicht an religiöse Lehren oder an spiritualistische Versicherungen, mit den Toten zu kommunizieren, so gibt es keinen Grund, an ein späteres Leben zu glauben." (Nagel, 2012, S. 91). Und folgerichtig kommt Nagel zum Schluss, dass das Leben egal ist.

BY-NC-ND

> Wenn das Leben egal ist, wenn das Leben nicht ernst und das Grab sein Ende ist, dann ist es vielleicht lächerlich, dass wir uns so wichtig nehmen. Wenn wir auf der anderen Seite nicht anders können, als uns so wichtig zu nehmen, dann müssen wir uns womöglich am Ende damit abfinden, lächerlich zu sein. Das Leben ist dann vielleicht nicht allein sinnlos, sondern absurd. (Nagel, 2012, S. 100)

Treffsicher stellt Bruder Franz, Hauptfigur eines Kriminalromans von Sebastian Moll, auf seiner Mörderjagd fest: Zweifelsfrei muss es „schwer für solche Menschen sein, mit dem Tod klar zu kommen, ohne jede Hoffnung. Ich frage mich, wie hier überhaupt die Beerdigung organisiert wird." (Moll, 2020, S. 27). Ein sinnloses Leben kann man aber nicht leben. Als Mitarbeiter einer Werbeagentur lässt Frédéric Beigbeder seine Romanfigur ebenso punktgenau feststellen:

> Wenn man den Leuten zu oft erklärt, dass ihr Leben keinen Sinn hat, drehen sie irgendwann durch, rennen schreiend durch die Gegend, weil sie ein Dasein ohne Zweck nicht hinnehmen können, und wenn man sich das einmal überlegt, ist es auch wirklich ziemlich unerträglich, sich sagen zu müssen, dass man zu nichts da ist außer zum Sterben, und da wundert es einen dann nicht, dass jeder auf dieser Welt einen Stich hat. (Beigbeder, 2001, S. 248)

Es ist kein Zufall, dass herausfordernde Zeiten, wie sie sich heute darstellen, Prüfsteine unserer Hoffnung sind. Die „innergeschichtlichen Einzelziele", die gefühlt immer mehr in unerreichbare Ferne rücken, erweisen sich tatsächlich als „vorläufig" und „ungenügend" – die tragische Entwicklung auf den Stationen der Kinderpsychiatrie scheint dies jedenfalls indirekt zu bestätigen. Angst und Verzweiflung sind Zwillingsschwestern.

In alle Ewigkeit

Die Hoffnungsfähigkeit junger Menschen wird derzeit hart geprüft, wie eingangs schon festgestellt werden musste, aber sie ist „nicht umzubringen", wie die jüngste Jugendstudie nahelegt:

> Junge Menschen blicken optimistisch in die Zukunft. Die Hälfte sieht die eigene Zukunft völlig positiv, weitere 40% sehen sie eher positiv. Etwa jeder zehnte Jugendliche ist aber auch weniger optimistisch und glaubt nicht daran, die eigenen Ziele zu erreichen (Pädagogische Hochschule Vorarlberg, 2021).

Dieses erfreuliche Ergebnis stellt sich so dar:

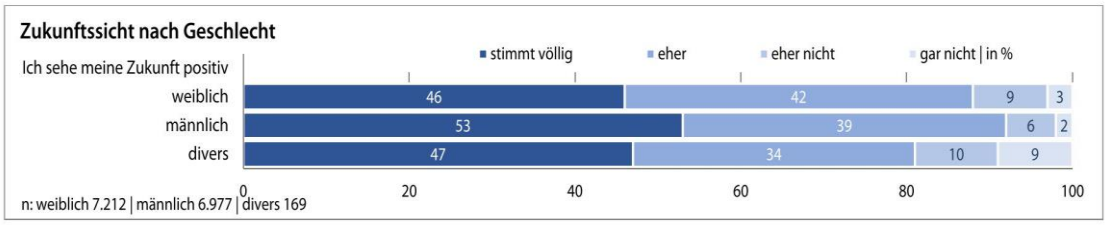


Abbildung 1: Zukunftssicht junger Menschen (Pädagogische Hochschule Vorarlberg, 2021)

Unverändert ist auch der Wunsch nach einer guten Beziehung, die nahezu allen zumindest „eher wichtig" ist:

CC BY-NC-ND

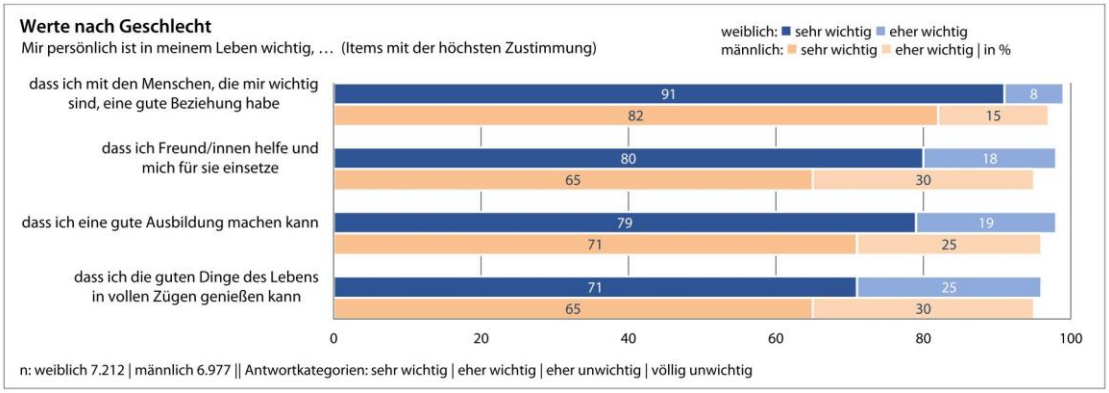


Abbildung 2: Was jungen Menschen wichtig ist (Pädagogische Hochschule Vorarlberg, 2021)

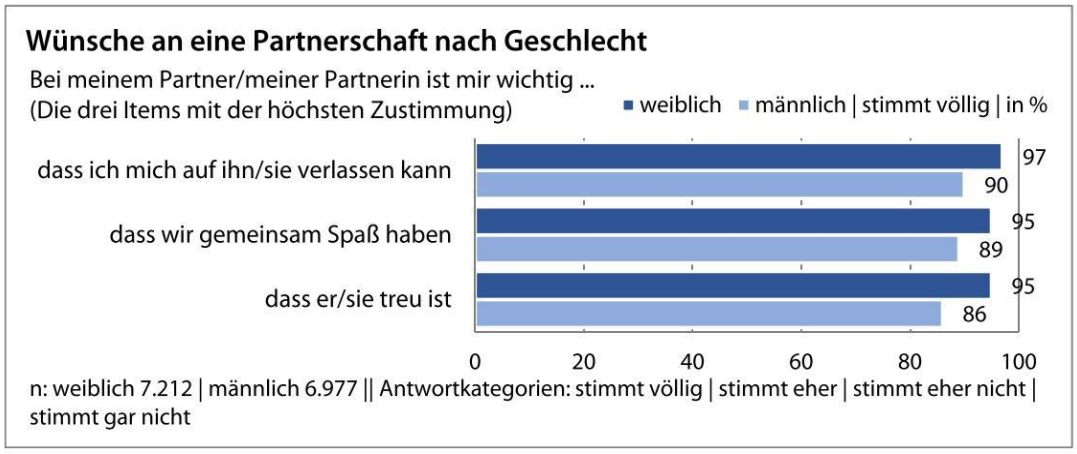


Abbildung 3: Wünsche an Partnerschaft (Pädagogische Hochschule Vorarlberg, 2021)

Wenn ich Schüler*innen[2] die Frage stellte, wofür es sich zu sterben lohne, gab es stets dieselbe und einzige Antwort: „Für die Familie." Das deckt sich mit den Ergebnissen der Jugendstudie, bestätigt aber auch die These: Wofür es sich zu sterben lohnt, dafür lohnt es sich auch zu leben. Und umgekehrt.

Hoffnung ist nämlich immer wesentlich auch Hoffnung für die anderen. „Die Liebe will die Ewigkeit des Geliebten und darum auch die eigene." (Benedikt XVI., 2012, S. 219) Die Realität, dass viele Beziehungen zerbrechen, ändert nichts an der Ehrlichkeit und dem Ernst des Versprechens, den anderen „ewig lieben" zu wollen. Dieses Versprechen ist allerdings uneinlösbar. Auf Sterbebildchen findet man häufig den Immanuel Kant zugeschriebenen Satz: „Wer im Gedächtnis seiner Lieben lebt, der ist nicht tot, der ist nur fern; tot ist nur, wer vergessen ist." Selbst wenn es wahr wäre, dass durch Erinnern der geliebte Mensch weiterlebt, muss man sich eingestehen, dass der endgültige Tod im besten Fall verzögert wird. In einer endlichen Welt ist ewige Liebe zwischen sterblichen Menschen unmöglich. Allerdings wäre die

BY-NC-ND

Erfüllung dieser Hoffnung „von einer transzendenten u[nd] personalen Wirklichkeit her denkbar." (Rotter, 1981, S. 167) Wenn es gelänge „die Ewigkeit des Geliebten" (Benedikt XVI., 2012, S. 219), und damit auch die eigene, dem Gedächtnis eines liebenden „Ewigen" anzuvertrauen, wäre das Versprechen den anderen „ewig zu lieben" einlösbar. Erst dann hätte es auch Sinn für diesen zu sterben, also den Wert der Liebe über den Wert des eigenen Lebens zu stellen.
Vielleicht wäre es hilfreich in einer Zeit, in der die Angst um das eigene Überleben in den Mittelpunkt des Alltags gerückt ist, den Blick auf die große Hoffnung zu lenken. Die kleineren Hoffnungen, so scheint es, „reichen nicht aus ohne die große Hoffnung, die alles andere überschreiten muß." (Benedikt XVI., 2007, 31) Es könnte sein, dass für das Ende der Hoffnung dasselbe gilt, was Reiner Kunze über das „Das Ende der Kunst" schrieb:

> „Du darfst nicht", sagte die Eule zum Auerhahn,
> „du darfst nicht die Sonne besingen.
> Die Sonne ist nicht wichtig."
> Der Auerhahn nahm
> die Sonne aus seinem Gedicht.
> „Du bist ein Künstler",
> sagte die Eule zum Auerhahn.
> Und es war schön finster. (Kunze, 2015)

Literaturverzeichnis

Aigner, M. (24. November 2021). Triage auch in der Kinderpsychiatrie. *Die Presse*. https://-www.diepresse.com/6065676/triage-auch-in-der-kinderpsychiatrie

Beigbeder, F. (2001). *Neununddreißig neunzig: Roman*. Aus dem Französischen von Brigitte Große. Rowohlt.

Benedikt XVI. (2007). *Spe Salvi: Über die christliche Hoffnung* [Enzyklika]. Internet Office of the Holy See.

Benedikt XVI. (2010). *Ansprache zum Angelus 1. Adventssonntag, 28. November 2010.* Servizio Internet Vaticano. http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/angelus-/2010/documents/hf_ben-xvi_ang_20101128_ge.html

Benedikt XVI. (2012). *Eschatologie: Tod und ewiges Leben* (Neuausg., 2. Aufl.). Pustet.

Biemel, W. (1998). *Jean-Paul Sartre* (28. Aufl.). Rowohlt.

Ionesco, E. (1959/1994). *Die Nashörner: Schauspiel in drei Akten* (168. Aufl.). Übersetzt von H. R. Stauffacher, Claus Bremer. Fischer Taschenbuch-Verlag

Kunze, R. (2015): zimmerlautstärke. Zitiert aus: planetlyrik.de. http://www.planetlyrik.de/reiner-kunze-zimmerlautstaerke/2015/09/

Moll, S. (2020). *Bruder Franz und der Tote auf der Treppe*. Bernardus.

Nagel, T. (2012). *Was bedeutet das alles? Eine ganz kurze Einführung in die Philosophie* (M. Gebauer, Übers.). Reclam.

ORF (28. November 2021). Gesundheit: Suizidversuche von Jugendlichen verdoppelt. *ORF.at*. https://wien.orf.at/stories/3132111/

BY-NC-ND

Österreichischer Presserat (Hrsg.). (2020, 6. April). *Grundsätze für die publizistische Arbeit: Ehrenkodex für die österreichische Presse*. https://www.presserat.at/show_content.-php?hid=2&reload=2&sid=3

Pädagogische Hochschule Vorarlberg (Hrsg.). (2021, 14. April). *https://jugendstudie-lebens-welten.weebly.com*. https://jugendstudie.at/

Ratzinger, J. (1977). *Einführung in das Christentum: Vorlesungen über das Apostolische Glaubensbekenntnis* (3. Aufl.). DTV.

Rotter, H. (1981). Hoffnung. In W. Brugger (Hrsg.), *Philosophisches Wörterbuch* (16. Aufl., S. 167). Herder.

Sartre, J.-P. (2010). *Geschlossene Gesellschaft: Stück in einem Akt* (48. Aufl.). Übers. v. Traugott König. Rowohlt.

Spindelböck, J. (2010). *Christlich glauben und leben: Ein Leitfaden der katholischen Moral*. St. Josef.

Anmerkungen

[1] „Hoffnung leben, Hoffnung geben" war das Motto des österreichischen Katholikentages 1983.
[2] Es waren dies nachvollziehbarerweise ausschließlich Schüler*innen der Sekundarstufe II.

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. Ab 2019 Tätigkeit an der PH NÖ unter anderem als einer der beiden Leiter des HLG Ethik.
Kontakt: p.trenker@ph-noe.ac.at

BY-NC-ND

schuleverantworten
führungskultur_innovation_autonomie

Johannes Reitinger
Centre for Teacher Education and Department of Education, University of Vienna

Agnes Pürstinger
Centre for Teacher Education and Department of Education, University of Vienna

Susanne Oyrer
Private University College of Teacher Education of the Diocese of Linz

'CrEEd for Future Schools'

An actualization of the school improvement concept *CrEEd for Schools* in consideration of epochal key problems

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i3.a114

This paper describes the inquiry-oriented improvement concept of *CrEEd for Schools* regarding pivotal characteristics, prototypical experiences, and findings concerning its impact on pupils' learning experience and teachers' instructional performance. A reflection of these experiences and findings collected during an implementation process conducted in an Austrian secondary school (2018–2019), motivates us to further rethink and to extend the conceptual architecture of *CrEEd for Schools*. We adjusted decisive conceptual components and integrated a concrete content layer into this inquiry-oriented approach – namely the sustainable development goals (SDGs). In doing so, we assume that the revised concept *CrEEd for Future Schools* will overcome the initial obstacles.

School improvement processes, inquiry learning, Emancipatory Learning Opportunities, Education for Sustainable Development

"… to think of things as if they could be otherwise."
Maxine Greene, *Variations of a Blue Guitar*, 1997

Recognizing[1] current civil movements and worldwide activism for sustainability committed to a future-worth-living lead to take Maxine Greenes considerations into account. *To think of things as if they could be otherwise* is an inherent character of education for sustainable development (Siemer, Rammel, & Elmer, 2006; Blum, Nazir, & Go, 2013; Evans, 2020). And not

BY-NC-ND

least, the discourse around school and its development models frequently leaves trodden paths and educational mainstream viewpoints (c.f. Rauch & Senger, 2009; Schratz 2009; Oyrer, Hesse, & Reitinger, 2020; Sonnleitner, Frey, Rank, & Munser-Kiefer, 2021). We introduce the school development concept *CrEEd* for schools (*Criteria-based Explorations in Education)*, and simultaniously deconstruct and revise it throughout the following sections. It may represent one of these educational sidetracks as it proclaims being radically participation-oriented and bottom-up designed. To widen opportunities for 'otherwise' action, for inquiry learning, and for critical thinking about epochal key problems – and solutions – is the very mission of this concept.

Introduction

The paper at hand walks along three pivotal aspects of the current educational discourse and research. Firstly, it is concerned with the improvement of schools. We understand such processes as complex, incremental, and long-term developments that focus not only on teaching but also on learning (Steward, 2020). Secondly, this paper refers to inquiry learning, highlighting it as a fruitful didactic principle (Aulls & Shore, 2008; Paseka & Hinkze, 2018; Reitinger, 2013). Thirdly, it connects with Klafki's (1996) concept of typical epochal key problems. Relating global changes and looming crises to Klafki's theoretical considerations, we locate the necessity to integrate questions about future development and sustainability into the learning opportunities we offer to our pupils.

Intertwining these three lines of educational discourse and research, the following question arises: How can a school improvement concept be envisioned that pursues instructional development and classroom performance by offering inquiry-oriented learning opportunities on contents around sustainable development? Thereby, it is worth questioning whether the conventional construct of instruction is suitable to describe what will happen in future schools' classrooms, as it is foreseeable that concerned teachers will be less challenged by teaching and instructing than by organizing participatory-oriented learning opportunities. Within such learning opportunities teachers may give pupils "a hand and a voice" (Rousell & Cutter-Mackenzie-Knowles, 2020, p. 203) and empower them to emancipate.

Emancipatory Learning Opportunities in the Context of Inquiry Learning and School Improvement

Inquiry learning is a long-debated educational principle (Dewey, 1933; Earl & Ussher, 2016), successively gaining more popularity in curricula, educational projects, and research (Pedaste et al., 2015). Inquiry learning opportunities allow learners to follow methods and practices to construct knowledge. Thereby, inquiry learning emphasizes active participation and reception of responsibility (de Jong & van Joolingen, 1998; Reitinger, 2013) within the processes of

BY-NC-ND

investigation and knowledge construction. Nevertheless, different approaches refer in varying depths to the premise of participation.

The *Theory of Inquiry Learning Arrangements*

The *Theory of Inquiry Learning Arrangements* (*TILA*; Reitinger, 2013; Reitinger, Haberfellner, & Keplinger, 2016) is, indeed, radical in recognizing participation as fundamental for inquiry learning processes. *TILA* follows Dewey's (1933) conception of learning from experience and puts the autonomous, competence-oriented, and socially integrated person (Ryan & Deci, 2020) into the focus of educational endeavours. Being oriented towards reflecting and solving problems (Altrichter & Reitinger, 2019), this approach is relevant for individuals, social groups, or organizations. Thereby, it connects with Lewin's (1948) original considerations on action research (c.f. Feldman, Altrichter, Posch, & Somekh, 2018; Rauch, Zehetmeier, & Posch, 2019; Stern, 2019). Taking the core features of these theoretical anchors seriously, inquiry learning opportunities according to *TILA,* have to be understood as inherently participatory realms of experience. Going a step further, we would describe these as opportunities for the learners to grow independent from educators (Benner, 2015). Learners should have such opportunities to learn free of dictation and outer constraints (Biesta, 2010, 2017; Säfström, 2011; Waghid, 2014; Rieß, Mischo, & Waltner, 2018). Otherwise, they would hardly be able to widen their judgement and action-orchestrating competencies ('Urteils- und Handlungsentwurfskompetenz'; Benner, von Oettingen, Peng, & Stepkowski, 2015). In other words, students should benefit from bringing in their demands, concerns, questions, visions, and judgements (Reitinger & Proyer, 2021). From this 'bildungs'-theoretical point of view (the german-language term 'Bildungstheorie' refers to the scholarly debate of the issue of 'Bildung'; Benner, 2011; Klafki, 1999), inquiry learning according to *TILA* can be designated as an educational principle that flourishes within *Emancipatory Learning Opportunities* (*ELOs {pl}*; *ELO* {sg}; Reitinger, 2021; c.f. Reitinger, 2013).

Criteria of Inquiry Learning according to the *Theory of Inquiry Learning Arrangements*

The core features of *TILA* are the four inquiry-related and participation-oriented action domains, the so-called criteria of inquiry learning (Reitinger, Haberfellner, & Keplinger, 2016):

Experience-based hypothesizing characterizes the creation of personally relevant questions and suppositions on the basis of individual's preknowledge and previous learning experiences.

Authentic exploration means the very self-determined act of discovering auxiliary insights and viable solutions. This inquiry-related action domain embraces empirical investigation as well as thought experiments or mental reflective inquiring.

With *critical discourse* an inquiry-accompanying collaborative reflection is triggered in view on the learning process of which results and personal meaningful contexts are examined. In

BY-NC-ND

this process, it helps to look into the viability of drafted inquiry perspectives or already found answers. Hence, the critical discourse conduces to the collaborative generation of "warranted assertibility" (Patry, 2008).

Conclusion-based transfer depicts the dissemination or application of personally relevant conceptions, experiences, insights, or results collected within the inquiry learning process. Decisions concerning kinds of dissemination are made by the learners themselves. Educators offering the inquiry learning opportunity do not instruct how to disseminate; they just coach through it.

In short, the approach *TILA* explains emancipatory inquiry learning opportunities as educational settings in which the above introduced criteria of inquiry learning evolve (Reitinger, 2013). Thereby, these criteria should be understood as features of learning opportunities, not as elements of any temporal schema. In other words, this theory does not define inquiry learning by referring to specific inquiry cycles or phases that have to be successively paced during the learning opportunities. This specific characteristic is unique and differentiates the approach *TILA* from most published concepts of inquiry learning (Aulls & Shore, 2008; Pedaste et al., 2015).

The Concept *CrEEd for Schools*

TILA can be transferred into educational practice via the concept of *Criteria-based Explorations in Education* (*CrEEd*, Reitinger, 2016, p. 25):

> CrEEd can be interpreted as an experimental practice-oriented approach following a meta-intention derived from the Theory of inquiry Learning Arrangements (TILA). This meta-intention […] amounts to the best possible unfolding of the Criteria of Inquiry Learning within a learning arrangement. Thereby, CrEEd does not predetermine any kind of methodology or specific strategy to achieve this goal.

In other words, the term 'meta-intention' refers to the primary, overall goal of the learning arrangement, affecting the outline, the performance as well as analysis and reflection of a lesson.

CrEEd describes the occurrence of the criteria of inquiry learning as a spectrum. Hence, the criteria may be performed in various degrees. They are not understood "dichotomously, in the sense of existing or not" (ibid., p. 26). The more the criteria of inquiry learning unfold in educational settings, the more inquiry learning occurs – regardless of which methods and social forms are therefore employed.

CrEEd for Schools (Reitinger & Oyrer, 2020) intertwines this experimental, meta-intentional conception with the idea of school improvement. School improvement starts with innovations in the classrooms (Rauch & Senger, 2009). Despite its focus, this mission to improve schools will target not only the development of classroom performance, but also the development of staff as well as the development of the organization itself (Holtappels & Rolff, 2004). Thereby, several groups of protagonists are involved (ibid.; Rolff, 2016), the pupils, the

BY-NC-ND

teachers and their principal (headmaster), and – in some cases – an external support team of researchers that accompanies the school improvement process. *CrEEd for Schools* focuses on these three categories of groups, pursuing the target to enable inquiry learning opportunities for all protagonists – pupils, teachers, and the supporting team of researchers. In other words, the meta-intention to foster the evolvement of criteria of inquiry learning is not solely addressed to pupils, but to all involved protagonists (see Figure 1). Hence, at schools implementing this concept, all participating individuals work together under the equal premise of unfolding *Emancipatory Learning Opportunities* (*ELOs*; Reitinger, 2021) and experiences of inquiry in a collaborative and innovative manner (collaborative innovation; Corno & Randi, 1997).

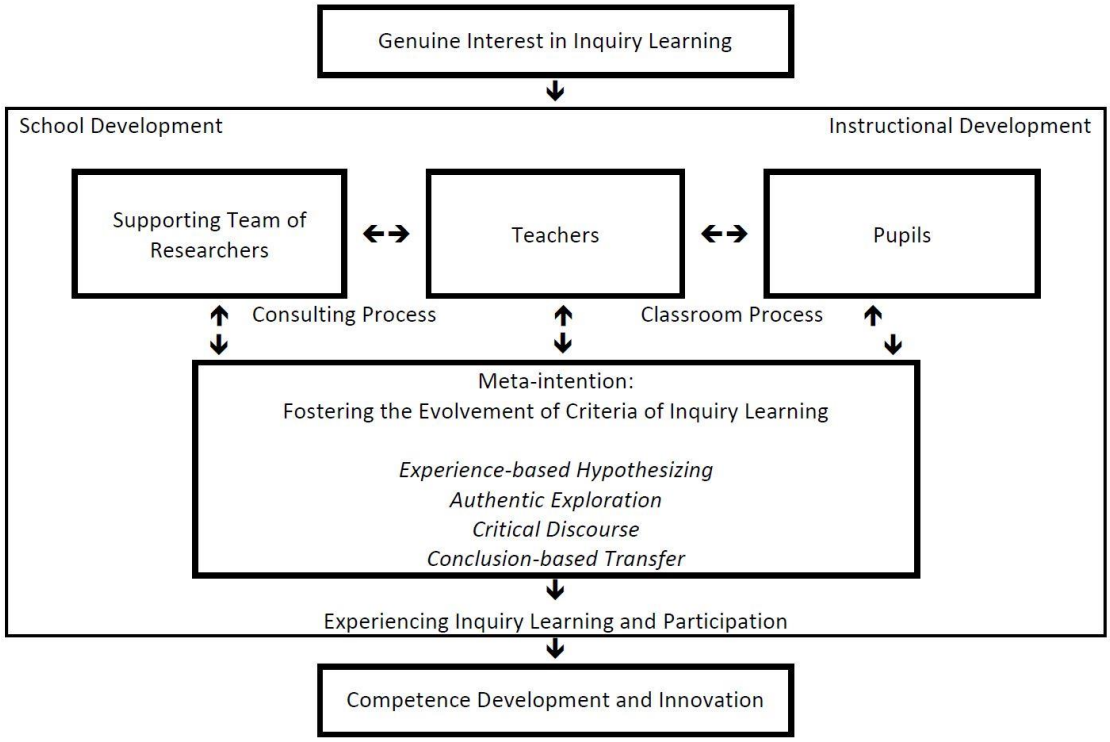


Figure 1: Structure of the Concept *CrEEd for Schools* (Reitinger & Oyrer, 2020)

An important requirement for a successful application of *CrEEd for Schools* is the genuine interest of the participating teachers in inquiry learning. Further, this concept requires an intensive collaboration between the involved teachers and a supporting team of researchers. The latter encourages reflective inquiry (Lyons, 2010; Earl & Ussher, 2016) and provides theoretical inputs as well as relevant feedback. Teachers, on the other hand, conceive themselves as "reflective practitioners" (Schön, 1983, 1987; Altrichter & Reitinger, 2010, p. 477–480) and further endeavour to create inquiry learning opportunities in the classrooms.

BY-NC-ND

Herefrom, we expect a performance improvement of the classroom (competence development and innovation), of the teachers' professional competences, of researchers' action, and – not least – of schools themselves. But is there evidence to support this expectation?

Initial Research and Findings

Prototypical findings concerning the concept's impact on pupils' learning experience and teachers' classroom performance could be gained in the course of a research cooperation with an Austrian secondary school. A supporting team of researchers[2] from an Austrian teacher education institution (c.f. Oyrer, Hauer, Hesse, Keplinger, & Reitinger, 2021) accompanied several teachers interested in inquiry learning. The collaborative team made use of *CrEEd for Schools* to conceptualize and structure the initiated school improvement process. The common target was to foster inquiry learning with regard to all groups of protagonists (pupils, teachers, supporting team of researchers). Several consulting workshops were organized before and during the process in which eight teachers were arranging inquiry learning opportunities in 13 different classes. Thereby, they followed the meta-intention to unfold criteria of inquiry learning within the learning processes of their pupils as well as their own action. In doing so, the teachers went into individual action research processes (action-reflection cycles; Feldman, Altrichter, Posch, & Somekh, 2018; Altrichter & Reitinger, 2019).

From the beginning, this collaborative endeavour was endorsed by the principal (headmaster) of the school, though this person was not fully integrated in the collaborative processes.

This collaborative action research endeavour was accompanied by a mixed-methods study based on quantitative as well as qualitative data obtained by the supporting team of researchers. This study has already been published (Oyrer, Hauer, Hesse, Keplinger & Reitinger, 2021; for a detailed description of the school improvement project, the accompanying study, and its outcomes see the original publication accessible online[3]).

The mixed-methods design of this study embraces, on one hand, a quantitative survey (N = 229) to investigate the pupils' inquiry experience (evolvement of criteria of inquiry learning) within the arranged inquiry learning opportunities. For measurement, the 'SVF-Kurzskala' (a short scale to measure self-determined, trust-based, and inquiry-oriented learning experiences; Permanschlager, Reitinger, Reitinger, Seyfried, & Waid, 2018) was used. On the other hand, qualitative content analyses of interviews with the involved teachers (N = 7; seven of eight involved teachers were willing to join an interview) were conducted.

In Table 1, the specified research questions as well as a compacted display of our findings can be found.

BY-NC-ND

Method	*Research interests*	*Findings*
Quantitative data analysis (surveying pupils of 13 different classes; *N* = 229)	Do CrEEd learning arrangements lead to a stronger evolvement of inquiry learning than conventional instruction?	- Findings show good – but no significant better – performance of the offered and investigated inquiry learning arrangements. - Teachers' conventional instructions also perform good and are 'inquiry-like' (ceiling effect; Cramer & Howitt, 2004, p. 21).
	Do these criteria of inquiry learning evolve to different extents during the investigated *CrEEd* learning arrangements?	- Indeed, they do. Variations in evolvement can be detected when comparing different teachers and classes. - Due to low sample size, no generalization can be stated.
Qualitative data analysis (interviewing pupils' teachers; *N* = 7)	Which parameters are regarded by the teachers as being conducive to the evolvement of the criteria of inquiry learning?	- Scholarly exchange with the supporting team of researchers - Communication with colleagues - Supportive conditions and resources (e.g., library, blocking of lessons) - Open and student-centered attitude and trustful mindset
	Which methods and procedures do teachers apply to foster inquiry learning?	- Application of films; image vignettes; texts; prototypical outcomes of former inquiry learning arrangements - Discussions; speculations about possible answers, posing new questions - Participating teachers express a kind of 'helplessness' in finding curricular contents and methods suitable for inquiry learning opportunities. Ergo, there is need for support and consultation.

Table 1: *Creed for School* in practice – design and findings from the pilot study (Oyrer, Hauer, Hesse, Keplinger & Reitinger, 2021)

Initial results (see Table 1) do not fully meet our expectations. Although a satisfying inquiry learning performance in the classrooms can be verified, there is no significant difference to conventional learning opportunities offered by the teachers participating in this pilot study. Furthermore, the range of applied and tested methods and procedures to foster inquiry learning is actually not a really wide one. These insights question the innovative momentum of the investigated learning opportunities as well as the sufficiency and impact of our allocated support. Summarized critically, these results prompt to reconsider the concept, as we will do in the following section.

BY-NC-ND

Need for an Actualization

In sum, four concrete issues can be located within the described and investigated prototypical implication process of *CrEEd for Schools*.

Issue one: Teachers are challenged with finding curricular (inter)disciplinary contents that encourage pupils' inquiry learning processes successfully.
Issue two: The need for intensive support concerning the orchestration of inquiry learning opportunities on behalf of the teachers adds a challenging parameter to the supporting team of researchers.
Issue three: Within the primary layout, the important role of school principals is mentioned, but yet too less accented.
Issue four: Competence development on behalf of the pupils as well as innovation in general is just assumed, not evaluated.

These unveiled issues denote a need for an actualization of the original concept.

CrEEd for Future Schools – Connecting Education for Sustainable Development

How to overcome these issues, in the following section we introduce some new conceptual considerations that may pioneer the way to a follow-up concept. We name this successor simply *CrEEd for Future Schools* in consideration of its connection to an important future-oriented approach: Education for Sustainable Development (Evans, 2020; BMBWF; 2021).

Overcoming issue one: Consolidating the inquiry learning principle with a specific content: Education for Sustainable Development

The investigated original concept includes one single meta-intention: It is to unfold the criteria of inquiry learning within the offered learning opportunities at the best possible rate (Reitinger, 2016, p. 25; Reitinger & Oyrer, 2020, p. 19). Concerning curricular contents *CrEEd for Schools* leaves, instead, all doors open and does not target to take up on an specific position. Regarding teachers' worries about finding suitable topics and themes for their lessons, we believe that integrating a concrete content layer may be a good idea. Well suitable interdisciplinary contents may arise from typical epochal key problems. Referring to Klafki (1996) we recognize the integration of the discourse on epochal key problems into our educational endeavours as a necessity. At this point, the *Sustainable Development Goals* (*SDGs*; United Nations, 2015) supply a concrete framework (c.f. BMBF, 2014) as they include goals concerning several key problems that earn, indeed, the suffix 'epochal'. Connecting education with SDGs – be it gender equality, good health, climate action, or another one of the overall 17 goals – is a demanding challenge (Gyberg & Löfgren, 2016; Pürstinger, 2020; Möller, Kranz, Pürstinger, & Winter, 2021). However, the approach of *Education for Sustainable Development* (*ESD*;

BY-NC-ND

UNESCO, 2020) is a key element when it comes to face and cope with these crucial challenges (Otto, Donges, Cremades, Bhowmik, & Hewitt, 2020). The pivotal objective of *Education for Sustainable Development* is to support the achievement of the SDGs (Rieß, Mischo, Waltner, 2018). Thereby, it aims to empower future generations and encourages changes in knowledge and attitudes (ibid.; Siemer, Rammel, & Elmer, 2006).

Returning to our actualized school improvement concept, we include the *SDGs* as a second meta-intention in our conceptual structure. In doing so, *Education for Sustainable Development* is included as a content layer and may help teachers – and supporting teams – to outline inquiry learning scenarios more accurately and effectively. Moreover, the support of the principal is crucial throughout the implementation of the improvement concept, prioritizing inquiry learning and *Education for Sustainable Development* at school. Their importance needs to be communicated to all educational staff, no matter if they take part in the process actively or not. Inquiry learning and sustainability cannot just exist on paper but need a certain commitment of the educational staff to be a major goal that needs to be realized. For practical implementation, ressources such as minimal financial support or partial temporary release from teaching should be provided, allowing the involved teachers to focus on the new approach to teaching.

Referring to the above-mentioned emancipatory principle (c.f. Rieß, Mischo, & Waltner, 2018, p. 299; Rousell & Cutter-Mackenzie-Knowles, 2020) as well as the idea of an education free of dictations and outer constraints (Biesta, 2010, 2017; Säfström, 2011; Waghid, 2014), we call such 'double-meta-intended' scenarios *Emancipatory Learning Opportunities for Sustainable Development* (*SD-ELOs*). Hereby, *SD-ELOs* represent the centerpiece of our revised concept.

Overcoming issue two: Intensifying support structures through collaborations with interested (under)graduate researchers

It is taken into consideration that the access to the multiple benefits achievable for the supporting team of researchers (e.g. dissemination of ideas, access to schools as research fields) requires abundance of time for forwarding the support processes. Also, more accompanying researchers might be needed to strengthen the implementation process and to increase the number of collaborations. In recognizing student teachers that are interested in classroom studies and collaborations with schools (c.f. Feyerer, Hirschenhauser, & Soukup-Altrichter, 2014; Schratz, 2020), we think about creating a digital network platform for inquiry-interested student teachers, researchers, and teachers at schools. Bringing more of these protagonists together, powerful supportive structures may evolve, e.g., collaborative formative evaluations of school improvement processes in the course of students' writings of a scientific thesis, and other scenarios of (post)graduate research endeavours investigating developments in classrooms and schools in cooperation with involved teachers.

BY-NC-ND

Overcoming issue three: Involving school principals directly and straightly into all collaborative endeavours

In contemporary literature significant arguments can be found that underpin the important role of these representatives (Blase, Blase, & Phillips, 2010; Nir & Hameiri, 2014; Schmerbauch, 2017, pp. 17–18; Schrittesser, 2019). In the course of the pivotal application of *CrEEd for Schools* the figure of principal at the concerned pilot school promoted this project in a very proactive and favorable manner. We also assume that, although this principal was kept well informed perhaps was less integrated in the concrete implementation endeavours and workshop discourses. Therefore, a stronger and more direct involvement of school principals into the various discourses and development activities may strengthen the implementation processes of our school improvement concept.

Overcoming issue four: Evaluating competence development on behalf of the pupils as well as innovation in general

On the basis of our collected data, we are able to provide insights into the inquiry learning experience of the investigated pupils as well as the classroom innovations forwarded by the participating teachers. Nevertheless, at this moment, we cannot say anything about pupil's disciplinary and interdisciplinary competence development. In future research this outcome-oriented dimensions of investigation will have to be integrated (c.f. Rieß, Mischo, & Waltner, 2018, p. 304). In doing so, we will be able to describe not only what protagonists think about the improvement process but also what they learn throughout this process.

The Revised Structure of the Concept

Recognizing these considerations on a conceptual revision, we transfer the above depicted concept *CrEEd for Schools* (see Figure 1) into *CrEEd for Future Schools*. Figure 2 visualizes this actualization. The added conceptual features are highlighted with blue-colored lettering.

BY-NC-ND

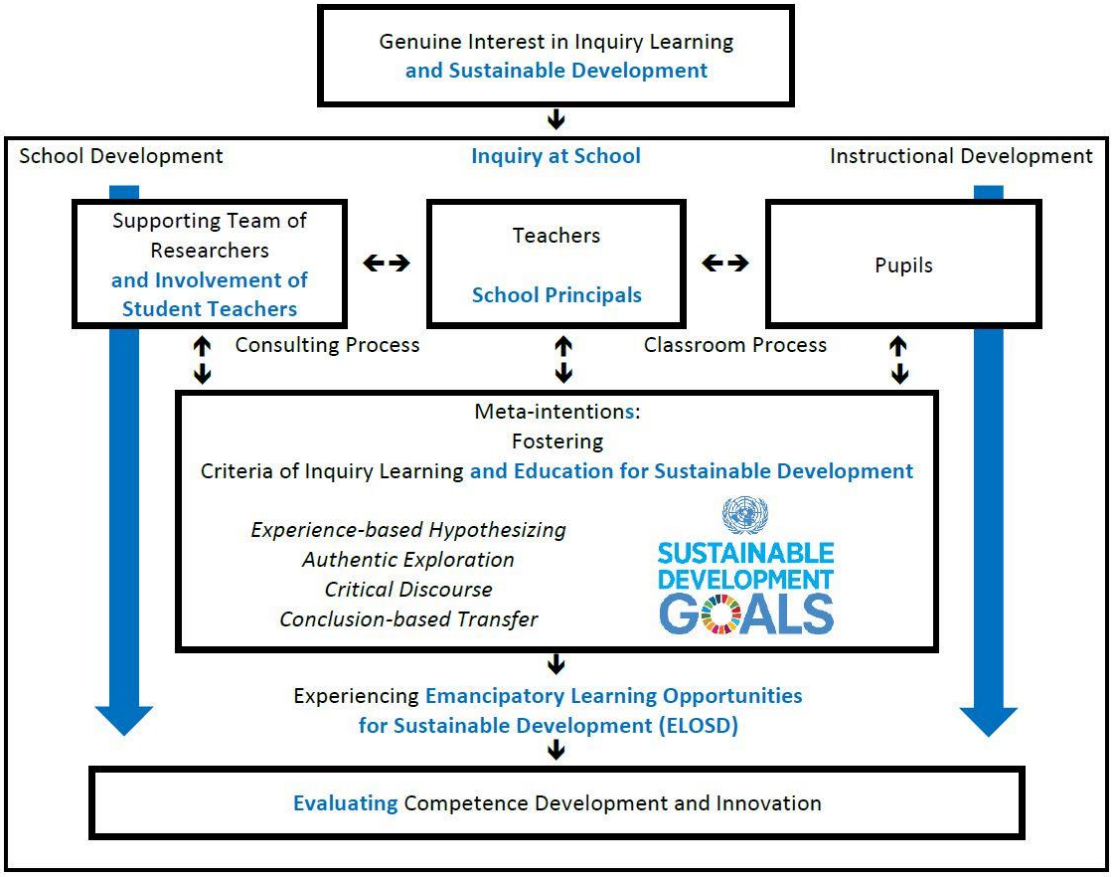


Figure 2: Structure of the Concept *CrEEd for Future Schools* – Connecting Inquiry Learning and Education for Sustainable Development

Conclusion and Perspective

We understand *CrEEd for Future Schools* as a conceptual result of an attempt to learn from an initial implementation endeavour. Nevertheless, it is neither implemented nor evaluated. In light of improving societal consciousness concerning global challenges (Otto, Donges, Cremades, Bhowmik, & Hewitt, 2020) as well as worldwide announced governmental interests in fostering *Education for Sustainable Development* (e.g., BMBWF, 2021), we hope that school improving concepts like ours will successively acquire greater traction. From our side, we remain engaged in implementing and evaluating *CrEEd for Future Schools* and would look forward to collaborating with interested teachers, school principals, students, and pupils around the world in further contributing to a future worth living.

That being the mission to be forwarded, our own *Emancipatory Learning Opportunity for Sustainable Development* awaits.

BY-NC-ND

References

Altrichter, H., & Reitinger, J. (2019). Analyse von Unterricht durch forschendes Lernen (transl.: Analysis of classroom instruction through inquiry learning). Wie Lehrpersonen aus ihrem Unterricht lernen können. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier, & U. Sandfuchs (Eds.), *Handbuch Unterrichten in allgemeinbildenden Schulen* (pp. 475–485), Bad Heilbrunn, Germany: Klinkhardt UTB.

Aulls, M. W., & Shore, B. M. (2008). *Inquiry in Education. The Conceptual Foundations for Research as a Curricular Imperative*. New York, NY: Routledge.

Benner, D. (2011). *Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder*. Paderborn, Germany: Ferdinand Schöningh.

Benner, D. (2015). Erziehung und Bildung (transl.: Education and ‚Bildung'). Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. *Zeitschrift für Pädagogik*, *61*(4), S. 481–496.

Benner, D., von Oettingen, A., Peng, Z. & Stepkowski, D. (2015). *Bildung – Moral – Demokratie (transl.: ‚Bildung' – morals – democracy). Theorien und Konzepte moralischer Eziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik.* Paderborn, Germany: Ferdinand Schöningh.

Biesta, G. (2010). A New Logic of Emancipation. The Methodology of Jacques Rancière. *Educational Theory 60*(1), pp. 39–59.

Biesta, G. (2017). Don't be fooled by ignorant schoolmasters: On the role of the teacher in emancipatory education. *Policy Futures in Education, 15*(1), pp. 52–73.

Blase, J., Blase, J., & Phillips, D. Y. (2010). *Handbook of school improvement. How high-performing principals create high-performing schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin SAGE.

Blum, N., Nazir, J., Breiting, S., & Goh, K. C. (2013). Balancing the tensions and meeting the conceptual challenges of education for sustainable development and climate change. *Environmental Education Research*, pp. 206–217. https://doi.org/10.1080/13504622.2013.780588

BMBF (2014). Grundsatzerlass Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung. Online-Ressource des österreichischen Bundesministeriums für Bildung und Forschung. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2014_20.html

BMBWF (2021). *Bildung für Nachhaltige Entwicklung (transl.: Education for Sustainable Development).* Online-Ressource des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/bine.html

Corno, R., & Randi, J. (1997). Motivation, volition, and collaborative innovation in classroom literacy. In J. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading Engagement. Motivating Readers through Integrated Instruction* (pp. 14–31). Newark, NJ: International Reading Association.

Cramer, D., & Howitt, D. (2004). *The SAGE Dictionary of Statistics.* London, GB: SAGE.

De Jong, T., & van Joolingen,W. R. (1998). Scientific discovery learning with computer simulations of conceptual domains. *Review of Educational Research*, *68*, pp. 179–202.

Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (rev. ed.). Boston, MA: D. C. Heath.

BY-NC-ND

Earl, K., & Ussher, B. (2016). Reflective practice and inquiry: Let's talk more about inquiry. *Teachers and Curriculum*, *16*(2), pp. 47–54.

Evans, N. (2020). What Ought to Be Done to Promote Education for Sustainability in Teacher Education? *Journal of Philosophy of Education*, *54*(4), 817–824. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12482

Feldman, A., Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2018). *Teachers Investigate their Work. An introduction to action research across the professions* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.

Gyberg, P., & Löfgren, H. (2016). Knowledge outside the box. Development education in Swedish schools. *Educational Research*, *58*(3). Pp. 283–299.

Holtappels, H. G., & Rolff, H.-G. (2004). Zum Stand der Schulentwicklungstheorie und -forschung (transl.: Current school improvement theory and research). In U. Popp & S. Reh (Eds.), *Schule forschend entwickeln. Schul- und Unterrichtsentwicklung zwischen Systemzwang und Reformansprüchen* (pp. 51–74). Weinheim, Germany: Juventa.

Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik (transl.: New studies about ‚Bildungstheorie' and didactics). Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim, Germany: Beltz.

Klafki, W. (1999). Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktivistischer Erziehungswissenschaft (transl.: Critical-constructive education). In R. Gudjons, R. Teske, & R. Winkel (Eds.), *Didaktische Theorien* (pp. 13–34). Hamburg, Germany: Bermann & Helbig.

Littleton, K., Scanlon, E., & Sharples, M. (Eds.). (2011). *Orchestrating inquiry learning*. New York, NY: Routledge.

Lewin, K. (1948) *Resolving social conflicts. Selected papers on group dynamics*. New York, NY: Harper & Row.

Lyons, N. (2010). Reflection and Reflective Inquiry: Critical Issues, Evolving Conceptualizations, Contemporary Claims and Future Possibilities. In N. Lyons (Ed.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry* (pp. 3–22). New York: Springer US.

Möller, A., Kranz, J., & Pürstinger, A. & Winter, V. (2021). Professionsverantwortung in der Klimakrise (transl.: Professional responsibility in the climate crisis). Klimawandel unterrichten. Befähigung Lehramtsstudierender zur Klimabildung als wichtiger Beitrag zum Erreichen der SDGs. In M. Kubsch, S. Sorge, Gaulich, N., Arnold, J. (Eds.), *Lehrkräftebildung neu gedacht. Ein Praxishandbuch für die Lehre in den Naturwissenschaften und deren Didaktiken* (pp. 208–217). Münster, Germany: Waxmann.

Nir, A. E., & Hameiri, L. (2014). School principals' leadership style and school outcomes. The mediating effect of powerbase utilization. *Journal of Educational Administration*, *52*(2), pp. 210–227.

Otto, I. M., Donges, J. F., Cremades, R., Bhowmik, A., & Hewitt, R. J. (2020). Social tipping dynamics for stabilizing Earth's climate by 2050. *PNAS*, *117*(5), pp. 2354–2365. https://doi.org/10.1073/pnas.1905-77117

Oyrer, S., Hesse, A., & Reitinger, J. (2020). CrEEd for Schools. Unterrichts- und Schulentwicklung im Sinne forschenden Lernens. In S. Luttenberger & S. Pustak (Eds.), *entdecken. forschen. fördern.* Themenband PHSt-Studienbuchreihe (S. 29–48). Graz, Austria: Leykam.

BY-NC-ND

Oyrer, S., Hauer, B., Hesse, A., Keplinger, G., & Reitinger, J. (2021). Fostering authentic inquiry at multiple levels through participatory action research. *Pedagogical Horizons*, *5*(2). https://www.paedagogische-horizonte.at/index.php/ph/issue/view/10

Paseka, A., & Hinzke, J.-H. (2018). Professionalisierung durch Forschendes Lernen (transl: Professionalization through inquiry learning)!? In T. Leonhard, J. Kosinár & Ch. Reintjes (Eds.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung* (pp. 191–206). Bad Heilbrunn, Germany: Klinkhardt.

Patry, J.-L. (2008). 'Warranted assertibility' im wissenschaftlichen und politischen Diskurs am Beispiel der Diskussion um die Bildungsstandards. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungsforschung*, *30*(1), pp. 135–144.

Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., de Jong, T., van Riesen, S. A. N., Kamp, E. T., Manoli, C. C., Zacharia, Z. C., & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning. Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, *14*, pp. 47–61.

Permanschlager, W., Reitinger, D., Reitinger, J., Seyfried, C., & Waid, A. (2018). Singworkshops in der schulischen Nachmittagsbetreuung und ihr Potential für selbstbestimmtes, vertrauensbasiertes und forschendes Lernen (transl.: Music workshops and their potency regarding self-determined, trust-based, and inqiury-based learning). *Pädagogische Horizonte, 2*(2), pp. 37–54.

Pürstinger, A. (2020). *Herausforderung Klimakrise unterrichten (transl.: The challenge of educating climate crisis). Evaluation einer Bildungsintervention für angehende Biologielehrkräfte.* Unpublished master thesis, University of Vienna.

Rauch, F., & Senger, H. (2009). Wie wird aus einer Schule eine erfolgreiche Schwerpunktschule (transl.: How to transform schools into successful schools with specific emphases)? In K. Krainer, B. Hanfstingl, & S. Zehetmeier (Eds.), *Fragen zur Schule – Antworten aus Theorie und Praxis – Ergebnisse aus dem Projekt IMST* (pp. 197–208). Innsbruck, Austria: StudienVerlag.

Rauch, F., Zehetmeier, S., & Posch, P. (2019). Educational Action Research. In O. Zuber-Skerritt & L. Wood (Eds.), *Action Learning and Action Research. Genres and Approaches* (pp. 111–126). Bingley, GB: Emerald Group.

Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt (transl.: School improvement in a nutshell). Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim, Germany: Beltz.

Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen (transl.: Inquiry learning). Theorie, Evaluation und Praxis.* Immenhausen, Germany: prolog Barbara Budrich.

Reitinger, J. (2016). Criteria-based Explorations in Education. Introduction of the CrEEd-concept. In J. Reitinger, C. Haberfellner, E. Brewster, & M. Kramer (Eds.), *Theory of Inquiry Learning Arrangements. Research, Reflection, and Implementation* (pp. 25–37). Kassel, Germany: University Press.

Reitinger, J. (2021). What is an Emancipatory Learning Opportunity? *ResearchGate.* https://www.researchgate.net/publication/355369180_What_is_an_Emancipatory_Learning_Opportunity, https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11406.48967/1

Reitinger, J., Haberfellner C., & Keplinger G. (2016). The Theory of Inquiry Learning Arrangements (TILA). In J. Reitinger, C. Haberfellner, E. Brewster, & M. Kramer (Eds.), *Theory of Inquiry Learning Arrangements. Research, Reflection, and Implementation* (pp. 39–59). Kassel, Germany: University Press.

BY-NC-ND

Reitinger, J., & Oyrer, S. (2020). CrEEd for Schools. Ein partizipationsorientiertes Konzept für Unterrichts- und Schulentwicklung im Sinne Forschenden Lernens (transl.: A participation-oriented concept for school improvement in the sense of inquiry learning). In S. Luttenberger & S. Pustak (Eds.), *entdecken. forschen. fördern.* Themenband PHSt-Studienbuchreihe (pp. 15–28). Graz, Austria: Leykam.

Reitinger, J., & Proyer, M. (2021). Navigation zwischen Selbstbestimmung, sozialer Interaktion und Zwang (transl.: Navigation between self-determination, social interaction, and constraint). Studentisches Lernen im digitalen Raum in Zeiten der Pandemie. In S. Krause, I. M. Breinbauer, & M. Proyer (Eds.), C*orona bewegt – auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie* (pp. 115–135). Bad Heilbrunn, Germany: Kinkhardt.

Rieß, W., Mischo, C., & Waltner, E.-M. (2018). Ziele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schule und Hochschule (transl.: Learning objectives in education for sustainable development at schools and tertiary educational institutions). Auf dem Weg zu empirisch überprüfbaren Kompetenzen. *GAiA*, *27*-(3), 298–305.

Rousell, D., & Cutter-Mackenzie-Knowles, A. (2020). A systematic review of climate change education. Giving children and young people a 'voice' and a 'hand' in redressing climate change. *Children's Geographies*, *18*(2), pp. 191–208. https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1614532

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective. Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, pp. 1–11.

Säfström, C. A. (2011). Rethinking Emancipation, Rethinking Education. *Studies in Philosophy and Education*, *30*, pp. 199–209.

Schmerbauch, A. (2017). *Schulleitung und Schulsteuerung (transl.: School leadership and school governance).* Zwischen Ansprüchen der Profession, ökonomischen Interessen und Reformbestrebungen. Wiesbaden, Germany: Springer VS.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, NY: Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Schratz, M. (2009). „Lernseits" von Unterricht (transl.: On the learners' behalf of instruction). Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? *Lernende Schule*, S. *46–47*, S.16–21.

Schrittesser, I. (2019). Establishing Innovations at Schools. The Role of School Leaders. In M. Flores, T. A. Barwami, & D. Imig (2019). *Leading Change in Teacher Education: Lessons from Countries and Education Leaders around the Globe*. New York, NY: Springer Publishing.

Siemer, S., Elmer, S., & Rammel, C. (2006). Indicators of an Education for Sustainable Development. Pilot Study. Vienna, Austria: bmukk. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:05ffae35-e83e-411d-ab87-ccb545c58519/bine_indicators_18317.pdf

Sonnleitner, M., Frey, A., Rank, A., & Munser-Kiefer, M. (2021). *Inklusive Schulentwicklung (transl.: Inclusive school improvement).* In A. Rank, A. Frey, & M. Munser-Kiefer (Eds.), Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem (pp. 237–267). Bad Heilbrunn, Germany: Klinkhardt utb.

BY-NC-ND

Stern, T. (2019). Participatory action research and the challenges of knowledge democracy. *Educational Action Research, 27*(3), pp. 435–451.

Steward, R. (2020). *The gradual art of school improvement.* New York, NY: Routledge.

UNESCO (2020). *Education for Sustainable Development. A roadmap*. Paris, France: UNESCO.

United Nations (2015). *Transforming our world. The 2030 agenda for sustainable development.* https://sdgs.un.org/2030agenda

Waghid, Y. (2014). *Pedagogy Out of Bounds. Untamed Variations of Democratic Education*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Anmerkungen

[1] The English-language paper at hand was proof-read by Magdalena Weitlaner (University of Vienna, Austria) and Chema Vidal. We want to express our gratitude for this service.
[2] The supporting team of researchers consisted of five persons. Two of them are among the authors of the paper at hand.
[3] The described pilot study (Oyrer, Hauer, Hesse, Keplinger & Reitinger, 2021) is published in the journal *Pedagogical Horizons*, Vol. *5*(2). The paper is free accessible and can be downloaded from https://www.paedagogische-horizonte.at/index.php/ph/issue/view/10

Authors

Johannes Reitinger, Univ.-Prof. Dr.
Since 2019 professor of school education at the University of Vienna, Austria; Privatdozent at the University of Kassel, Germany; since 2019 chairman of the section 'teacher education' of the Austrian Association of Research and Development in Education; current research emphases: emancipatory learning opportunities, teachers' professionalization, democratic and participatory learning arrangements.
Contact: johannes.reitinger@univie.ac.at

Agnes Pürstinger, MEd
Since 2021 praedoc at the Department of Education, University of Vienna, Austria; lecturer at AECC biology, University of Vienna, Austria; teacher at GRG II Zirkusgasse, Vienna, Austria; before, starting with 2016 kindergartenteacher at St. Nikolausstiftung Vienna, Austria; current research emphasis: professional responsibility in the climate crisis.
Contact: agnes.puerstinger@unvie.ac.at

Susanne Oyrer, Mag. Dr., BEd
Since 2019 lecturer and researcher at the Private University College of Teacher Education of the Diocese of Linz, Austria; former secondary school teacher and geochemist; current research emphases: creativity in science education, inquiry learning, participatory action research in education.
Contact: susanne.oyrer@ph-linz.at

BY-NC-ND

Julia-C. Sanz
Volksschulamt, Bildungsdirektion Kanton Zürich

Fokus Starke Lernbeziehungen

Ein Schulversuch

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i3.a126

Der Schulversuch „Fokus Starke Lernbeziehungen“ (FSL) verfolgt das Ziel, die Zahl der an einer Klasse tätigen Lehrpersonen zu reduzieren und damit die Lehr- und Lernbeziehungen zu stärken. Der integrative Unterricht soll weiterentwickelt und die Schulorganisation vereinfacht werden. Dazu werden Mittel aus Unterstützungs- und Fördermassnahmen zugunsten vermehrten Teamteachings von zwei Regelklassenlehrpersonen umgelagert. Die Lehrpersonen unterrichten möglichst alle Fächer und verfolgen dabei auch die Ziele von Deutsch als Zweitsprache (DaZ), der Integrativen Förderung (IF) und der Begabtenförderung. Die schulischen Heilpädagog*innen sowie die DaZ-Lehrpersonen beraten und unterstützen sie dabei. Zwölf der dreizehn Versuchsschulen nutzen die Möglichkeit, FSL bis auf Weiteres weiterzuführen, weil sie vom Schulmodell überzeugt sind. Für ihr langjähriges Engagement und die Beiträge aus der Alltagspraxis zu diesem Artikel danke ich den Schulleitungen an dieser Stelle herzlich.

Schul- und Unterrichtsentwicklung, Lernorientierte Zusammenarbeit, Integrative Förderung, Wissenstransfer, Schulversuch

1. Ausgangslage

Die Bildungsdirektion Kanton Zürich startete aufgrund der vom Schulfeld – seit Längerem – beklagten belastenden Arbeitssituation 2009 das Projekt „Belastung – Entlastung im Schulfeld“. Mittels einer differenzierten Analyse der Belastungssituationen an der Volksschule und unter Einbezug aller wichtigen Stakeholder wurden verschiedene Entlastungsmöglichkeiten erarbeitet. Einer dieser Vorschläge lautete, die Anzahl der Lehrpersonen pro Klasse zu verringern, weil deren grosse Anzahl an einer Klasse zu erhöhter Belastung der Schüler*innen (SuS) sowie der Lehrpersonen selber führe. Der Schulversuch *Fokus Starke Lernbeziehungen* (FSL) setzt hier an.

Ein Schulversuch legitimiert die beteiligten Schulen, von den regulären Organisationsstrukturen, Unterrichtsformen und -inhalten projektartig abzuweichen und diese im Hinblick auf ei-

CC BY-NC-ND

ne Übernahme für das breite Schulfeld zu prüfen. Idealerweise wird ein Schulversuch engmaschig begleitet, reflektiert und überprüft. Der Gesetzgeber erhält damit Grundlagen, die es erlauben, gegebenenfalls die Neuerungen flächendeckend einzuführen oder Elemente davon weiterzuentwickeln und dem breiten Schulfeld zur Verfügung zu stellen.

FSL ist ein Schulentwicklungsprojekt, welches die Schulorganisation vereinfachen, einen Beitrag zur Weiterentwicklung des integrativen Unterrichts[1] und zur Entlastung der Regelklassenlehrpersonen leisten soll. Die mit FSL verbundenen Zielsetzungen betreffen sowohl die Schulorganisation als auch die Unterrichtsentwicklung. Damit geht eine Befähigung der Lehr- und Fachpersonen für die im Schulversuch an sie gestellten Anforderungen einher. Die Überprüfung des Projektes FSL erfolgte zwischen 2014 und 2017 mittels Daten aus Beobachtungen und Interviews. Der Evaluationsbericht von Ende 2017[2] gibt einen detaillierten Einblick in die nach vier Jahren mit dem Projekt erreichte Wirksamkeit der anvisierten Ziele. Die Ergebnisse der externen Evaluation zeigen folgende Resultate:

- FSL vereinfacht die Schulorganisation,
- leistet einen Beitrag zur Weiterentwicklung des integrativen Unterrichts,
- ermöglicht eine effizientere Zusammenarbeit,
- stellt einen Gewinn für die Lehrpersonen dar.
- Allerdings: Die Stärkung der Lernbeziehungen kann nicht nachgewiesen werden.[3]

2. Rahmenvorgaben

FSL ermöglicht den teilnehmenden Schulen sich so zu organisieren, dass grundsätzlich zwei Lehrpersonen pro Klasse alle Fächer unterrichten und dabei auch die Ziele der Integrativen Förderung (IF), des Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und der Begabtenförderung (BG) verfolgen.

Dafür werden die für individuelle Unterstützungs- und Fördermassnahmen zur Verfügung stehenden Mittel zugunsten der Regelklasse zusammengefasst. Sie kommen den Klassen durch vermehrtes Teamteaching (TT) und in Form von Beratung der Klassenlehrpersonen durch Fachpersonen für IF, DaZ und BG zugute. Ein kleineres, mit zusätzlichen Ressourcen verstärktes Klassenteam erhält damit bessere Voraussetzungen, um beständige und tragfähige Lehr- und Lern-Beziehungen zu den Schüler*innen aufzubauen. Wesentliche Elemente für die Erreichung der im Projekt anvisierten Wirkungsziele lassen sich wie folgt aufgliedern:

Weniger Bezugspersonen im Klassenzimmer

- Weniger Bezugspersonen führen zu konstanteren Beziehungen, welche die Kinder stärken.
- Besondere Bedürfnisse und Fähigkeiten im Rahmen des Regelunterrichts lassen sich fokussierter berücksichtigen.

BY-NC-ND

- Sprachliche Kompetenzen, insbesondere von Kindern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, oder aus sozial benachteiligten Familien können kontinuierlich gefördert werden.

Stärkung der Regelklassenlehrpersonen

- Entlastung durch Reduktion von Absprachen und Koordinationsaufgaben.
- Erweiterung der methodischen und fachlichen Kompetenzen der Lehrpersonen.
- Stärkung des Berufsbildes der Lehrpersonen[4], die im Regelunterricht auch für Massnahmen besonderer pädagogischer Bedürfnisse zuständig sind.

Vereinfachung der Schulorganisation

- Weniger Koordinationsaufwand zwischen Fachlehrpersonen (z.B. für IF, DaZ) und Klassenlehrpersonen und Stärkung der pädagogisch-methodischen Unterrichtsentwicklung.

Zudem soll der Schulversuch wesentliche Erkenntnisse zur Weiterentwicklung des Schulmodells sowie pädagogische, strukturelle, rechtliche und finanzielle Grundlagen für die Entscheidungsfindung am Ende des Schulversuchs erwirken.

3. Die Versuchsschulen und ihre Motivation

Von Beginn weg wurden drei Staffeln geplant. Bei der Auswahl der Versuchsschulen wurde auf einen für den Kanton Zürich repräsentativen Mix aus städtischen, ländlichen und Schulen im städtischen Umland mit unterschiedlichen sozio-ökonomischen Merkmalen geachtet (vgl. Anhang). Der Versuchsstart mit der ersten Staffel im Schuljahr 2013/14 begann mit fünf Schuleinheiten. Eine davon enthielt zwei Kindergärten einer Primarschule. Das Jahr darauf, in der zweiten Staffel, kamen vier weitere Schuleinheiten hinzu (eine davon bildeten alle Kindergärten der Gemeinde Kloten[5]) und im folgenden Schuljahr, 2015/16, begann die dritte Staffel mit drei weiteren Versuchsschulen. Im Schuljahr 2018/19 wurden auf Gesuch der Schulbehörde hin die restlichen drei Primarschulen der Gemeinde Kloten, deren Kindergärten bereits im Schulversuch integriert waren, als eigenständige Schuleinheiten mit ihren jeweiligen Kindergärten aufgenommen. Die Gemeinde Kloten hatte aufgrund eigener Evaluationen das Modell FSL für ihre Primarschulen als sehr geeignet eingestuft.

Die Möglichkeit, den Förderunterricht auf weniger Personen zu verteilen und die damit gewonnenen Ressourcen integrativ mittels TT an die Schüler*innen weiterzugeben, war für die Versuchsschulen ein attraktiver Ansatz für eine verstärkte integrative Förderung in den Bereichen Sprache, IF und BG. Insbesondere im Kindergarten waren die Herausforderungen für eine alleinige Lehrperson oftmals kaum mehr zu bewältigen. In Schulen wie Kloten, Rümlang, Schlieren oder Wetzikon und Winterthur sprechen viele Kinder zu Beginn der obligatorischen Schulzeit ihre Herkunftssprache und wenig bis gar kein Deutsch. Zudem sind die Vorstellungen, wie Selbstständigkeit zuhause gefördert werden kann, kulturell sehr unterschiedlich. Die

BY-NC-ND

Schule leistet hier einen wichtigen Beitrag zur Integration und zum Schulerfolg. Die meisten Versuchsschulen setzen deshalb im Kindergarten einen grossen Teil der zusätzlichen Ressourcen ein, um den heterogenen Voraussetzungen besser zu begegnen und die Schüler*innen frühzeitig zu einer erfolgreichen Lernbereitschaft hinzuführen.

4. Herausforderungen für die Schulführung

4.1 Ressourcenplanung

Der eigens für FSL zur Planung der Mittel entwickelte Ressourcenplaner (RP)[6] basiert auf den kantonalen, den Gemeinden gesetzlich zustehenden Ressourcen. Je nach Schule kommen zusätzliche kommunale Ressourcen, beispielsweise aus Therapie, Aufgabenhilfe, Assistenzen etc., hinzu. Nach Abzug der Ressourcen für die Beratung durch IF- und DaZ-Fachpersonen werden die verbleibenden Ressourcen den einzelnen Klassen als TT-Lektionen zugewiesen. Zudem sind aus dem RP Anzahl Klassen, Schüler*innen und Lehrpersonen (inklusive Ausbildungsportfolio) pro Klasse ersichtlich.

4.2 Zusammenstellung der Klassentandems

Eine der grossen Herausforderungen für die Schulleitungen ist die personelle Zusammenstellung der einzelnen Klassentandems. Die beiden an einer Klasse tätigen Lehrpersonen müssen idealerweise zusammen alle Fächer abdecken. Sie sind gemeinsam für die Förderung ihrer Schüler*innen in einem integrativen Unterrichtssetting verantwortlich und werden dabei von den Beratungsfachpersonen für IF und DaZ unterstützt. Beim regelmässigen Austausch zwischen Schulleitung und Lehrpersonen über ihre Zusammenarbeit im Tandem setzen die Schulen ein Formular[7] ein, das im Rahmen des Schulversuchs dafür entwickelt wurde. Das Projekt unterstützt die Schulen diesbezüglich zudem mit Coaching- und Supervisionsangeboten.

Für alle Leitungen der Versuchsschulen ist die Bildung der Klassentandems, die den Klassenunterricht gemeinsam verantworten, die Basis für die integrative Förderung. Das TT nährt sich aus den gebündelten Ressourcen für IF, DaZ und BG, was in den TT-Lektionen wirksam sein soll. In Kloten beispielsweise bewährt es sich sehr, die Klassenteams in gelingende Zusammenarbeit einzuführen, indem mit einer sorgfältig ausgefüllten und regelmässig zu überarbeitenden Zusammenarbeitsvereinbarung sowie mittels gezieltem Coaching der Klassenteams gearbeitet wird. Auch andere Schulleitungen wie Rifferswil betonen die Wichtigkeit der Zusammenarbeitsvereinbarung für die Entwicklung des Tandems und des Unterrichts. Das Angebot für Coaching haben in der Versuchsphase alle Schulen genutzt. Nach Aussagen der Schulleitungen haben sie zu gut etablierten Klassenteams geführt oder waren hilfreich für die Auftrennung und Neubildung von Teams.

BY-NC-ND

4.3 Zuteilung von Ressourcen

Durch die Ressourcenbündelung stehen, je nach Grösse der Schule und Anteil Kinder nicht deutscher Muttersprache, pro Klasse zwischen 120 und 160 Stellenprozente zur Verfügung. Es liegt in der Kompetenz der Schulleitung, aus den ermittelten Ressourcen den IF- und DaZ-Fachpersonen Beratungsstunden und den Klassen TT-Lektionen zuzuweisen. Mehrheitlich teilen die Schulen den Kindergärten eine ansehnliche Menge an TT-Lektionen zu. Die Erfahrung zeigt, dass sich ein Einsatz vermehrter Ressourcen bei der IF und der Sprachförderung im Kindergarten später beim Eintritt in die Primarstufe auszahlt. Auf der Primarstufe können verschiedene Kriterien für eine Zuweisung von mehr oder weniger TT-Lektionen an die Klasse ausschlaggebend sein: Anzahl der Schüler*innen mit individuellem Förderbedarf (auch BG), Anzahl der DaZ- Schüler*innen, Berufserfahrung der Lehrpersonen, Klassengrösse etc.

Für die Schulleitungen liegt die Schwierigkeit vor allem in einer „gerechten" Verteilung der zur Verfügung stehenden Ressourcen. Allen ist bewusst: „Mit einer transparenten Kommunikation der angewendeten Zuteilungskriterien lassen sich Konflikte im Team proaktiv vermeiden" Die von den Schulleitungen meistgenannten und angewendeten Kriterien für die Verteilung der Ressourcen sind:

- Anzahl an IF- und DaZ- Schüler*innen sowie der Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf in den einzelnen Klassen,
- Berufserfahrung der Lehrpersonen insbesondere im Bereich Classroom Management, Unterrichtsplanung und Lehrplanerfüllung,
- Balance halten zwischen ausreichender und nötiger Anzahl Beratungsstunden für IF und DaZ und der dafür vorhandenen fachlichen Personalressourcen,
- Bereitschaft der Lehrpersonen zur Entwicklung der Zusammenarbeit im Tandem, aber auch interdisziplinär mit den Fachpersonen für SHP und DaZ.

4.4 Unterrichtsentwicklung

Nach dem Organisationsaufbau orteten die Versuchsschulen sehr bald Bedarf an zusätzlichem, fachlichem und methodischem Wissen im Unterrichtsbereich, insbesondere bezüglich TT sowie individueller und sprachlicher Lernförderung. Den Versuchsschulen standen finanzielle Mittel für spezifische Weiterbildungsangebote zur Verfügung. In Zusammenarbeit mit Ausbildungsinstitutionen konnten ihnen massgeschneiderte Bildungsangebote als Schulinterne Weiterbildung (SCHILW) sowie für Gruppen, Klassen oder Einzelpersonen gemacht werden. Es standen Weiterbildungen in den Bereichen Förderung (Förderplanung, -diagnostik und Begabtenförderung), Sprache (Sprachstanderfassung, Integrativer DaZ-Unterricht), Unterricht (Binnendifferenzierung, Individualisierung, Lerncoaching, Lernbeziehungen, Leistungsbeurteilung), Zusammenarbeit (TT und TT-Prozesse, Effektives TT) und Beratung (Coach to the Coaches [sic], Teamcoaching) zur Verfügung. Begleitend und parallel dazu wurden die

BY-NC-ND

nachfolgend kurz beschriebenen spezifischen Grundlagen und Instrumente für die Unterrichtsentwicklung und die Zusammenarbeit in FSL entwickelt. Die Fertigstellung des Fachkonzepts Integrierte Sprachförderung auf der Kindergarten- und Primarstufe[8] im Oktober 2017 fiel zusammen mit der Einführung des Lehrplans 21[9] im Schuljahr 2018/19 und ermöglichte den Versuchsschulen eine bestmögliche Vernetzung ihrer Bemühungen im Bereich der Sprachförderung. Der Wunsch nach Praxisbeispielen für die Gestaltung lernwirksamer TT-Lektionen führte zur Erstellung der Fachbroschüre Lernorientierte Zusammenarbeit[10]. Sie enthält Beispiele aus dem 1. und 2. Zyklus mit dem Fokus Sprachförderung.

4.5 Lernorientierte Zusammenarbeit

In Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH), dem Institut Unterstrass (IU) und unter der Führung der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) konnte ein praxisbezogenes Projekt zur Ermittlung der Potenziale von Zusammenarbeit im Team bezüglich Individueller Förderung und Verstärkung der Sprachförderung durchgeführt werden. Vier Tandems aus verschiedenen Versuchsschulen und Zyklen wurden während der Planung einer ihrer TT-Lektionen von ihrer Beratungsperson und den Fachpersonen aus der Projektgruppe beobachtet. Im Anschluss fand eine gemeinsame Besprechung der konkret beobachteten Unterrichtsplanung des Tandems statt. Danach setzten die Lehrpersonen die Lektion unter Berücksichtigung der aus der Besprechung gewonnenen Erkenntnisse um, wiederum unter Beobachtung. Das daraus entstandene Filmmaterial und die Beobachtungsprotokolle bildeten zusammen mit dem theoretischen Know-how der Fachpersonen die Grundlage der Fachbroschüre Lernorientierte Zusammenarbeit (s.o.). Darin finden sich beispielhaft Unterrichtssequenzen aus der Praxis. Diese sind sprachtheoretisch und methodisch-didaktisch eingebettet, erläuternd und ansprechend beschrieben. Aus diesen Bausteinen ist auch das modulare Weiterbildungskonzept Lernorientierte Zusammenarbeit entstanden.[11]

Aus Sicht der Versuchsschulen ist die Lernbegleitung und die Lernorientierte Zusammenarbeit (TT) ein gewinnbringender Ansatz. Im Laufe der Jahre kann die Zusammenarbeit optimiert und an die Erfordernisse der Klassenzusammensetzung angepasst werden. Die Erfahrungen in den Versuchsjahren haben jedoch gezeigt, dass die jeweiligen Wechsel der Lehrpersonen im Tandem jedes Mal eine grosse Herausforderung darstellen. „Der Grundgedanke von FSL muss immer wieder aufgefrischt werden, ansonsten ‚verkommt' FSL zu ‚einfach mehr Team-Teaching' und die gezielte Förderung bleibt auf der Strecke" (Neftenbach). „TT und Lernorientierte Zusammenarbeit sind anspruchsvoll. Viele meiner Tandems kamen frisch von der Ausbildung; sie sind gut im Austauschen und arbeiten auf gleicher Augenhöhe miteinander. Es ist aber ihre erste Stelle; Classroom Management und Lehrplanerfüllung stehen an erster Stelle. TT heisst dann: eine Lehrperson führt und die andere unterstützt. Im zweiten Jahr kann dann der Fokus vermehrt auf das gemeinsame Planen, Scaffolding und Umsetzen gelegt werden. Es braucht Zeit und Unterstützung, aber v.a. auch Zeit, die Schritte auszuprobieren." (Kloten)

BY-NC-ND

4.6 Entwicklung der Beratungsfunktion

Ein Knackpunkt zeigte sich in der Funktion der Beratungspersonen. Das Projekt ging von der Annahme aus, dass Fachlehrpersonen für Schulische Heilpädagogik und DaZ beraterische Grundkenntnisse für ihre Tätigkeit an den Schulen mitbringen. Die Funktion Beratung für IF, DaZ und BG an FSL-Schulen musste jedoch von Beginn weg erarbeitet werden. Der erwartete Wissenstransfer zwischen Fachpersonen und Lehrpersonen konnte nicht in allen Versuchsschulen in gleichem Masse hergestellt werden. Spezifische Kurse insbesondere zu den Themen Zusammenarbeit, Coaching sowie die Teilnahme an Supervisionen ermöglichten den Fachpersonen, fachlich-methodisches Know-how für ihre Tätigkeit zu erwerben. Diese Angebote wurden von Fach- wie Klassenlehrpersonen sehr geschätzt. In Zusammenarbeit mit den FSL-Schulleitungen, Vertretungen der PHZH, dem IU sowie der Höheren Fachschule für Heilpädagogik (HfH) entstand eine Beschreibung der Funktion Beratung in FSL-Schulen[12]. Damit wurde eine wichtige Grundlage für die weitere, schulspezifische Entwicklung der Funktion an den Versuchsschulen geschaffen. Eine im Auftrag des Volksschulamtes von der HfH erstellte Expertise[13] zur Beratung leistet einen wichtigen Beitrag, um das Ausmass und die Tragweite der Funktion zu definieren, und zeigt anhand von einzelnen Beispielen Umsetzungsformen. „Die Expertise konnte aufzeigen, wie bedeutsam Beratung im System ist und hat wesentlich dazu beigetragen, sich mit Gelingensfaktoren von gutem Coaching auseinanderzusetzen. Ganz konkret, indem ein regelmässiger Austausch zwischen den Beratungspersonen mit den Schulleitungen stattfindet, welcher zu wichtigen Weiterbildungsimpulsen für die gesamte Schulentwicklung führt. Das System Schule rückt damit in den Fokus der gezielten und lösungsorientierten Schulentwicklung, welche auf Kooperationen beruht. Der Transfer von Expertenwissen ins System Schule wirkt zunehmend. Fachliche Beratung zieht Kreise bis hin zu den anderen Fachpersonen im Bereich Sonderpädagogik (Therapien wie Logopädie und Psychomotorik), die sich ergänzend mit den FSL-Beratungspersonen für eine gemeinsame Schulentwicklung engagieren“ (Kloten).

Die Praxis zeigt, dass die Beratungsfunktion in FSL ein Entwicklungsprozess war und immer noch ist. „Das „Beratungs-Know-how“ kommt immer noch sehr unterschiedlich bei den Klassenlehrpersonen an. Die Frage der Akzeptanz und der Stufenzugehörigkeit spielt oft auch eine wichtige Rolle, wenn beispielsweise eine SHP aus dem Kindergarten Lehrpersonen aus Zyklus II beraten soll. Es gibt Schulen mit je einer Beratungsperson für IF oder DaZ. Die Lehrpersonen haben damit zwei Beratungspersonen zur Seite. Einzelne Schulen haben heute je eine Beratungsperson für Zyklus I und II, die sowohl für IF als auch für DaZ und BG zuständig ist. Es ist wichtig, immer wieder die Rollen und Erwartungen zu klären. Die Beratungsperson macht die Triage und klärt, was in ihren Kompetenzen liegt. Die Förderung bleibt in der Verantwortung der Lehrpersonen.“ (Kloten)

BY-NC-ND

5. Folgen der Evaluation

Im Frühjahr 2018 entschied die Bildungsdirektion Kanton Zürich aufgrund der Evaluationsergebnisse, das Modell FSL im Kanton nicht flächendeckend einzuführen. Entscheidend war dabei auch, dass die Analyse der Daten aus der Erhebungsphase zwischen Mai 2014 und Juni 2017 keinen Leistungszuwachs bezüglich Lernbeziehung nachwies.

In der Zwischenzeit war der Schulversuch für die teilnehmenden Schulen bis Ende Schuljahr 2021/22 verlängert worden. Die Versuchsschulen erhielten damit Planungssicherheit bis zum Entscheid, ob sie auch im Regelbetrieb als FSL-Schulen weitergeführt werden können. Die Bildungsdirektion wünschte in dieser Zeit vertieft abzuklären, welche Elemente des Schulversuchs sich unter welchen Bedingungen günstig auf die Regelklassenlehrpersonen auswirken und gleichzeitig bessere Leistungen der Schülerinnen und Schüler gewährleisten. Zudem wurde ein Einfliessen des Expertenwissens der DaZ- und IF-Lehrpersonen in den Unterricht angestrebt. Die im Schulversuch gewonnenen Erkenntnisse sollten dann in geeigneter Form als Impuls für die Schul- und Unterrichtsentwicklung der Volksschulen des Kantons Zürich zur Verfügung gestellt werden.

Anfangs 2021 wurde von der Bildungsdirektion Kanton Zürich das Projekt „ME flex“ initiiert mit dem Ziel, dass Gemeinden die Mittel, welche den Schulen zur Verfügung stehen, zielgerichtet und wirkungsvoll einsetzen können. Dazu soll der Handlungsspielraum in der Organisation der schulischen Angebote erweitert werden. Die Versuchsschulen erhielten daraufhin die Möglichkeit, sich bis Ende Schuljahr 2020/21 zu entscheiden, ob sie bis auf Weiteres eine FSL-Schule bleiben wollten oder einen Rückbau in die bestehende Organisationsform wünschten. Von den dreizehn Versuchsschulen haben sich zwölf für eine Fortsetzung entschieden.

Dass die Datenanalyse der Evaluation keinen Leistungszuwachs bezüglich Lernbeziehung nachweisen konnte, erstaunte einige Schuleiter*innen aus den Versuchsschulen. Gerade diesbezüglich hatten sie gegensätzliche Eindrücke erhalten. Die Evaluationsresultate forderten sie heraus, genauer hinzuschauen, ob und wo sie sich geirrt haben mochten. Dies gab der Unterrichtsentwicklung einen neuen Schub. Die Schulleitungen achteten bei der Wahl von Weiterbildungen vermehrt auf nachhaltige, modulare Angebote mit Reflexionsanteilen. Mehrere Versuchsschulen wählten beispielsweise Weiterbildungen, die sich vertieft mit dem Verhältnis von TT und Unterrichtsplanung oder Formen von TT für die gezielte Förderung praxisbezogen auseinandersetzten.

6. Hinweise und Erkenntnisse aus FSL für Führungspersonen

Nachfolgend wird stellvertretend das Fazit, das die Schulen Kloten, Neftenbach und Rifferswil zum Schulversuch FSL ziehen, wiedergegeben:

BY-NC-ND

- Die Führung eines Schulversuchs ist insbesondere bei grossen Schulen sehr herausfordernd. Es gilt, das Feuer für innovative Schulprojekte bei interessierten Lehrpersonen zu entfachen und über einen längeren Zeitraum warm zu halten. Es gibt begabte Lehrpersonen, welche vom Projekt einer inklusiven Pädagogik und Didaktik überzeugt sind und die, zusammen mit einer mutigen Schulleitung, eine Mehrheit des Teams mit gezielter pädagogischer Schulentwicklung voranbringen können. Es braucht auf Führungsebene dazu Zeit, Kontinuität und v.a. auch die Lust und Neugier für neue didaktische Unterrichtsmodelle. Die Aufgabe der Schulleitung verändert sich durch FSL auch insofern, als neue Formen der Zusammenarbeit entstehen und neue didaktische Modelle zum Einsatz kommen. (Kloten)
- Die Individuelle Lernbegleitung bleibt, insbesondere bei Junglehrpersonen, die sehr mit dem Klassenmanagement und der allgemeinen Pädagogik beschäftigt sind, eine grosse Herausforderung. Mit der Broschüre „Lernorientierte Zusammenarbeit“ wurde ein konkreter Praxisbezug geschaffen. Die Checkliste[14] dazu bietet sehr gute Orientierung, wie Integrative Sprachförderung als Team geplant werden kann. Das Know-how, wie gut zusammengearbeitet werden kann, ist generell gewachsen, bleibt aber nach wie vor ein Erfolgs- oder Misslingensfaktor. (Kloten, Neftenbach)
- Die Lehrpersonen schätzen die Zusammenarbeit. Die Leitung muss jedoch zwingend ein Auge auf der Förderung haben; diese muss gezielt angegangen und darf nicht beliebig werden. (Neftenbach)
- FSL hat wirklich Schulentwicklung ausgelöst und gute neue Konzepte hervorgebracht. Wenn die Tandems spielen, dann entsteht ein „FSL Mehrwert“ für unsereSchüler*innen. Entwicklungsarbeit braucht viel Zeit und konstante FSL-Tandems. Als Schulleiterin stärke und unterstütze ich diese Tandems und sorge für Rahmenbedingungen, die ermöglichen, dass sich die Lehrpersonen auf FSL einlassen können. (Rifferswil)

7. Resümee

Der Evaluationsbericht attestiert dem Schulversuch FSL, vier der fünf anvisierten Ziele erreicht zu haben (vgl. Kapitel 5 und Anmerkung 2). Für die Lehrpersonen brachte er einen für sie messbaren Gewinn, der sich in der oft gehörten Aussage „Ich bin nicht alleine“ widerspiegelt. Die Weiterentwicklung des integrativen Unterrichts fand vor allem in der Zeit nach dem Vorliegen der Evaluationsresultate ab 2018 statt. Hier zeigt sich einmal mehr, dass es für Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekte einen langen Atem braucht. In den letzten Jahren wurde der Fokus vermehrt auf die Zusammenarbeit in den Tandems und auf die verstärkte Förderung in den gemeinsam erteilten Lektionen gesetzt (vgl. Anmerkungen 8 und 10–14). Dies begann sich für die Schulleitungen und die Lehrpersonen positiv auf den Unterricht auszuwirken (vgl. Kapitel 5 und obige Aussagen der Schulleitungen). Die Lehr- und Fachpersonen wurden durch die Auseinandersetzungen, den Austausch im Team und an entsprechenden Weiterbildungen für die multiprofessionelle Zusammenarbeit sensibilisiert. Insbesondere die IF- und die DaZ-Beratungen durch die Fachpersonen begannen an Bedeutung und Professionalität zu gewinnen. Sie wurden von den Schulleitungen aktiver unterstützt und von den Lehrpersonen vemehrt für methodisch-didaktische Unterstützung in Fragen der individuellen

BY-NC-ND

Förderung beigezogen. Die Stärkung der Lernbeziehungen konnte die Evaluation in der kurzen Beobachtungszeit zwar nicht nachweisen. Aber gerade dieser Umstand spornte anschliessend einige Schulleitungen und Lehrpersonen der Versuchsschulen an. Sie führte zum genaueren Hinsehen und zu den Fragen: „Was macht eine gute Lernbegleitung aus? Welche Kompetenzen und Rahmenbedingungen braucht es dafür?“ Der Schulversuch FSL hat erfolgreiche und nachhaltige Schul- und Unterrichtsentwicklungsimpulse ermöglicht.

Anmerkungen

[1] Eine Übersicht zur Praxis der integrativen Förderung im Kanton Zürich findet sich in der handreichung_integrative_und_individualisierte_lernfoerderung.pdf
[2] Der Evaluationsbericht findet sich unter www.zh.ch/unterrichtsentwicklung →FSL→Evaluation Fokus Starke Lernbeziehungen.
[3] Folgen der Evaluation: vgl. Kapitel 5.
[4] Grundsätzlich sind die Lehrpersonen der Regelklassen – bis zu einem gewissen Grad (vgl. Anmerkung 1) auch für die individuelle und sprachliche Förderung sowohl leistungsstarker wie -schwacher Schüler*innen zuständig („[…] die im Regelunterricht auch für Massnahmen besonderer pädagogischer Bedürfnisse zuständig sind.“). Leider ist das Delegieren dieser Aufgaben an Fachpersonen für Daz und IF oft die erste Lösung.
[5] Die FSL-Schulen bestehen aus Primarschuleinheiten mit Klassen aus Kindergarten sowie aus dem 1. und 2. Zyklus. In Kloten wurden in einem ersten Anlauf nur die Kindergartenklassen aus verschiedenen Schuleinheiten in den Schulversuch aufgenommen. Später wurden alle Primarschuleinheiten Klotens aufgenommen und die Kindergarteneinheit wurde aufgelöst. Die Kindergärten waren vor dem Versuchsstart bereits organisatorisch einer bestehenden Schuleinheit zugewiesen. Somit verblieben sie in FSL.
[6] Dokumente zur Ressourcenplanung: www.zh.ch/unterrichtsentwicklung →FSL→Downloads für die Versuchsschulen→Ressourcenplanung und Anleitung Ressourcenplanung.
[7] Zusammenarbeitsvereinbarung für Klassenteams: www.zh.ch/unterrichtsentwicklung →FSL→Downloads für die Versuchsschulen →Mustervorlage Zusammenarbeitsvereinbarung für Klassenteams.
[8] Fachkonzept integrierte Sprachförderung: www.zh.ch/unterrichtsentwicklung →FSL→Fachkonzept integrierte Sprachförderung auf der Kindergarten- und Primarstufe.
[9] Gesamtschweizerische Informationen zum LP 21 sind unter www.lehrplan21.ch zu finden, zum LP 21 des Kantons Zürich finden sich Informationen unter Lehrplan 21.
[10] Fachbroschüre Lernorientierte Zusammenarbeit: www.zh.ch/unterrichtsentwicklung →FSL→Fachbroschüre Lernorientierte Zusammenarbeit. Beispiele aus dem 1. und 2. Zyklus mit dem Fokus Sprachförderung.
[11] Ein modulares WB-Angebot zu Lernorientierter Zusammenarbeit startet ab 2022 und wird von der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) vorerst als SCHILW (Schulinterne Weiterbildung) mit einem Schulungsumfang von total drei halben Tagen angeboten.
[12] Aufgabenbeschrieb der Beratungsfunktion: www.zh.ch/unterrichtsentwicklung →FSL→Downloads für die Versuchsschulen→Beratungsfunktion Aufgabenbeschrieb.
[13] Expertise zur Beratungsfunktion: www.zh.ch/unterrichtsentwicklung →FSL→Expertise zur Beratungsfunktion.
[14] Checkliste zur Zusammenarbeit im Team: www.zh.ch/unterrichtsentwicklung →FSL→Checkliste „Zusammenarbeit im Team zur Sprachförderung“.

BY-NC-ND

Anhang

FSL Versuchsschulen seit Schuljahr 2013/14 bis 2021/22

1. **Staffel**	2. **Staffel**	3. **Staffel**	
PS* Rifferswil	PS Heerenweg/Aesch, Neftenbach	PS Dorf/Feld, Kloten	Erweiterung Kloten (ab SJ 2019/20)
PS Letten, Zürich-Waidberg	PS Worbiger, Rümlang	PS Am Wasser, Zürich Waidberg	PS Hinterwiden
PS Hofacker, Schlieren	PS Lind, Winterthur-Altstadt	PS Ruggenacher 1, Regensdorf (bis SJ 2021/22)	PS Spitz
PS Guldisloo, Wetzikon	Kindergarten Kloten (bis SJ 2018/19)		PS Nägelimoos
Kindergarten Marthalen (bis SJ 2019/20)			
* Primarschule			

Autorin

Julia-C. Sanz, , MSc.
Wirtschafts- und Sozialgeographin, Projektleiterin FSL, Volksschulamt, Bildungsdirektion Kannton Zürich. Primarschullehrerin, Berufs-, Studien- und Laufbahnberaterin, Bildungsevaluatorin, Themenschwerpunkte: Frauen und Migration, Kulturkonflikte, Schul- und Unterrichtsentwicklung
Kontakt: julia.sanz@vsa.zh.ch

BY-NC-ND

schuleverantworten
führungskultur_innovation_autonomie

aus der praxis für die praxis

Gudrun Pennitz
ÖPU Österreich

Die Schule spricht:

Meine Hoffnungen und Wünsche

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i3.a115

Dieser Artikel ist aus Sicht der Schule verfasst: Die Schule spricht. Er setzt sich mit den Erwartungshaltungen und Forderungen seitens der Gesellschaft an die Schule auseinander und zeigt faktenbasiert deren Grenzen und Möglichkeiten auf.

Vielfalt der Gesellschaft, frühkindliche Erziehung, Schule als Hoffnung für benachteiligte Kinder

Die Schule spricht:

„Ich habe volles Verständnis für all die Wünsche, Erwartungshaltungen, Hoffnungen und Forderungen, die die Gesellschaft an mich, die Schule in Österreich, heranträgt. Schließlich sind sie Ausdruck des Vertrauens und der Wertschätzung, die mir entgegengebracht werden. Natürlich werde ich auch weiterhin mein Bestes geben, um all diesen Erwartungen zu entsprechen. Doch bitte ich um Verständnis, dass auch ich meine Hoffnungen und Wünsche an Sie, werte Gesellschaft, zum Ausdruck bringen möchte. Um ganz ehrlich zu sein, allein auf mich und meine Lehrer*innen gestellt, wird es für uns nicht zu schaffen sein, Österreichs Wohlstand und sozialen Frieden, sein behagliches Selbstverständnis, in die Zukunft zu retten. Es gibt Grenzen dessen, was Schule leisten kann.

Werfen wir gemeinsam einen Blick auf die gesellschaftliche Situation. Ein Stapel an unerledigten Hausaufgaben türmt sich da auf, dessen Erledigung von den verantwortlichen Politiker*innen und Institutionen ständig hinausgeschoben wird.

CC BY-NC-ND

1. Die Gesellschaft wird immer vielfältiger

> Demografische Veränderungen und massive Migrationsströme haben die Bildungssysteme vor Herausforderungen gestellt, da sich die Lehrkräfte darum bemühen, den Bedürfnissen einer immer vielfältigeren Schülerschaft gerecht zu werden.[1]

Es ist die OECD, die eine so klare Aussage über die Herausforderungen trifft, mit denen wir in immer größerem Ausmaß konfrontiert sind. Auch die Statistik Austria liefert Zahlen, die auf dringenden Handlungsbedarf schließen lassen:

> 2020 lebten rund 2,14 Mio. Personen (24,4 % der Gesamtbevölkerung) mit Migrationshintergrund in Österreich, um rund 610.000 bzw. 40 % mehr als vor zehn Jahren (2010: 1,53 Mio.). […] Hatten 2020 nur 9 % der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund im Alter von 25 bis 64 Jahren höchstens die Pflichtschule abgeschlossen, lag dieser Anteil bei der Bevölkerung mit Migrationshintergrund bei 25 %.[2]

Die Schulpflicht unseres Landes zielt darauf ab, allen Menschen unverzichtbare Bildungsinhalte verlässlich mit auf ihr Leben zu geben. In Österreich leben 1,8 Millionen Menschen, die nicht in Österreich geboren wurden. Mehr als die Hälfte von ihnen kam aus einem Drittstaat. Ein beachtlicher Teil von ihnen hat nie eine Institution von innen gesehen, die wir als Schule bezeichnen. Brauchten wir nicht im Interesse Österreichs eigene Schulen für Menschen, die erst nach Ende unserer Schulpflicht in unserem Land sesshaft werden wollen, denen aber notwendige Sprachkenntnisse und andere basale Bildungsinhalte fehlen?

2. Frühkindliche Erziehung, eine wichtige Voraussetzung für eine gelingende Schullaufbahn

Die bildungswissenschaftliche Literatur liefert eine derartige Fülle an Befunden zur Wichtigkeit frühkindlicher Förderung, dass mir die Auswahl schwerfällt:

- Bildung kann nicht früh genug beginnen. In den letzten Jahren setzte sich die Erkenntnis durch, dass die Bildung in den ersten Lebensjahren eines Kindes wichtige Voraussetzungen für die zukünftige Entwicklung schafft. Die aktive Förderung der motorischen, emotionalen und kognitiven Fähigkeiten in der frühen Kindheit stellt eine Grundlage für spätere erfolgreiche Bildungsprozesse dar.[3]
- Zahlreiche Länder haben die Bedeutung von FBBE (Anm.: Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung) für die kognitive und emotionale Entwicklung von Kindern und für die Erleichterung der Arbeitsaufnahme von Eltern anerkannt und daher Maßnahmen zur Verstärkung der Teilnahme an FBBE eingeführt. So haben beispielsweise seit Oktober 2019 in Japan alle 3- bis 5-Jährigen einen universellen Rechtsanspruch auf kostenlose FBBE.[4]
- Those who enter primary school without basic proficiency in the language of instruction, risk falling behind, since language mastery is a precondition for absorbing academic content and interacting with teachers and classmates.[5]

Geradezu dramatisch liest sich folgender Appell, in dem die ersten beiden Schuljahre als womöglich „letzte Chance“ zu einem erfolgreichen Bildungsweg bezeichnet werden, wenn Kin-

CC BY-NC-ND

dern weder ein ausreichend förderliches Elternhaus noch der Zugang zu einer qualitätvollen vorschulischen Einrichtung zur Verfügung gestanden ist:

> If children have not had high quality home learning environments or access to high quality ECEC, the first year or two of schooling may be their last chance to have a positive trajectory in school and beyond. Children without sufficient foundational skills by seven years-of-age will struggle to succeed at school, as well as in adulthood.[6]

3. Schule als Hoffnung für benachteiligte Kinder

Ich bin stolz auf meine Lehrer*innen. Sie schaffen es mit all ihrem beruflichen Einsatz, mehr als drei Viertel der Kinder, deren Eltern über keinen Abschluss der Sekundarstufe II verfügen, zu diesem zu führen, sofern – und das zu sagen, tut mir weh – ihre Eltern keinen Migrationshintergrund aufweisen. Bei Kindern von Eltern mit Migrationshintergrund gelingt uns dies leider nur bei etwas mehr als der Hälfte von ihnen.

Es schmerzt mich, Kinder ohne erfolgreichen Abschluss der Schullaufbahn mein Haus verlassen zu sehen. Denn ich weiß, wie groß der Nachteil ist, den diese Kinder mit auf ihren weiteren Lebensweg nehmen. Die Berufswelt von heute bietet nur mehr wenig Platz für Menschen ohne einen sie qualifizierenden Bildungsabschluss.

Ich will die Hoffnung nicht aufgeben, dass mein Land endlich die nötigen finanziellen und personellen Ressourcen bereitstellt und entsprechend handelt, um Wohlstand und sozialen Frieden erfolgreich für die Zukunft zu sichern."

Literaturverzeichnis

OECD (Hrsg.), Bildung auf einen Blick 2021 (2021).

Statistik Austria (Hrsg.), Österreichischer Zahlenspiegel vom Juli 2021.

Statistik Austria (Hrsg.), Bildung in Zahlen 2019/20. Schlüsselindikatoren und Analysen (2021).

OECD (Hrsg.), Young People with Migrant Parents (2021).

Rowena Phair, MA, International Early Learning and Child Well-being Study. Assessment Framework (2021).

[1] OECD (Hrsg.), Bildung auf einen Blick 2021 (2021), S. 36.
[2] Statistik Austria (Hrsg.), Österreichischer Zahlenspiegel vom Juli 2021, S. 6.
[3] Statistik Austria (Hrsg.), Bildung in Zahlen 2019/20. Schlüsselindikatoren und Analysen (2021), S. 22.
[4] OECD (Hrsg.), Bildung auf einen Blick 2021 (2021), S. 194.
[5] OECD (Hrsg.), Young People with Migrant Parents (2021), S. 14.
[6] Rowena Phair, MA, International Early Learning and Child Well-being Study. Assessment Framework (2021), S. 27.

BY-NC-ND

Autorin

Gudrun Pennitz, Mag.
Seit 2009 Mitglied des ZA AHS, seit 2019 dessen Vorsitzende, davor seit 1983 AHS-Lehrerin für Deutsch und Englisch am BRG Keplerstraße in Graz, Vorsitzende der ÖPU/FCG Österreich.
Kontakt: gudrun.pennitz@my.goed.at

CC BY-NC-ND

schuleverantworten
führungskultur_innovation_autonomie

aus der praxis für die praxis

Elisabeth Happel
Andreas Maurer VS, Trautmannsdorf/L.

Beziehungsarbeit während der Corona-Zeit –

Schulen in der „Verknappungswelt“ der Pandemie

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i3.a113

Die Pandemie der vergangenen Monate brachte eine Verknappung an Möglichkeiten in allen Lebensbereichen. Im schulischen Kontext mussten neue Wege der Kommunikation und des Austausches beschritten werden. Wie sehr entstand dadurch Beziehungsverlust bei einzelnen Schulpartner*innen und wodurch war dieser Verlust gekennzeichnet? Dieser Beitrag ist die Reflexion einer Schulleiterin über Beziehungen, Beziehungsveränderungen und Beziehungsverlust zur Zeit der Corona-Pandemie.

Beziehungsgeflecht – Kommunikation – Hoffnung

Der Begriff ‚Verknappung‘ beschreibt, so Guido Tartarotti am 12. April 2020 in der Tageszeitung *Kurier*[1], mit einem einzigen Wort die Pandemie-Situation: COVID-19 hat uns alle begrenzt und uns in der Anzahl an Möglichkeiten und im Umgang miteinander limitiert.

Diese tiefgreifenden Veränderungen betrafen speziell auch das Tun von Schulleiter*innen und Lehrer*innen. Auch die Beziehungsarbeit , wie sie unter normalen Umständen in Schulen stattfindet, wurde durch die Umstände der Pandemie verändert: Allgemein betrachtet stehen in der täglichen, schulischen Arbeit verschiedene Schulpartner*innen in Beziehung. Die nachstehende, von der Autorin erstellte Grafik zeigt die internen und externen Partner der Institution Schule auf, die in diese Reflexion einfließen:

CC BY-NC-ND

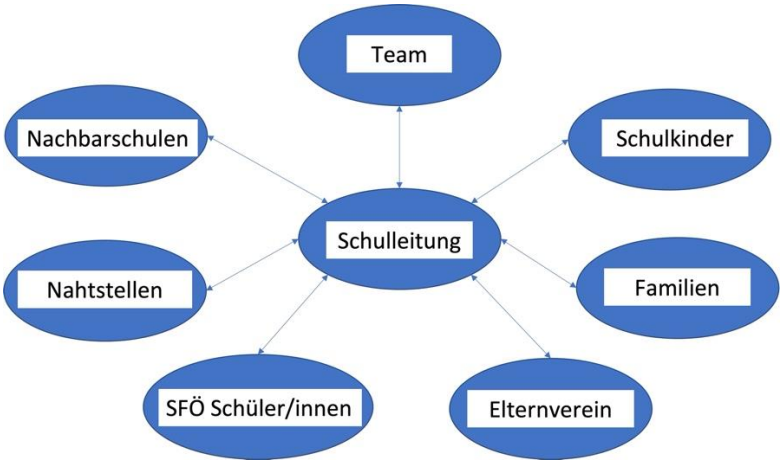


Abb. 1: Schulinterne und -externe Partner*innen | Grafik: Elisabeth Happel

Im Folgenden möchte die Verfasserin ihre persönlichen Erfahrungen in punkto Veränderung der Schulpartnerschaft in der COVID-19-Pandemie darlegen.

Beziehung zu anderen Schulleiter*innen

Der Beginn der Corona-Pandemie im März 2020 war für mich als Schulleiterin und mein Team durch die Tatsache geprägt, dass in Krisen keine Zeit bleibt, sich mit vertrauten Personen abzusprechen. Kurzfristiger Austausch zu neuen Themen und das Ansprechen verschiedener Möglichkeiten fällt aufgrund des zeitlichen Drucks in krisenhaften Situationen weg. Entscheidungen müssen rasch getroffen und Standpunkte klar bezogen werden.

Der fehlende kollegiale Austausch war zum Glück nur zu Beginn der Pandemie-Zeit ein echter Beziehungsverlust. Mit Andauern der Krise konnte ich wieder verstärkt auf das Netzwerk zurückgreifen.

Beziehung zum eigenen Team – „Internal Relations“

In der Corona-Pandemie mussten und müssen alle Schulen und Lehrpersonen immer wieder kreativ Eigeninitiative ergreifen. Bildungspolitische Entscheidungen wurden freitags bekanntgegeben und mussten über das Wochenende an das Schulteam und die Eltern kommuniziert werden.

Aufgrund des zeitlichen Drucks nach der Umsetzung von Entscheidungen, die von Standort zu Standort abwichen, war die Zusammenarbeit des Teams das größte Potenzial zur kreativen Lösungsfindung und zum Beschreiten neuer Wege in der Pandemie. So war z.B. das Team am Wochenende am Schulstandort, um fertige Lernpakete für alle Familien auszudrucken und vorzubereiten. Eine Kollegin erstellte mit ihrem Handy kurze Lernvideos, die sie auch anderen

CC BY-NC-ND

Klassen zur Verfügung stellte. Ein Ehemann richtete für die Klasse seiner unterrichtenden Frau einen Google-Classroom ein.

In dieser Situation war es für mich als Leiterin von zentraler Bedeutung, ganz genau auf Vorschläge, Meinungen und kreative Ideen meines Teams zu hören. Das Team traf sich an einem festgelegten Jour fixe-Termin zu Online-Meetings. Unter dem Motto „Alles ist möglich" wurden alle Lehrer*innen im Team eingeladen, an Brainstormings vor den Bildschirmen teilzunehmen.

Als Beziehungsverlust in dieser digitalen Phase wurde, trotz der Häufigkeit der Online-Treffen, das Fehlen des informellen Austausches innerhalb des Teams erlebt. Freundschaftliche Verbindungen und die Formung und Weiterentwicklung des Teams als Einheit durch soziale Interaktion wurden vermisst.

Kommunikation und Beziehungen zu den Familien

Von einem Tag zum nächsten war die Beziehung des Lehrerinnenteams zu den Hauptakteur*innen des schulischen Lernens, den Kindern und ihren Familien, in neue Kommunikationskanäle ‚gezwungen'. Die Schule hatte sich bereits vor Beginn der Corona-Krise auf einen gemeinsamen Messenger-Dienst geeinigt. Auch Videotelefonie und eine Cloud als gemeinsamer Speicher wurden nun unter den neuen Umständen verwendet. Die Nutzung von Lernplattformen stellte sich für Volksschulkinder des Standortes als nicht machbar heraus. Aufgrund der Altersstufe unserer Schüler*innen setzte das Schulteam auf ‚analoge' Lernmaterialien. Beim Abholen der vorbereiteten Materialien zeigte sich, dass viele Familien kurz innehielten, um zu plaudern – Smalltalk wurde zum Bindeglied, um in Beziehung zu bleiben.

Die Klassengemeinschaft als Beziehungsgeflecht

Besonders die Schulkinder der ersten Klassen hatten pandemiebedingt keine Gelegenheit, durch die gemeinsame tägliche Zeit in der Klasse zu einem sozialen Gefüge zu werden. Gerade in diesem jungen Alter ist diese Art des Werdens einer Gemeinschaft nur mit dem Erleben in der realen Welt, dem Zu- und Hinhören und dem ‚Angreifen' möglich. Nach der Rückkehr in die Klassenzimmer waren die schulischen Leistungen der ersten Klassen besonders beim Lesen herausragend. (Die intensive, direkte Betreuung durch Erwachsene zu Hause hatte zu diesem Erfolg beigetragen.) Das Lernen in der Klassengemeinschaft, geprägt durch Rücksichtnahme und das Miteinander, hinkte jedoch hinterher.

Beziehung zum Elternverein der Schule

Im Corona-Herbst wurde ein neuer Vorstand des Elternvereins gewählt. Aufgrund der Pandemie gab es keine einzige Sitzung in Präsenzform. Dennoch fanden während der Pandemie-Zeit mehr Besprechungen (in Online-Form) statt als in anderen Schuljahren. Das (kurzfristige) Ausschreiben eines Termins und das Abhalten eines Meetings war durch die Ortsungebun-

CC BY-NC-ND

denheit für alle Beteiligten flexibler möglich. Die Beziehungsarbeit per Video-Meeting gelang durch die Häufigkeit der Treffen gut.

Beziehung zur besonderen Schüler*innen-Gruppe „Außerordentliche Schüler*innen“

Schüler*innen mit anderen Erstsprachen hielten per Video mit der Klasse Kontakt und erhielten ihre Übungen meistens in Papierform. Links zur Sprachförderung und E-Books in Audio-Version boten zusätzliche Unterstützung. Konsequenter Unterricht und eine kontinuierliche Begleitung der Lernfortschritte waren allerdings nicht möglich. Für den Spracherwerb in der Primarstufe müssen die Körpersprache, der Tonfall, die Mimik und die Atmosphäre zwischen Menschen ‚greifbar‘ sein. Die Beziehungsarbeit, im Sinne einer auch psychosozial gut eingebetteten Förderung der mehrsprachigen Schüler*innen, war zur Zeit des Lockdowns besonders eingeschränkt.

Nahtstelle und Beziehungsarbeit

An der Nahtstelle zu den Kindergärten zeigte sich erneut die Wichtigkeit des persönlichen Kontakts für den Aufbau von Beziehung. Die künftigen Schulkinder aus den Kindergärten wurden im Frühsommer einmal kurz ins Schulhaus eingeladen. Jedes Vorschulkind wurde einzeln und in Begleitung eines Erwachsenen eingeladen und alle Beteiligten mussten einen Mund-Nasen-Schutz tragen. Trotz der ungewöhnlichen Umstände stellte sich dieses „Beschnuppern“ für alle Beteiligten als sehr wichtige Erfahrung für den bevorstehenden Schulbeginn heraus. Es zeigte sich in dieser, wenn auch restriktiv gestalteten Situation erneut, wie wichtig ein reales, physisch präsentes Gegenüber ist, um Beziehung anzubahnen.

Resümee

In herausfordernden Zeiten ermöglichen elektronische Mittel eine rasche und flexible Kommunikation und eine Art von Beziehung. Sie erweisen sich als besonders wichtig.

Ist allerdings die Möglichkeit des Kontakthaltens und Austausches allein auf digitale Mittel beschränkt, ist Kommunikation einseitig, schwerfällig und anstrengend. Es fehlen Spontanität und ungefilterte, ‚natürliche‘ Reaktionen – und damit Elemente der Kommunikation, die einen wichtigen Beitrag für das gegenseitige Verstehen leisten.

So wichtig es ist, sich die Grenzen einzugestehen, welche die Reduktion von Kommunikation und Interaktion auf elektronische Kanäle im Coronajahr mit sich brachte, so wichtig ist auch zu betonen, welche positive Einsicht es mir als Schulleiterin geschenkt hat: Die schwierige Situation der Corona-Pandemie hat für das Team, die Schüler*innen und Familien trotz aller Widrigkeiten etwas Wesentliches deutlich gemacht: Wir konnten am Standort ein starkes grundsätzliches Commitment zur Schule und zur Schulgemeinschaft feststellen – und Commitment ist die Basis für Beziehungen.

BY-NC-ND

Um neue Wege zu beschreiten und um Veränderungen anzustoßen, sind Vertrauen, Commitment und Hoffnung notwendig. In herkömmlichem Sprachgebrauch bezieht sich der Begriff ‚Hoffnung' in erster Linie auf ein bestimmtes, erwartetes (Erfolgs-)Ergebnis. In Verbindung mit den in diesem Beitrag dargelegten Entwicklungen des Bildungsbereichs ist eine etwas andere Perspektive unterstützend und hilfreich.

So gilt für mich als Fazit der zurückliegenden Zeit, was die österreichische Skisprunglegende, ÖSV-Direktor Toni Innauer im April 2021 formulierte:

> Mit einem gewissen Abstand kann man oftmals erkennen, dass Krisen etwas auslösen und in Bewegung bringen, das im Normalmodus nicht passiert wäre.
>
> Nur darauf zu hoffen ist aber zu wenig, man muss eigeninitiativ Akzente setzen.[2]

Literaturverzeichnis

Innauer, T. (2020): Interview mit Toni Innauer. *ASVÖ Sport-Newsletter*, 2020, Nr. 2.

Tartarotti, G. (2020): Verknappung. *Kurier,* Startseite, 12. April 2020.

Anmerkungen

[1] Tartarotti, G. (2020): Verknappung. *Kurier,* Startseite, 12. April 2020.
[2] Innauer, T. (2020): Interview mit Toni Innauer. *ASVÖ Sport-Newsletter*, 2020, Nr. 2, S. 19.

Autorin

Elisabeth Happel, Mag., MSc,
ist seit 15 Jahren Schulleiterin im Bezirk Bruck an der Leitha, davor war sie klassenführende Lehrerin. Sie ist Absolventin des Studiums ‚School Building Leadership' in Kooperation mit dem Mercy College New York.

Kontakt: vs.trautmannsdorf@noeschule.at

BY-NC-ND

schule verantworten
führungskultur_innovation_autonomie

aus der praxis für die praxis

Manuela Buchegger-Pieber
Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Ich höre … nicht alles!

Partizipation und Interaktion von Lernenden im Fokus Hören

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i3.a120

Kinder und Jugendliche mit Gehörlosigkeit oder mittel- bis hochgradigen Hörbeeinträchtigungen sind im schulischen Alltag oftmals mit, für Lehrpersonen nicht sichtbaren, Barrieren ausgesetzt, die sie beim Lernen, Interagieren und Partizipieren behindern. Wenn auch vorab bauliche und strukturelle Rahmenbedingungen mitbedacht werden, so prägen rückblickend Erfahrungen der sozialen Ausgrenzung und Misserfolg die Schullaufbahn von Menschen im Fokus Hören. Dieser Beitrag möchte allen Personen, die mit Kindern und Jugendlichen im Fokus Hören leben und arbeiten, Hoffnung geben und ebenso Wege skizzieren, wie der Abbau von Barrieren und die Bereitstellung von passenden Strukturen und Ressourcen gelingen kann, sodass diese Lernenden in Schule und Unterricht partizipieren, innerhalb der Peergroup angepasst interagieren und autonom, ihren Bedürfnissen entsprechend, handeln können.

Partizipation, Hören, Beeinträchtigung, Hoffnung

> *Alle Lehrer [sic] sollen genau hinschauen, was ich zum Lernen brauche. Dann wissen sie auch, dass ich mich nicht so lange konzentrieren kann …, dass ich sie nicht verstehen kann, wenn sie zur Tafel sprechen und ich ihre Lippen nicht lesen kann …*
> Daniel[1], 12 Jahre

Mein Besuch an einer Mittelschule in Niederösterreich und das Gespräch mit einem Schüler vor Ort boten mir einen Einblick in die Lern- und Arbeitsweisen sowie -räume von Kindern und Jugendlichen im Fokus Hören. Es macht Mut und Hoffnung und es bewegt, Kindern und Jugendlichen zuzuhören, sie wahr- und in ihren Wünschen, Sorgen und Ängsten erstzunehmen.

CC BY-NC-ND

Daniel besucht die 5. Schulstufe. Schon im Kleinkindalter wurde er beidseitig mit einem CI (Cochlea-Implantat) versorgt und hat gelernt zu hören. Doch dieses Hören ist nicht mit dem Hören eines hörenden Menschen zu vergleichen. (Leonhardt, 2011) Immer wieder gibt es Situationen, in welchen Daniel der akustischen Reizüberflutung nur entfliehen kann, indem er seine CIs deaktiviert, oder Zeitpunkte, innerhalb welcher er ganz genau auf die Lippen schauen muss, um Wichtiges aus Unwichtigem zu filtern. Diesen herausfordernden Lebens- und Lernlagen begegnet der Jugendliche oftmals mit Rückzug und fühlt sich in diesen Momenten von seiner Umwelt, den Schulkolleg*innen und den Lehrpersonen weder verstanden, noch akzeptiert. Es fällt ihm schwer, Freundschaften zu schließen und diese aufrecht zu erhalten. Er erlebt sich selbst als Außenseiter und vor allem in den Unterrichtsgegenständen mit sprachlichem Schwerpunkt, wie Deutsch und Englisch, fühlt er sich klar benachteiligt.

„Hilf mir, es selbst zu tun!“ Maria Montessori

Schulleiter*innen, Lehrpersonen, Sprachheilpädagog*innen, die Schulassistenz und alle an der Schule Tätigen, in welcher Kinder und Jugendliche im Fokus Hören beschult werden, sehen sich mit einer besonderen Aufgabe betraut. Sie sind es, die den Lernenden barrierefreies Partizipieren, Interagieren und autonomes Handeln ermöglichen sollen. Ist das geschafft, können auch Lernende im Fokus Hören all das, was hörende Kinder auch können, und werden zu einem gleichwertigen Mitglied innerhalb der Schulgemeinschaft. (Müller, 1996)

Es ist nicht möglich, diese*n eine*n Lernende*n im Fokus Hören und ihre*seine Bedürfnisse nach Barrierefreiheit zu beschreiben, da jede*r von ihnen individuell unterschiedliche Lernausgangslagen mitbringt. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass Kinder und Jugendliche im Fokus Hören, egal ob mit Hörgeräten beziehungsweise mit CIs versorgt oder auch ohne Hörbehelf, signifikante Defizite im Bereich der Aufmerksamkeit und Konzentration aufzeigen. Sie verzeichnen ebenso einen deutlich erhöhten Anstrengungs- und Ermüdungsgrad bei kognitiven Leistungen rund um die diversen Anforderungen im Unterricht oder in der Pause, im Vergleich zu ihren hörenden Mitschüler*innen. (Winkler, 2015) Daher bedürfen diese Kinder und Jugendlichen einer Begleitung und Unterstützung in Form von Kommunikationsstrategien und -tools sowie der Förderung ihrer sozial-emotionalen Kompetenz. (Gräfen, 2019)

Identifikation der individuellen Lernausgangslage

Möchte die Lehrperson mehr über die Lernenden im Fokus Hören erfahren, um diese in weiterer Folge angepasst unterstützen und begleiten zu können, erscheint es wichtig, sich ein umfassendes Bild zu machen. Mögliche Bereiche, die für die Erhebung der individuellen Lernausgangslage und der Bedürfnisse der Situation essenziell sein können, sind in der folgenden Abbildung angeführt, erheben jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit:

BY-NC-ND

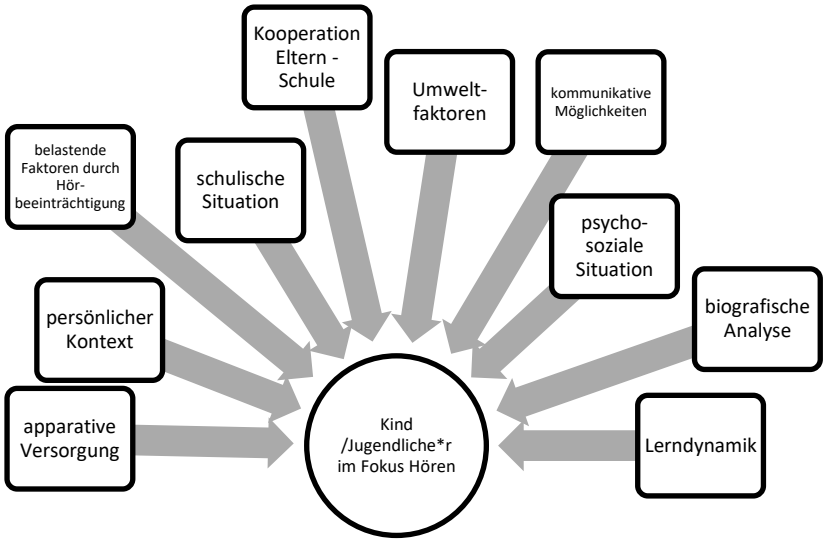


Abbildung 1: Identifikation individueller Lernausgangslagen | Eigene Darstellung

Alle genannten Faktoren gilt es im Sinne eines runden Tisches (Boban & Hinz, 1998) mit möglichst vielen am und rund um das Kind Beteiligten, wie den Eltern, Therapeut*innen, wichtigen Bezugspersonen, Audiopädagog*innen, HNO-Fachärzt*innen, Pädakustiker*innen, und dem Kind selbst zu erheben und unter den unterschiedlichsten Blickwinkeln, zum Wohle der betroffenen Lernenden, zusammenzuführen.

PATH²

Ist die Erhebung der individuellen Lernausgangslage erfolgt, geht es darum, Teilhabeziele für die Lernenden zu entwerfen. Das Verfahren PATH – *Planning Alternative Tomorrows with Hope* (nach Pearpoint, O'Brien & Forest, 1993) – bietet allen Beteiligten und dem betroffenen Kind selbst die Chance, gemeinsam Ziele und mögliche Veränderungen zusammenzubringen und zu entwickeln. Die Visualisierung (siehe Abb. 2) bietet zentrale Unterstützung und eine Strukturierungshilfe.

Die Erfahrung, einen gemeinsamen PATH für die und mit den Lernenden zu entwickeln, lässt alle Beteiligten die eigene Wahrnehmung mit jener der anderen abgleichen und im Perspektivenwechsel neue Blickwinkel sowie ein neues Verständnis entstehen. PATH hat sowohl eine klärende als auch eine orientierende Funktion und findet in vielen Zusammenhängen seinen Einsatz. (Wood, 2019)

BY-NC-ND



Abbildung 2: PATH – Planning Alternative Tomorrows with Hope | Eigene Darstellung (nach Boban & Hinz. 1998)

Um entlang des PATH-Verfahrens künftige Teilhabeziele möglichst konkret und wertungsfrei zu formulieren und Fördermaßnahmen sowie Unterstützungssysteme zu konzipieren, kann die ICF-CY[3] (WHO, 2017) als Grundlage dienen.

Bildung und Erziehung im Fokus Hören

Damit nun autonomes Lernen und peerbezogene Kooperation für Lernende im Fokus Hören gelingen können, ist es wichtig, die organisatorischen und didaktischen Planungen an die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen anzupassen. (Leonhardt, 2019)

Organisatorische Rahmenbedingungen

Gute optische Bedingungen erleichtern das Lernen und Verfolgen des Unterrichtsgeschehens. Dazu tragen günstige Lichtverhältnisse (Raum- und Tafelbeleuchtung), die Vermeidung von Blendungen und stets aufrechter Blickkontakt zur Lehrperson zum Ablesen des Mundbilds bei. Die wichtigen akustischen Rahmenbedingungen werden durch Akustikplatten an der Decke des Klassenraumes, Vorhänge und Teppiche sowie Filzgleiter unter den Sesseln und Tischen optimiert. Der Einsatz von Übertragungsanlagen unterstützt Lernende bei der akustischen Wahrnehmung und dem Verstehen. Um die Klassenkolleg*innen für die Thematik der Hörbeeinträchtigung zu sensibilisieren, erscheint es wichtig, gemeinsam Verhaltensregeln aufzustellen, regelmäßigen sozial-strukturierten Austausch zu ermöglichen und kooperative Arbeits- und Spielmethoden anzubieten. (Fortmüller et al., 2016)

CC BY-NC-ND

Didaktische Maßnahmen

Um Lernende im Fokus Hören gelingend am Unterricht teilhaben zu lassen, muss keine andere Didaktik angewandt werden. Jedoch ist eine Bereitstellung optimaler Hör- und Absehbedingungen bei Unterrichtsgesprächen durch das Angebot von Gesprächsmitschriften über Overhead oder Smartboard, regelmäßige Sprech-, Hör- bzw. Absehpausen und Zusammenfassungen und Wiederholungen des Gesprochenen hilfreich. Die Anpassung der Lehrendensprache an das Niveau der Kinder und Jugendlichen, kurze Sätze, klare Fragen und eine deutliche Aussprache ohne Ironie oder Metaphern sowie eine Unterstützung dieser durch ÖGS[4] und gezielte Impulse lassen die Lernenden besser verstehen und teilhaben. (Kramreiter, 2011)

Visualisierung, Strukturierung, Differenzierung und Individualisierung erleichtern Partizipation und Interaktion innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Der Einsatz von Symbol- und Wortkarten unterstützt das Gesprochene. Klare, strukturierte Abläufe, Rituale und verständnissichernde Elemente schaffen Transparenz und Sicherheit für alle. Sowohl Scaffolding mit zusätzlichen Erklärungen zum Sprach- und Textverständnis, kollaboratives Arbeiten und individuell angepasstes Anschauungsmaterial als auch der häufige Wechsel der Sozialformen und Methoden erleichtern das Lernen für Kinder und Jugendliche im Fokus Hören. (Leonhardt et al., 2020)

Auch wir hören … nicht alles. Nehmen wir uns trotzdem an den Ohren und hören wir hin, wenn uns Kinder und Jugendliche mitteilen wollen, wie sie am besten und barrierefrei lernen, partizipieren und interagieren können, um einen gemeinsamen PATH zu finden.

Literaturverzeichnis

Boban, I. & Hinz, A. (1998). Diagnostik für Integrative Pädagogik. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Lernprozesse verstehen* (S. 151-164). Weinheim: Beltz.

Flieger, P. (2020). Ermöglichen, nicht behindern. Zum Abbau von Barrieren für die Partizipation von Kindern mit Behinderungen in Schule und Unterricht. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule, Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 134-150). Wiesbaden: Springer.

Fortmüller, N., Hennies, J., Hintermair, M. & Nedden, T. (2016). Kommunikative Partizipation und Integrationserleben hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler an einer Schwerpunktschule. *Empirische Sonderpädagogik* 8, 2, S. 153-170.

Gräfen, C. (2019). Soziale Situation von Schülern mit Hörschädigung an der Allgemeinen Schule. *Sprache – Stimme- Gehör*, 43(03), S. 144-149.

Kramreiter, S. (2011). *Integration von gehörlosen Kindern in der Grundschule mit Gebärdensprache und Lautsprache in Österreich*. Wien: Universität Wien.

Leonhardt. A. & Truckenbrodt, T.(2020). *Schüler mit Hörschädigung im inklusiven Unterricht: Praxistipps für Lehrkräfte*. München: Ernst Reinhardt.

Leonhardt, A. (2019). Grundwissen Hörgeschädigtenpädagogik. München: Ernst Reinhardt.

BY-NC-ND

Leonhardt, A. (2011). Inklusion als fachspezifische Aufgabe der Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik. *Sprache – Stimme – Gehör* (35), S. 218f.

Müller, R. J. (1996). … ich höre – nicht alles! Hörgeschädigte Mädchen und Jungen in Regelschulen. *Heidelberger sonderpädagogische Schriften*, Bd. 21. Heidelberg: Edition Schindele.

Pearpoint, J., O'Brien, J. & Forest, M. (1993) *Planning Alternative Tomorrows with Hope*. *A Workbook for Planning Possible Positive Futures*. Toronto.

WHO (2017). I*CF-YC: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen*. Bern: Hogrefe.

Winkler, L.M. (2015). *Psychische Begleiterscheinungen einer Hörbeeinträchtigung*. *Einfluss einer Hörbeeinträchtigung auf die subjektiv psychische Befindlichkeit und die Aufmerksamkeit nach kognitiven Aufgaben*. Graz: Karl-Franzens-Universität.

Wood, H., O'Farrell, K., Bjerk-Andersen, C., Mullen, C. & Kovshoff, H. (2019). The Impact of Planning Alternative Tomorrows with Hope (PATH) for Children and Young People. *Educational Psychology in Practice*, 35:3, pp. 326-338.

Anmerkungen

[1] Der Name des Schülers wurde aus datenschutzrechtlichen Gründen geändert.
[2] PATH: Planning Alternative Tomorrows with Hope (Pearpoint, O'Brien & Forest, 1993)

[3] ICF-CY: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen (WHO, 2017)
[4] ÖGS: Österreichische Gebärdensprache

Autorin

Manuela Buchegger-Pieber, MEd. BEd.
Seit 2019 Professorin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich im Department für Diversität mit den Schwerpunkten Hören, ICF, Autismusspektrum, Peer-Mediation und Unterstützte Kommunikation, davor seit 1996 Volks- und Sonderschullehrerin an Schulen in Wien und Niederösterreich, Mitglied der Heilpädagogischen Gesellschaft NÖ und der Gesellschaft für Sensorische Integration Österreich.
Kontakt: ma.buchegger@ph-noe.ac.at

BY-NC-ND

schule verantworten
führungskultur_innovation_autonomie

aus der praxis für die praxis

Matthias Hesse
Allgemeine Sonderschule, Purkersdorf

Testverfahren der Sonderpädagogik

Welche Testinstrumente sind in Hinblick auf QMS zu empfehlen – der Versuch einer sinnvollen Auswahl!

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i3.a134

Der diesem Artikel vorangestellte Beitrag „Zielbild QMS – Warum evidenzbasiertes Arbeiten und wirkungsorientierte Steuerung in der Sonderpädagogik wichtig sind“ in der „Ausgabe 2021_2“ von **#schule**verantworten beschäftigte sich mit dem Ankommen des evidenzbasierten Arbeitens in der österreichischen Schullandschaft bzw. der Bedeutung empiriegeleitet zu unterrichten und „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). Dieser 2. Teil beschäftigt sich ausschließlich mit der Auflistung, Beschreibung und der praktischen Umsetzung bzw. einer möglichen Implementierung von geeigneten Testinstrumenten zur Evidenzbasierung einer wirkungsorientierten Steuerung und Unterrichtsentwicklung. Eine essentielle Gelingensbedingung für QMS ist nämlich das Vorhandensein und die Kenntnis geeigneter und in den Klassen für Schüler*innen mit SPF einsetzbaren Instrumenten und Testverfahren. Dies gilt insbesondere für die schulische Sonderpädagogik, da in diesem Arbeitsfeld nicht immer klar ist, ob die gebotenen Gütekriterien zur Objektivität, Reliabilität und Validität (Rost, 2013) der zur Anwendung kommenden Tests aufgrund der Heterogenität unserer Schülerschaft stringent gegeben sind und ob ein Referenzrahmen existiert, der Schüler*innen mit einer Lernbehinderung miteinschließt bzw. berücksichtigt. Die Warnung vor einer stark „leistungs-orientierten Diagnostik“ bleibt vor dem Hintergrund eines „mehrdimensionalen Inklusionsgedanken“ (der die Partizipation, keineswegs eine Leistungssegregation zum Ziel hat) bestehen.

QMS, Sonderpädagogik, Qualitätssicherung, Evidenzorientierung, Testinstrumente, Förderdiagnostik

„Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben?“

„Was wir wissen, gilt im allgemeinen für das Ergebnis unserer Erforschung der Wirklichkeit“ (Watzlawick, 2018, S. 9), will an dieser Stelle heißen: Annahme, Erforschung und Überprüfung eines Sachverhaltes sind in der schulischen Wirklichkeit bestenfalls kommunizierende Gefäße.

CC BY-NC-ND

Im Vorwort von „Resonanzpädagogik: Wenn es im Klassenzimmer knistert“ zitiert Wolfgang Endres (Rosa et al., 2016, S. 8) eine markante Szene aus dem Film „Dead Poets Society“ von 1989, indem er Rosas Intentionen für die Bedeutung von Perspektiven mit den Worten des Hauptprotagonisten Mr. Keating (Robin Williams) zusammenfasst: „Gerade, wenn man glaubt, etwas zu kennen oder zu wissen, ist es so wichtig, es aus einer anderen Perspektive zu betrachten – selbst wenn es einem albern vorkommt oder unnötig erscheint.“ (Weir, 1989) Man kann also durchaus einen korrelativen Zusammenhang aus der Erwartungshaltung, „was evidenzbasiertes Arbeiten an unseren Schulen mit einem sonderpädagogischen/inklusiven Schwerpunkt bewirken soll“ und der Einschätzung der Lehrer*innenschaft, „welchen realen Nutzen eben dieses in der Klasse haben könnte“ herstellen. Doch wie entsteht dieser reale Nutzen in den Klassen, welcher Mehrwert entsteht durch den beständigen Einsatz evidenzgenerierender Testverfahren? Einfach ausgedrückt, in dem man „weiß, was wirkt“ (Kuhr & Kulawiak, 2018) und indem man die Erkenntnis auch mit einem wissenschaftlichen Anspruch belegen kann.

Überblick und Auswahl geeigneter Testinstrumente

„Alles in einer evidenzbasierten Perspektive im QMS steht und fällt mit dem Vorhandensein von geeigneten Instrumenten“, diese These eines Kollegen aus einer niederösterreichischen Sonderschule gilt es, auf die Probe zu stellen. Was macht ein gutes, reliables Testinstrument aus? Welche Irrtümer halten sich vielleicht noch an unseren Schulen und welche Annahmen werden darauf aufbauend getroffen? Wer hilft bei der Sichtung der am Markt erhältlichen Testinstrumente? Woher wissen wir, welche dieser Instrumente für die eigene Klasse bzw. die eigenen Schüler*innen geeignet sind? Welchem Ziel ordnen wir „das Testen“ unter?

Das gesamte Spektrum der Testinstrumente ersteckt sich von allgemeinen Instrumenten der Lern- und Leistungsstanderhebungen, über landesweite Bildungsstandardüberprüfungen (BIST-Ü) und Qualitätssicherungssysteme (informellen Kompetenzmessungen – IKM und die Weiterentwicklung iKM^{PLUS} und Lesescreenings), hin zu Test- und Diagnosetools, die einzelnen Berufsgruppen im Schulsystem vorenthalten sind (Instrumente von Gutachter*innen, Sprachheilpädagog*innen, ASS/Autismus-, AVWS- und UK-Berater*innen, der Begabtenförderung, schulpsychologischen Verfahren usw.) bis hin zu individuellen Entwicklungsdiagnostiken und spezifischen Einstufungs- und Einschätzungstests (zum allgemeinen Lern- und Sozialverhalten und zur emotionalen Verfasstheit von Schüler*innen (Schrader & Praetorius, 2018)) als Basis der Elternarbeit und Grundlage der Leistungsbeurteilung (Neuweg, 2019; Zimmermann, 2019).

Hier zeigt sich bereits eine erste, offensichtliche Problematik: Nicht jeder/jede Lehrer*in kann beliebige Testreihen in den Klassen starten, für viele dieser Instrumente bedarf es hinsichtlich der Interpretation und Auswertung (vgl. Foschungsperspektiven, Wiater, Werner (Arnold et al., 2009, S, 529)) der Ergebnisse eines speziellen/fachlichen Hintergrundwissens, einer Ausbildung oder einer im Vorfeld angestellten Annahme, bei größer dimensionierten

BY-NC-ND

und angelegten Untersuchungen und Evaluationen (vgl. Evaluation und Bildungsstandards, Opp, Günther, (Theunissen & Opp, 2009, S. 389)) wird möglicherweise sogar ein in Grundzügen vorhandenes empirisches Forschungsdesign notwendig sein. Hinzu kommt, dass es bereits zahlreiche Testverfahren gibt, die in der schulischen Sonderpädagogik im Einsatz sind und in eine evidenzbasierte Perspektive gebracht werden können und sich von den Tests, Materialien und Methoden der unterstützenden, sonderpädagogischen Dienste (z.B. der Schulpsychologie, Beratung und Gutachtenerstellung) unterscheiden.

Aber auch wenn man jene Testverfahren und Instrumente beiseite lässt, die im Kontext Schule speziellen Professionen quasi vorbehalten sind oder z.B. für die Gutachtenerstellung verwendet werden (und bis dato angekauft wurden), bleibt immer noch eine große Fülle an Testinstrumenten über, die man im Rahmen des evidenzbasierten Arbeitens bzw. des QMS als Lehrkraft für Schüler*innen mit SPF einsetzen kann. Folgende Ziele müssen hierbei aber vorangestellt sein, nämlich dass für die schulische Sonderpädagogik ein adaptiertes Vorgehen bei den Screenings und Testreihen gesichert ist, die Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität gewahrt bleiben, die Methodik und die Instrumente an die mentalen/kognitiven Möglichkeiten der Schüler*innen angeglichen werden können und im Endeffekt, hinsichtlich der Ergebnissichtung, Testauswertung und der Interpretation ein Mehrwert für den eigenen Unterricht und letztlich für die Schüler*innen entsteht. Dieser ist gegeben wenn,

1. sich die einzelnen Tests entlang der sonderpädagogischen Anforderungen (z.B. Mehrstufigkeit in den Klassen, Heterogenität bzw. unterschiedlicher Lern- und Leistungsstände der Schüler*innen) adaptieren lassen und auch einzelne Skalen, Dimensionen und Items zum Einsatz kommen oder angepasst werden können!
2. auf der idiographischen Ebene, quasi „am Einzelfall interessierte“ Aussagen getroffen werden können bzw. die Ergebnisse sich direkt mit einem Förderansatz und einem konkreten Ziel für die einzelnen Schüler*innen in Zusammenhang bringen lässt!
3. sich ein Mehrwert aus den Testergebnissen für die eigene Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung (vgl. Helmke & Lenske, 2013) und den Klassenverband ableiten lässt und diese nach den Gütekriterien als durchgängig reliabel bezeichnet werden können!

Weiters gilt es aus Autorensicht für den landesweiten Einsatz (es sei denn, es handelt sich um Standardscreenings wie das SLS), inbesondere folgende Punkte zu beachten:

- Die Bildungsdirektion ist im Rahmen des „QMS-Rollouts” (im Dienstweg) darüber informiert, welche Instrumente an den Standorten kontextual zum Einsatz kommen.
- Für die entsprechenden Testungen sind die Rahmenbedingungen für den Einsatz erfüllt: Einverständnis der Erziehungsberechtigten, Einschulung durch fachkundiges, schulinternes Personal, Schulleistungstests und Instrumente der jeweiligen Lern- und Leistungsstandserhebungen finden im Einklang und/oder Abgrenzung zur LBVO statt.
- Eine Dokumentation der durchgeführten Tests (Welches Verfahren wurde wann und zu welchem Zweck durchgeführt, wo sind die Ergebnisse erfasst und wozu werden sie verwendet?) liegt an der Schule auf, ggf. sind die Tests gemäß DSGVO anonymisiert bzw. im Sinne einer Auswertung und Zuordnung kodiert.

BY-NC-ND

- Eine klare Zielsetzung ist den Tests hinsichtlich der Transparenz und der Qualitätsentwicklung und –sicherung vorangestellt (vgl. Einarbeitung in die Förderpläne von Schüler*innen mit SPF zur pädagogischen Interventionsplanung, nach Dekodierung).

Vor einer Zuwendung zu den Testinstrumenten gilt es jedoch, diese zentrale Frage nicht aus den Augen zu verlieren. Grundsätzlich muss jeglicher „Leistungsgedanke" und die damit einhergehenden „Tools der Lern- und Leistungsstandserhebungen" im inklusiven Kontext kritisch und im Sinne einer Mehrebenenanalyse gesehen werden. „Schulische Inklusion steht in Abhängigkeit von gesamtgesellschaftlichen Voraussetzungen. Der Kontext in den deutschsprachigen Ländern – eine sich als Leistungsgesellschaft definierende Gesellschaft – wirft zentral die Frage nach der Vereinbarkeit von Inklusion und Leistungsbezug auf." (Textor et al., 2017, S. 11) Die Intention und Grundmotivation bei der Anwendung von Testungen in der Sonderpädagogik muss primär von dem Leitgedanken geprägt sein, dass die zum Einsatz kommenden Testverfahren einem „adaptiven Vorgehen" ensprechen bzw. folgen können und die Ergebnisse dem hehren Ziel einer vollumfänglichen Teilhabe am Unterrichtsangebot und dem Zweck einer individuellen Förder- und Interventionsplanung und nicht vornehmlich dem selbstreferenziellen Zweck zur Leistungsoptimierung dienen. Evidenzbasiertes Arbeiten würde auf einen Leistungsgedanken reduziert werden und den Inklusionsgedanken auf einen falsch verstandenen, leistungsbezogenen Nachteilsausgleich (deutsches Sozialrecht, § 209, SGB IX) verkürzen: Denn, „zur Leistungsbewertung wird insbesondere untersucht, welches Leistungsverständnis in inklusiven Schulen vertreten wird bzw. vertreten werden könnte und wie Lehrkräfte im Spannungsfeld zwischen individueller Förderung und standardisierter Leistungsbeurteilung agieren." (ebd., S. 12) Das grundsätzliche Verständnis für das Sammeln und Interpretieren von Evidenzen wird jedoch nicht in Zweifel gezogen, auch oder vor allem nicht für die professionelle Basis einer Förderplanung. Helmke (Helmke & Weinert, 2007, S. 85) beschreibt in diesem Zusmmenhang „diagnostisches Wissen als zwingende Voraussetz-ung für eine individuelle Förderung" (Helmke & Weinert, 2017).

Die Testinstrumente im Detail

Beginnend mit Testverfahren, die bereits am eigenen Standort erprobt werden konnten, soll im Folgenden die Auflistung versuchen, die in Frage kommenden Instrumente darzustellen. Der Rahmen ermöglicht ausschließlich eine namentliche Erwähnung und die Beschreibung des inhaltlichen Zusammenhangs bzw. des Einsatzbereichs und der Zielsetzung. Bei Bedarf muss in den Testkatalogen und Plattformen recherchiert (z.B. Hogrefe Verlage, Testzentrale, https://www.testzentrale.de) und bei weiterführendem Interesse die im Literaturverzeichnis angegebenen Quellen bemüht werden. Die Listung erhebt aufgrund des subjektiven und stark von der eigenen Arbeit geprägten Zugangs keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder eine Allgemeingültigkeit bezüglich der Darstellung wesentlicher Inhalte für alle Schulstandorte und deren Heterogenität in der Schülerschaft.

BY-NC-ND

Gute, allgemeine Erfahrungen bei der Erforschung und Darstellung des akademischen (sowie des sozial, emotionalen und leistungsmotivationalen Integriertseins) Selbstkonzeptes (Ehm, 2014; Gerlach, 2006; Mummendey, 2006) und der Auswirkungen auf die Ausbildung der Selbstwirksamkeit (Kuehn, 2020) konnten mit dem Diagnostik Pack des (K)FDI 4-6 (Arens, 20-11; Arens et al., 2011; Eggert & Reichenbach, 2021; Haeberlin et al., 2019; Venetz et al., 20-14) gemacht werden. Der FDI ist ein Fragebogen zur Erfassung von einzelnen Dimensionen der Integration von Schüler*innen (Haeberlin et al., 2019).
Der FDI 4-6 wurde durch einzelne Skalen des SDQ (SDQ Self-Description Questionnaire I) für das akademische Selbstkonzept (Deutsch – Lesen und Mathematik) inhaltlich ergänzt (Arens et al., 2011).
Etabliert und über die Bildungsstandards im Schulwesen (vgl. Schreiner & Wiesner, 2019) nach § 17 Abs. 1a , SchUG, des Schulunterrichtsgesetzes (Doralt et al., 2021) und durch das BGBI, das Bundesgesetzblatt Nr. 472/1986 und zuletzt das BGBI.I Nr. 117/2008 geregelt sind die verschiedenen schulstufenbezogenen Screenings. Hier konnten gute Erfahrungen mit dem Salzburger Lesescreening, dem SLS und dem SLRT-II, der Weiterentwicklung des Salzburger Lese-und Rechtschreibtests (Moll & Landerl, 2014) gemacht werden.

An vielen Standorten werden kontextual jene Testverfahen eingesetzt, die im Rahmen der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs verwendet, jedoch nicht zwingend den Gutachter*innen vorenthalten sind. Hier kann zum Beispiel der „Diagnostische Leitfaden zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs“ (Fleckenstein et al., 2017), der „Fragebogen: Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung“ (SEVE), „49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten“ (Hartke & Vrban, 2017) und das „Leipziger Kompetenz-Screening für die Schule – Hartmann/Methner“, 2021, Ernst Reinhardt. GmbH & Co KG, Verlag, München genannt werden.
Bei fehlender Kompetenz ist im QMS Kontext jedenfalls von jenen Diagnosetools Abstand zu nehmen, die von der Schulpsychologie eingesetzt werden. „Die Durchführung von Intelligenz-tests (z.B. WISC-IV, IDS, SON R 6-40, K-ABC/K-ABC II) setzt eine genaue Kenntnis der Durch-führungsregeln der jeweiligen Verfahren voraus.“ (Joél, 2021, S. 13) Zu diesem Schluss ge-langt auch Bundschuh (vgl. Bundschuh & Winkler, 2019, Bundschuh 2010) in „Einführung in die Sonderpädagogische Diagnsotik“, indem er eine „genaue Kenntnis der Testverfahren“ be-schreibt, vor allem hinsichtlich der „Konstruktion, ihrer Implikationen und vor allem der ih-nen zugrundeliegenden Theorie“.

Stellen wir uns „…die Frage nach der Vereinbarkeit von Inklusion und Leistungsbezug…“ zyklisch im Sinne einer Qualitätsevaluation!

Grundsätzlich in anderen Schulformen (hauptsächlich an Volks- und Mittelschulen, dem Pri-mar- und Sekundarstufenbereich) im Einsatz, aber für einen ‚differenzierten Einsatz’ bzw. in

BY-NC-ND

einem ‚adaptiven Vorgehen' empfohlen worden sind u.a. die folgenden Testverfahren. Interessiert haben daher vor allem Testverfahren, die im unteren Messbereich angesiedelt (d.h. auch aussagekräftig, wenn sich die Ergebnisse der Schülerleistungen/Einschätzungen in den niedrigeren Prozenträngen – bei einer Berechnung und Darstellung der Mittelwerte, Standardabweichungen und z-Wert-Tabellen – einreihen) sind, spezifisch für den entsprechenden Schwächebereich differenzieren (z.B. einer Anpassung der Skalen im ERT"*"+ in der kognitiven, mathematischen Entwicklung der Grundfähigkeiten oder einen Wechsel von hierarchieniedrigeren und höheren Dimensionen bei Worterkennung und Kohärenzbildung in Lesen erlauben) und dennoch zugleich gruppenfähig sind.
Für den Einsatz in der Inklusion, in ASO- und Integrations-Klassen bzw. in der schulischen Sonderpädagogik wäre der Einsatz zu prüfen:
Im Bereich Deutsch/Lesen: Der Hamburger Lesetest (Ende der 3. und Ende der 4. Schulstufe) (*Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG - Testzentrale*, 2021), der Frankfurter Leseverständnistest (5. und 6. Schulstufe) (ebd.), der ELFE II, Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler (ELFE II - Normen für Kinder mit Migrationshintergrund, dieser und der ELFE 1-6 sind auch im Rahmen des SPF Verfahrens im Einsatz) (ebd.), der LUNA- 1. VS (ebd.), die HSP 1-10, die Hamburger Schreib-Probe 1-10 (werden ebenfalls anlassbezogen im SPF Verfahren verwendet), hier sind vor allem die niedrigeren Schulstufen interessant (Ernst Klett Verlag, 2021) und schließlich der HAMLET 3-5, Hamburger Lesetest für 3. und 4. Klassen und der DRT, Rechtschreibtest, 1.-5. Klasse (ebenfalls SPF Verfahren) und didaktischen Praxismaterialien (Schilcher et al., 2018).

Im mathematischen Bereich ist insbesonere der ERT*+ (und das allgemeine Diagnostikum für Dyskalkulie), ab dem ERT0+ hervorzuheben. Es zeigt sich, dass der Eggenberger Rechentest eine gute Möglichkeit der Differenzierung und der Anpassung der jeweiligen Skalen und Dimension – den mathematischen Grundkomptetenzen und dem Abstraktionsverständnis der Schüler*innen entspechend – bieten kann (*Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG - Testzentrale*, 2021).
Darüber hianus gibt es noch den ZAREKI-R – Gesamtsatz, 1.-4. Klasse, den TEDI-MATH, ein Test zur Erfassung numerisch-rechnerischer Fertigkeiten vom Kindergarten bis zur 3. Klasse (in der deutschsprachige Adaptation) und die BADYS 1-4+ (R), die Bamberger Dyskalkuliediagnstoik, ein Einzeltestverfahren zur Diagnostik von Rechenschwäche und Rechenstörung (Dyskalkulie) in der Grundschule (Ende der 1. Klasse bis Ende des ersten Schulhalbjahres der 5. Klasse, mit einer Kurzform kann er auch in Kleingruppen getestet werden) und allgemein für Mathematik den Basis-Math, HRT und DEMAT. In diesem Zusammenhang ist eine weitere Lektüre (siehe S.7) und Auseinandersetzung mit den ministerialen Publikationen zu Lese- und Rechtschreibschwächen (BMBWF, 2016; Huemer et al., 2019) und der schulischen Behandlung von Rechenschreibschwächen (BMBWF, 2018) angezeigt.

Ebenso interessant, jedoch nicht immer normiert sind grundsätzliche, adaptierte Testungen wie zur allgemeinen ‚emotionalen Befindlichkeit von Kindern' (d.h. verschiedene, für ein

BY-NC-ND

allgemeines Selbstbild und Selbstkonzept entwickelte und validierte Testverfahren, z.B. Bezugsgruppentests, Fragebogen: KIND-L – für Kinder usw.) und das DISK-GITTER mit SKSLF-8, ein differentielles, schulisches Selbstkonzept-Gitter mit einer Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten nach Rost (*Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG - Testzentrale*, 2021; Rost & Sparfeldt, 2018; Schrader & Praetorius, 2018).

Weiters zu empfehlen ist auch die Oldenburger Textanalyse bzw. die OLFA 3-9: Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 3-9: Instrument und Handbuch zur allgemeinen Ermittlung der orthographischen Kompetenz und Leistung aus freien Texten für die Entwicklung effektiver Fördermaßnahmen (Thomé & Thomé, 2020).

Zusätzlich sind verschiedene Testverfahren in ganz Niederösterreich und allen Schulformen im Einsatz: SHP (z.B. LiSe-DaZ® eine Linguistische Sprachstandserhebung, d.h. Deutsch als Zweitsprache, 2011, ESGRAF 4–8: Grammatiktest für 4- bis 8-jährige Kinder, 2016, GraWo, Grazer Wortschatztest), Tests der Schulpsychologie & SPF Gutachten (vor allem diagnostische Einschätzskalen (DES) zur Beurteilung und der Schulfähigkeit: Handanweisung, (Karlheinz Barth)), Lernberater*innen für RS und DaZ-Bereich (FörMig Tulpenbeet, Schulstufen 4-6/ ca. 10 Jahre, die Sprachprofilanalyse nach Grießhaber, alle Schulstufen, Praxismaterial und Förderdiagnostik (Junk-Deppenmeier/Jeuk), Gruppen- und Individualdiagnose-Verfahren für die Sekundarstufe 1 (Klasse 5 und 6), Niveaubeschreibungen (Reich/Döll), für alle Schulstufen (3 verschiedene Ausgaben) usw.), sowie – wie eingangs erwähnt – ggf. Instrumente der ASS- und der AVWS-Berater*innen.

Auswahl am eigenen Standort und eine – unter „Vorsicht (ohne Anspruch auf Wissenschaftlichkeit, es liegen Daten/Ergebnisse von Messungen des (K)FDI, des SDQ, des SLS bzw. des SLRT-II vor) **und Vorbehalt" ausgesprochene Empfehlung zur Erprobung im sonderpädagogischen Bereich:**

In naher Zukunft werden daher neben der weiteren Erfassung und Erforschung des SK, des Selbstkonzeptes mittels FDI 4-6 der HAMLET 3-4, der Hamburger Lesetest, der FLVT 5-6 – der Frankfurter Leseverständnistest, der ERT0+ – der Eggenburger Rechentest, und als Ergänzung im mathematischen Bereich wie oben angeführt der ZAREKI-R, der TEDI-MATH und der BADYS 1-4+ erprobt und längerfristig eingesetzt werden.

Bezüglich der – an die Sonderpädagogische Förderdiagnostik angelehnten – Diagnosetools wird im kommenden Schuljahr 2022/23 vornehmlich mit dem „Diagnostischen Leitfaden zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs" (Beobachtungskriterien, diagnostische Fragestellungen, Formulierungshilfen, Fördermaßnahmen zu den Förderschwerpunkten Lernen (L), emotionale und soziale Entwicklung (esE) und körperlich bzw. motorische Entwicklung (kmE) (Fleckenstein et al., 2017)), dem „Leipziger Kompetenz-Screening für

BY-NC-ND

die Schule – Schülerversion (LKS-S) als Schüler-Einschätzbogen 3./4. Klasse“ (Reinhardt Verlag) und dem Diagnosepack „Schwierige Schüler – 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten“: Planungshilfe I-VIII: Einschätzungs- und Planungsbögen, lerntheoretisch begründete Handlungsmöglichkeiten, Kognitionspsychologisch begründete Handlungsmöglichkeiten, Handlungsmöglichkeiten, begründet durch den schülerzentrierten Ansatz, Förderung des Arbeitsverhaltens, Förderung bei aggressivem Verhalten, Förderung bei Ängsten und die Förderung bei Absentismus (Hartke & Vrban, 2017) gearbeitet.
Für den Primarbereich und die Schuleingangsphase (ab dem letzten Kindergartenjahr) können außerdem die VSL – Verlaufsdiagnostik sinnerfassendes Lesen (Hogrefe Schultests), die DBL 1 und DBL 2, Diagnostische Bilderliste von Veris, der Gruppentest PB-LRS zur Füherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (das Phonologische Bewusstsein bei Kindergartenkindern, Schulanfänger*innen – Reinhardt Verlag), das Gruppenscreening zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit (des Kompetenzzentrums zur Unterstützung von Kindern mit Schwierigkeiten in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen) und der IEL-1, das Inventar zur Erfassung der Lesekompetenz im 1. Schuljahr (Ein curriculumbasiertes Verfahren zur Abbildung des Lernfortschritts von Diehl und Hartke (Hogrefe Testzentrale) genannt werden.

Die Rolle der Wissenschaft in der pädagogischen Wirklichkeit!

Ist die Auseinandersetzung, der Einsatz und die Nutzung von Evidenzquellen (Tests) praktisch schon die Erfüllung von bildungspolitischen Fortschritts- und Innovationsversprechen der „evidenzbasierten Schulentwicklung“? (Heinrich, 2015) Wie agiert man in der Praxis vor dieser Wissenschaftskulisse?

In dem Versuch einer Zusammenschau: Die Aufgabe „wissenschaftliche Beobachtung und Analyse des pädagogischen Handelns“ anzustellen, entfällt als eine von vielen Agenden auf die Erziehungswissenschaft, die Planung und „theoriegeleitete Entwicklung bzw. Evaluation von Lehrmaterialien“ (Tulodziecki, 1983) ist eine Aufgabe der Unterrichtswissenschaft. Aufgabe der Schule (vgl. §2 SchOG, Aufgabe der österreichischen Schule (Doralt et al., 2021) ist es jedoch vornehmlich, einen ‚Bildungs- sowie Entwicklungs- und Kompensationsauftrag’ umzusetzen – das heißt konkret: die Wirksamkeit von Lernprozessen in das Zentrum jeglicher Unterrichtsentwicklung zu stellen und die Lernvoraussetzungen (Schilcher et al., 2018) der Schülerschaft genau zu kennen, darauf aufbauende Entwicklungspotentiale aufzuzeigen und Förderschwerpunkte zu formulieren.

Die Sonderpädagogik besinnt sich innerhalb des komplexen ‚Systems Schule’ bezüglich der Erwartungshaltung empirischer Pädagogik auf die Querschnittsmaterie Behinderung, stellt innerhalb der Lerntheorie ein „beziehungs- und kommunikationstheoretisches Modell“ vor einen klassichen Instruktionalismus und bleibt aufgrund der vorhandenen Normierungen in Verbindung zur Bildungstheorie. Die Sonderpädagogik präsentiert – in einer subjektiven

BY-NC-ND

Wahrnehmung der personlichen, schulischen Realität! – innerhalb des QMS in der schulischen Rolle einer reziproken Interdependenz ein kongruentes, versöhnliches Konzept aus Praxis und Theorie, indem sie eine Informationsgewinnung (Petermann & Petermann, 2006, S. 2) zur konkreten Begründung und Planung sonderpädagogische Fördermaßnahmen (Breuer-Küppers & Hintz, 2018; Scheer, 2021) über den Leistungsgedanken stellt (vgl. Grundlagen der schulischen Sonderpädagogik: vollständiges Schulrecht, Normierungen für SuS mit SPF (SchPflG. § 8, Abs. (1), Schulbesuch bei sonderpädagogischem Förderbedarf, 2019; ASO LP, 2020 et al.)).
Hier finden sich die Grundlagen der individuellen Förderung genauso wie die Berücksichtigung kognitiver Voraussetzungen, einer der Behinderung angemessenen Differenzierung, die Schaffung von Lernerfolgen und die Steigerung der Selbstwirksamkleit, bleibt jedoch mit den oben genannten Instrumenten in Rufweite evidenzbasierter Schulentwicklung und schafft hier innerhalb der Möglichkeiten einen ‚gangbaren Weg' zum Thema ‚Testverfahren in der Sonderpädagogik'.

Fazit: Dem Ansatz der schulischen Sonderpädagogik folgend, sich aus allen ‚Angeboten' der Bildungswissenschaften (und dem „Bauchladen an Methoden und Instrumenten", die eine evidenzbasierte Schulentwicklung zweifelslos bietet) das herauszunehmen, was einer von Diversität geprägten Schülerschaft entspricht, muss festgehalten werden, dass der kleinste gemeinsame Nenner aus sonderpädagogischer Praxis und evidenzbasierter Pädagogik wohl die ‚förderzielorientierte Diagnsotik' und nicht die ‚Befundersstellung im Leistungsprinzip der Regelschule' ist. Die Voraussetzung für ein repräsentatives Ergebnis eines Tests ist ein grundlegendes Verständnis der Fragen. Wir müssen daher die Anforderungen eines jeden Instrumets explizit kennen und im Bedarfsfall die Testverfahren an die Möglichkeiten und Bedürfnisse unserer Schüler*innen anpassen (geeignete Tests auswählen, ungeeignete Tests weglassen oder adaptieren) – nicht umgekehrt! Auch wenn das heißt, dass vieles in der Arbeit mit Schüler*innen mit SPF weiterhin auf Intuition und Erfahrung beruht (und nicht mit ‚Beweisen' abgesichert werden kann bzw. dass normative Grundlagen in Evidenz übersetzt werden müssen). Schließlich bedarf es auch großer Erfahrung und vor allem eines impliziten Wissens auszuwählen, welche Testungen und Screenings in der Arbeit mit den Schüler*innen „Sinn haben" und welche eben nicht (vgl. „Der Lehrer als Experte" Bromme, 2014).

Weiterführende Literatur:
Evidenzbasierte Diagnostik und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung (Kuhl, 2016), Evidenzbasierte Pädagogik: sonderpädagogische Einwände (Ahrbeck et al., 2016), EMU: Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung. Unterrichtsdiagnostik – Ein Weg, um Unterrichten sichtbar zu machen. (Helmke et al., 2012), Schulentwicklung und Schuleffektivität: Ihre theoretische und empirische Verknüpfung (Schulentwicklungsforschung, Band 1) (Heinrich, 2015), Evidenzbasierte Schulentwicklung: Empirische Analyse eines Steuerungsparadigmas (Schulentwicklungsforschung, Band 2) (Demski, 2017), Diagnostik von Sprach- und Kommunikations-

BY-NC-ND

störungen im Kindesalter: Methoden und Verfahren (Spreer et al., 2018), Inklusion: Chancen und Herausforderungen (Tests und Trends in der pädagogisch-psychologischen Diagnostik) (Mähler & Hasselhorn, 2021), Lehrbuch diagnostischer Grundlagen der Heil- und Sonderpädagogik (Reichenbach & Thiemann, 2018)**,** Ratgeber Förderdiagnostik: Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen (1. bis 9. Klasse): Bergedorfer Grundsteine Schulalltag – SoPäd. (Heimlich et al., 2021), Arbeitshilfen und Checklisten „Besondere Kinder“, Forum Verlag (Besondere Kinder - Fertige Textbausteine für Entwicklungsberichte und Förderpläne in Kita und Schule, 2017): Allgemeine Vorlagen und gesetzliche Grundlagen, Beobachtungsprotokolle u. Berichte, vorbereitende Unterlagen für die Elternarbeit, Inklusion in KiGa und Schule, Spiele, (lebenspraktische) Übungen, Praxiskonzepte usw.

Literaturverzeichnis

Ahrbeck, B., Ellinger, S., Hechler, O., Koch, K., & Schad, G. (2016). *Evidenzbasierte Pädagogik: Sonderpädagogische Einwände* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.

Arens, K. (2011). *Selbstkonzepte von Schülern der Klassenstufen 3 bis 6: Messung und Validierung der multidimensionalen Struktur* [Dissertation]. Georg-August-Universität Göttingen.

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)*, S. 131–144.

Arnold, K.-H., Sandfuchs, U., & Wiechmann, J. (Hrsg.). (2009). *Handbuch Unterricht* (2. Auflage). Verlag Julius Klinkhardt.

BMBWF. (2016). *Evidenzbasierte LRS-Förderung* (S. 120). Bundesministerium für Bildung.

BMBWF. (2018). *Die schulische Behandlung der Rechenschwäche Eine Handreichung* (S. 76). Bundesministerium für Bildung.

SchPflG. § 8, Abs. (1), Schulbesuch bei sonderpädagogischem Förderbedarf, Pub. L. No. BGBl. Nr. 76/-1985 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 101/2018 (2019).

BMBWF (Hrsg.). LEHRPLAN DER ALLGEMEINEN SONDERSCHULE, 97 (2020).

Breuer-Küppers, P., & Hintz, A.-M. (2018). *Schüler mit herausforderndem Verhalten im inklusiven Unterricht: Praxistipps für Lehrkräfte* (1. Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.

Bromme, R. (2014). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens* ([Nachdr. der Ausg.] Bern 1992). Waxmann.

Bundschuh, K., & Winkler, C. (2019). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik* (9., überarbeitete Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.

Demski, D. (2017). *Evidenzbasierte Schulentwicklung: Empirische Analyse eines Steuerungsparadigmas*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18078-2

Doralt, W., Bitterer, A., & LexisNexis Verlag. (2021). *KODEX Schulgesetze 2021/22.* (22. Edition). LexisNexis ARD ORAC.

Eggert, D., & Reichenbach, C. (2021). *Diagnostische Inventare: Motorik (DMB), auditive Wahrnehmung (DIAS), Raum-Zeit-Wahrnehmung (RZI), Selbstkonzept (SKI)*. modernes lernen.

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

Ernst Klett Verlag. (2021). *Hamburger Schreib-Probe (HSP) Fördern 1 5 Förderhefte alphabetisch 1A.*

BY-NC-ND

Fleckenstein, J., Jankuhn, S., Meiering, S., & Scholz, H. (2017). *Diagnostischer Leitfaden zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs* (2. Auflage). Schulz-Kirchner Verlag.

Forum (Hrsg.). (2017). *Besondere Kinder—Fertige Textbausteine für Entwicklungsberichte und Förderpläne in Kita und Schule* (3. Auflage). Forum Verlag.

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

Haeberlin, U., Moser, U., Bless, G., & Klaghofer, R. (2019). *6 Diagnostik Pack FDI 4-6 Integration in die Schulklasse Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern*. Verlag Paul Haupt.

Hartke, B., & Vrban, R. (2017). *Schwierige Schüler—49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten* (11. Auflage). Persen.

Heimlich, U., Lutz, S., & Wilfert, K. (2021). *Ratgeber Förderdiagnostik: Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Lernen* (4. aktualisierte Auflage 2021). Persen.

Heinrich, M. (2015). Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung. Das Beispiel „Schulinspektion"—Fortschrittlicher Rückschritt oder Innovation? *Zeitschrift für Pädagogik*, *61/6-*(61), S. 778-792.

Helmke, A., & Lenske, G. (2013). Unterrichtsdiagnostik als Voraussetzung für Unterrichtsentwicklung Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In *Unterrichtsdiagnostik als Voraussetzung für Unterrichtsentwicklung: Bd. 31 (2013), 2* (S. S. 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*, *6, 2012*(SchVw BY 6|2012, 35 (6),), S. 180-183.

Helmke, A., & Weinert, F. E. (2007). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern: Dieses Buch ist Franz-Emanuel Weinert gewidmet* (6. Aufl). Klett Kallmeyer.

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

Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG - Testzentrale. (2021). [Testzentrale]. Hogrefe Testzentrale. https://-www.testzentrale.de/

Huemer, S. M., Landerl, K., Pointner, A., & Schöfl, M. (2019). *Evidenzbasierte LRS-Förderung Bericht über die wissenschaftlich überprüfte Wirksamkeit von Programmen und Komponenten, die in der LRS-Förderung zum Einsatz kommen* (S. 172). Bundesministerium für Bildung.

Joél, T. (2021). *Die Anwendung von Intelligenztests im sonderpädagogischen Kontext: Eine empirische Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung der Durchführungs- und Auswertungsobjektivität: mit Online-Materialien* (1. Auflage 2021). Beltz Juventa.

Kuehn, T. A. (2020). *Das Selbstkonzept & seine Wirkung auf die Selbstwirksamkeit: Eine empirische Untersuchung zu Teilaspekten des Selbst* (1. Auflage). Independently published, Hochschule Fresenius.

Kuhl, J. (2016). *Evidenzbasierte Diagnostik und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung* (N. Euker, Hrsg.; 1. Auflage). Hogrefe Verlag.

Kuhr, L., & Kulawiak, P. (2018). Wissen, was wirkt: Modelle evidenzbasierter Pädagogik. *ZEIF-Blog, Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, *Nr. 07*(2018/07).

BY-NC-ND

Mähler, C., & Hasselhorn, M. (Hrsg.). (2021). *Inklusion: Chancen und Herausforderungen (Tests und Trends in der pädagogisch-psychologischen Diagnostik)* (1. Auflage). hogrefe.

Moll, K., & Landerl, K. (2014). *SLRT-II - Lese- und Rechtschreibtest. Weiterentwicklung des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (SLRT): Bd. Testverlag, Hogrefe* (2. Auflage). Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.

Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des „Selbst": Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung* (1. Auflage). Hogrefe.

Neuweg, G. H. (2019). *Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung—Pädagogische und rechtliche Hilfestellungen für die Schulpraxis* (1. Auflage). Trauner Verlag.

Petermann, U., & Petermann, F. (Hrsg.). (2006). *Diagnostik sonderpädagogischen Förderbedarfs (Tests und Trends in der pädagogisch-psychologischen Diagnostik)*. Hogrefe.

Reichenbach, C., & Thiemann, H. (2018). *Lehrbuch diagnostischer Grundlagen der Heil- und Sonderpädagogik* (2., verbesserte und aktualisierte Auflage). verlag modernes lernen.

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

Rost, D. H. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien* (3. Auflage). Verlag Julius Klinkhardt.

Rost, D. H., & Sparfeldt, J. (2018). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. Buch, Hrsg.; 5. Auflage). Beltz Verlagsgruppe.

Scheer, D. (2021). *Toolbox Diagnostik: Hilfen für die (sonder-)pädagogische Praxis* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.

Schilcher, A., Finkenzeller, K., Knott, C., Pronold-Günthner, F., & Wild, J. (Hrsg.). (2018). *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht: Praxisbuch für Studium und Referendariat: Strategien und Methoden für professionelle Deutschlehrkräfte* (1. Auflage). Klett, Kallmeyer.

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

Schreiner, C., & Wiesner, C. (2019). Die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich: Der erste Zyklus als Meilenstein für die Schul- und Unterrichtsentwicklung – eine gelungene Innovation im österreichischen Schulsystem. In *Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven; 1* (1. Auflage, S. S. 13-45). Waxmann Verlag.

Spreer, M., Achhammer, B., Buschmann, A., Cook, S., Groba, A., Konerding, M., Lachmann, T., Sachse, S., & Steinbrink, C. (2018). *Diagnostik von Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kindesalter: Methoden und Verfahren*. Ernst Reinhardt Verlag.

Textor, A., Grüter, S., & Schiermeyer-Reichl, I. (2017). *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft! Bd. Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (B. Streese, Hrsg.; 1. Auflage). Verlag Julius Klinkhardt.

Theunissen, G., & Opp, G. (Hrsg.). (2009). *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (1. Auflage). Verlag Julius Klinkhardt.

Thomé, G., & Thomé, D. (2020). *OLFA 3-9: Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 3-9: Instrument und Handbuch zur Ermittlung der orthographischen Kompetenz und Leistung aus freien Texten für die Planung von Fördermaßnahmen* (6., bearbeitete Auflage).

Tulodziecki, G. (1983). Theoriegeleitete Entwicklung und Evaluation von Lehrmaterialien als eine Aufgabe der Unterrichtswissenschaft. *Unterrichtswissenschaft*, *11/3*(11), S. 27-45.

BY-NC-ND

Venetz, M., Zurbriggen, C., & Eckhart, M. (2014). Entwicklung und erste Validierung einer Kurzversion des „Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4-6)“ von Haeberlin, Moser, Bless und Klaghofer. *Empirische Sonderpädagogik 6*, S. 99-113.

Watzlawick, P. (Hrsg.). (2018). *Die erfundene Wirklichkeit: Wie wir wissen, was wir zu wissen glauben?: Beiträge zum Konstruktivismus* (11. Auflage). Piper.

Weir, P. (1989). *Dead Poets Society* [US-amerikanisches Filmdrama].

Zimmermann, F., Möller, J., & Riecke-Baulecke, T. (Hrsg.). (2019). *Basiswissen Lehrerbildung: Schulische Diagnostik und Leistungsbeurteilung* (1. Auflage). Kallmeyer’sche Verlagsbuchhandlung.

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

schule verantworten
führungskultur_innovation_autonomie

aus der praxis für die praxis

Eva Ebel
unterstrass.edu (Institut Unterstrass an der PH Zürich und Institut Unterstrass), Zürich

Chancen geben und die Statistik verändern

Das Programm ChagALL am Gymnasium Unterstrass für mehr Chancengerechtigkeit am Übergang Sek I/Sek II

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i3.a124

Das Programm ChagALL („Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn“) am Gymnasium Unterstrass in Zürich unterstützt leistungsstarke und leistungswillige Jugendliche mit Migrationshintergrund aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status, damit sie die Aufnahmeprüfung an einem Gymnasium, einer Berufsmittelschule oder einer Fachmittelschule bestehen, und begleitet sie nach bestandener Prüfung in der Probezeit und darüber hinaus. Dieses Programm ermöglicht ausgewählten Jugendlichen eine statistisch gesehen eher unwahrscheinliche Schullaufbahn, entbindet aber nicht von der politischen Aufgabe, weiterhin bestehende Ungerechtigkeiten im Bildungssystem zu beheben.

Chancengerechtigkeit, Übertritt Sek I/Sek II

Ausgangssituation

Seit beinahe zwanzig Jahren zeigen Statistiken immer wieder auf, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund aus Familien mit sozioökonomisch niedrigem Status in weiterführenden Schulen der Sekundarstufe II unterdurchschnittlich vertreten sind. Obwohl die Aufmerksamkeit für dieses Thema zugenommen hat, bleibt das Problem nahezu unverändert bestehen.

BY-NC-ND

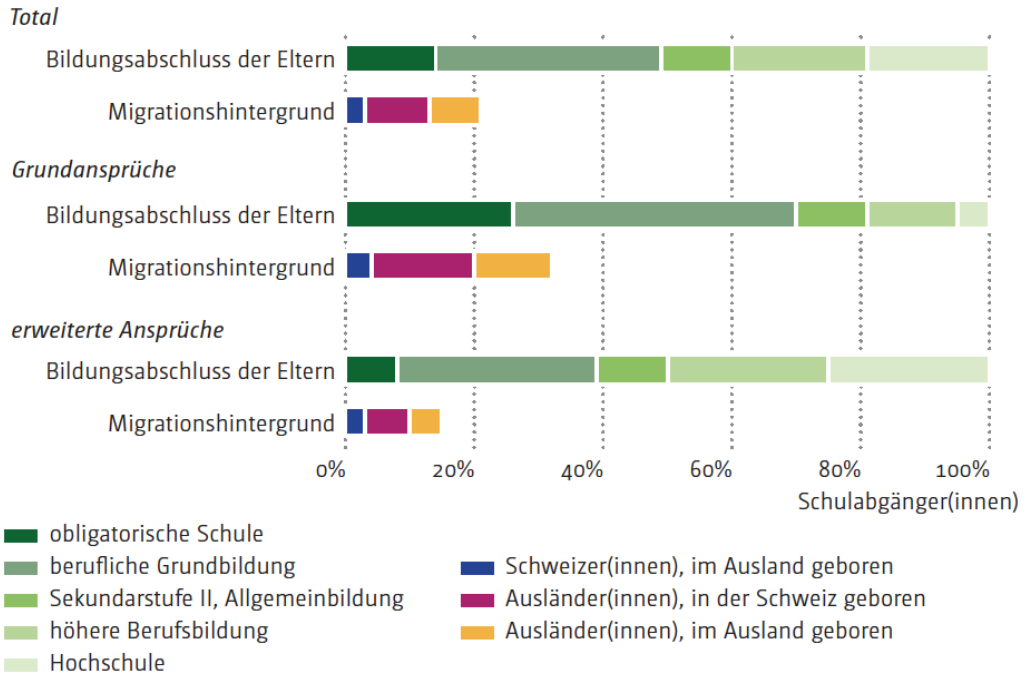


Abbildung 1: Verteilung der Abgängerinnen der obligatorischen Schule nach Migrationshintergrund und höchstem Bildungsabschluss der Eltern (Abschlusskohorte 2012) | Quelle: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2018), S. 82

Entstehung des Programms ChagALL

unterstrass.edu vereint unter einem Dach ein Institut zur Ausbildung von Vorschulstufen- und Primarlehrpersonen, das zur Pädagogischen Hochschule Zürich gehört, und ein Kurzgymnasium. Zum Selbstverständnis dieser kleinen Zürcher Bildungsinstitution mit evangelischem Hintergrund gehört es, eine „Hoffnungsschule" zu sein, die ihren Lernenden Bildungs- und damit Aufstiegschancen ermöglicht.[1] Dabei versteht sie sich bewusst als Pionierinstitution, die auf bestehende Defizite und Ungerechtigkeiten im Bildungssystem hinweist und exemplarisch zeigt, wie Ausgleich und Schritte zu mehr Gerechtigkeit möglich sind.[2]

Als der oben beschriebene Missstand nicht zuletzt durch die PISA-Forschungen in den Fokus rückte, entwickelte ein kleines begeisterungsfähiges Team mit grosser Geschwindigkeit 20-07/2008 das Programm ChagALL („Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn"): Ein Programmablauf wurde definiert, gemischte Teams aus Lehrpersonen der Sekundarstufe I und II für die Fächer Deutsch, Mathematik und Französisch zusammengestellt, Kontakt mit Schulleitungen und Lehrpersonen vor allem an QUIMS-Schulen („Qualität an multikulturellen Schulen"), die Schüler*innen empfehlen konnten, aufgenommen, ein Aufnahmeverfahren entworfen und die Finanzierung durch Stiftungen sichergestellt. Im Herbst 2008 startete der Jahrgang ChagALL 1, aktuell bereitet sich der Jahrgang ChagALL 14 auf die Aufnahmeprüfungen der Mittelschulen vor.

BY-NC-ND

Grundelemente des Programms waren von Beginn an Vorbereitungstrainings auf die Aufnahmeprüfung am Mittwochnachmittag und Samstagmorgen, die nicht nur die Unterstützung in den aufnahmeprüfungsrelevanten Fächern, sondern auch die Vertiefung von Lerntechniken sowie die Verbesserung der Selbstorganisation und Motivation umfassten.

Die Finanzierung des Programms erfolgte zunächst durch Stiftungen. Der nachweisbare Erfolg in den ersten zehn Jahren war dann – ganz im Sinne des Pioniergedankens – die Grundlage für eine Übernahme der Finanzierung durch den Kanton Zürich mittels des Lotteriefonds.

Ausbau des Programms

Um die Wirksamkeit des Programms laufend zu erhöhen, wurde es beständig ausgebaut und an die jeweils geltenden Anforderungen der Zentralen Aufnahmeprüfung für Mittelschulen angepasst. Zunächst betraf dieses die Begleitung der Jugendlichen nach einer erfolgreichen Aufnahmeprüfung: Das Begleitprogramm ChagALL+ bietet Trainings am Samstagvormittag während der Probezeit und nach deren Ende bei Bedarf Unterstützung durch ChagALL-Trainer*innen und Absolvent*innen des ChagALL-Programms.

Angesichts der angekündigten Veränderungen der Zürcher Zentralen Aufnahmeprüfung, welche den Vornoten grosses Gewicht gibt, erfolgte 2020 eine Verlängerung des Programms in Form eines früheren Beginns: Schon ein Jahr vor den Aufnahmeprüfungen, also in der Regel ab dem zweiten Semester der 2. Sekundarklasse, kommen die Schüler*innen jeden Mittwochnachmittag zum Training (Modul 1), bevor sie dann während der 3. Sekundarklasse bis zu den Aufnahmeprüfungen am Mittwochnachmittag und Samstagvormittag gefördert werden (Modul 2).

Wirksamkeit des Programms

Das Programm ChagALL wurde von Anfang an vom Institut für Bildungsevaluation der Universität Zürich begleitet. Prof. Dr. Urs Moser und seine Mitarbeitenden führen regelmässig Evaluationen durch, deren Berichte die zunehmende Wirksamkeit des Programms dokumentieren.[3]

In den ersten zehn Programmjahren haben von den 155 Schüler*innen, die am Programm teilgenommen haben, 70 Prozent mindestens eine Aufnahmeprüfung bestanden:

BY-NC-ND

	Anzahl Jugendlicher	Anteil
keine Prüfung geschrieben	10	6%
keine Prüfung bestanden	36	23%
mindestens eine Prüfung bestanden	109	70%

Bemerkung: Rundungsbedingt ergeben die Anteile zusammengezählt nicht 100 Prozent.

Abbildung 2: Schüler*innen nach Prüfungserfolg | Quelle: König, Berger, Smirnow & Moser (2019), S. 9

Die Übertrittsquote an eine Mittelschule bewegt sich in den Jahrgängen 1 bis 10 zwischen 70 und 92 Prozent. Der Anteil derjenigen, die nach bestandener Aufnahmeprüfung an einer Mittelschule diese auch erfolgreich abschliessen, schwankt in den Jahrgängen 1 bis 6 zwischen 60 und 82 Prozent:

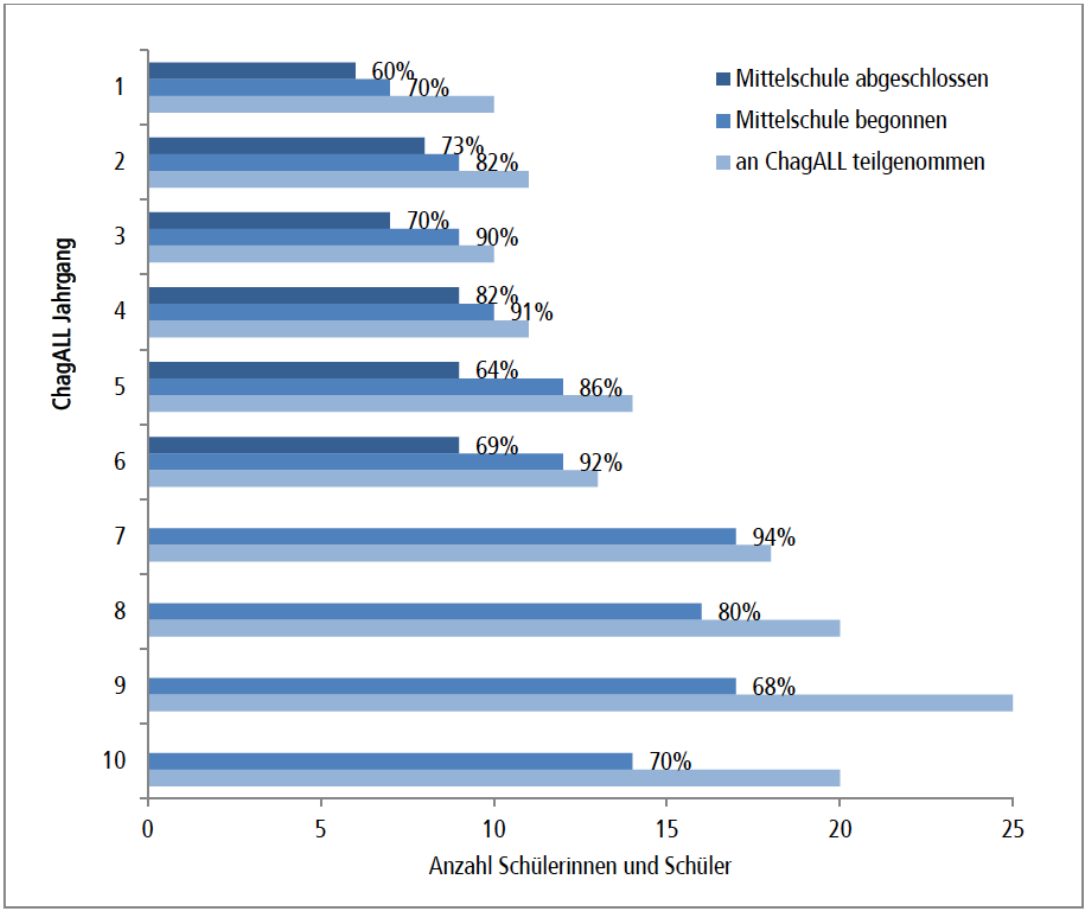


Abbildung 3: Erfolg an der Mittelschule nach Programmjahr | Quelle: König, Berger, Smirnow & Moser (2019), S.15

CC BY-NC-ND

Verbreitung des ChagALL-Gedankens

Aus dem Wissen um die grundsätzliche Ungerechtigkeit im Schweizer Bildungssystem und dem Selbstverständnis von unterstrass.edu als Pionierinstitution entstand schnell das Ziel, das Anliegen von ChagALL über das eigene Programm hinaus zu verbreiten. Dies geschah und geschieht zum einen durch die Unterstützung beim Aufbau von Programmen mit ähnlichem Profil und zum anderen durch bildungspolitische Aktivitäten.

Um Schulen, die sich vom ChagALL-Gedanken begeistern lassen, den Einstieg zu erleichtern, stellten dem Programm ChagALL nahestehende Stiftungen im Rahmen eines „Initiative Fonds" Geld zur Anschubfinanzierung weiterer Projekte zur Verfügung, das bis August 2021 von der Geschäftsstelle chagall.ch verwaltet wurde. Inhaltlich werden interessierte Schulen von erfahrenen ChagALL-Mitarbeitenden beraten. Auf diese Weise entstanden das Projekt ChaBâle („Chancengerechtigkeit in Basel") an der Wirtschaftsmittelschule Basel[4], das Programm Chagall AG („Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn Aargau") an der Kantonsschule Baden[5], der Verein Chance Winterthur an der Kantonsschule Büelrain in Winterthur[6], das Programm CHANCE KSR an der Kantonsschule Reussbüh in Luzern[7] und der Verein Chance.Bildung.Bülach. an der Kantonsschule Zürcher Unterland in Bülach[8].

Um sich gegenseitig zu stärken, die Entstehung weiterer Projekte zu fördern und die Erfahrungen und Erkenntnisse in Schulpraxis und Bildungspolitik einzubringen, haben sich im Frühjahr 2021 die ChagALL-inspirierten Förderprogramme und die mit ihnen verbundenen Institutionen zum Verein Allianz Chance+ zusammengeschlossen.[9]

Eine erste mögliche politische Wirkung des Programms ChagALL liegt im Kanton Zürich in Form des Postulats „ChagALL für alle" vor, das die Ausweitung des Programms auf den gesamten Kanton fordert und im August 2020 vom Kantonsrat überwiesen wurde.

Gelingensfaktoren

Für den langfristigen Erfolg des Programms ChagALL lassen sich folgende Gelingensfaktoren in der Programmgestaltung und der Kommunikation nach aussen ausmachen:

- Auffinden einer gesellschaftlich relevanten Schwäche des Bildungssystems
- Unermüdlicher Einsatz und anhaltende Begeisterung der Projektmitarbeitenden
- Einbindung von Absolvent*innen in das Auswahlverfahren und die Begleitung der Programmteilnehmenden
- Ein aufwendiges Aufnahmeverfahren, das fachliche und persönliche Voraussetzungen in den Blick nimmt[10]
- Umfangreiche Medienarbeit, die an exemplarischen Biografien das grundsätzliche Anliegen und wirksame Massnahmen aufzeigt[11]
- Intensive Kontaktpflege mit Stiftungen, mit gleichgesinnten Personen und Institutionen im Bildungswesen und mit politischen Verantwortungstragenden.

BY-NC-ND

Fazit: ChagALL als „Hoffnungsprogramm“

Das Programm ChagALL ist in dreifacher Hinsicht erfolgreich: Zahlreiche Jugendliche haben diese Chance ergriffen, um die Aufnahme an eine Mittelschule zu schaffen. Die Finanzierung des Programms konnte über einen langen Zeitraum gesichert werden. Das bildungspolitische Anliegen des Programms wurde in Ansätzen gehört und wird weiter verfolgt.

Bei aller Freude darüber darf nicht aus dem Blick geraten, dass Jahr um Jahr verstreicht, in dem nur wenigen betroffenen Jugendlichen eine solche Unterstützung geboten wird, die ihnen persönlich eine höhere Schullaufbahn und damit auch eine anspruchsvollere Berufslaufbahn ermöglicht. Gesamtschweizerisch bleiben diese Anstrengungen ein Tropfen auf den heissen Stein. Mehr noch: Die Heterogenität der ChagALL-Teilnehmenden zeigt auf, welch vielfältiger Entwicklungsbedarf im Bildungssystem besteht. Die tamilische Schülerin, die in der Schweiz geboren wurde, aber zu Hause keine schulische Unterstützung erfahren kann, bräuchte gemeinsam mit ihrer Familie schon weit vor dem Programm ChagALL spezielle Unterstützung. Der Flüchtling aus Afghanistan, der kaum ein Jahr in der Schwez ist, aber abgesehen von noch fehlenden Deutschkenntnissen über alle nötigen Kompetenzen für eine Mittelschule und grosse Leistungsbereitschaft verfügt, zeigt, welches Potenzial oftmals ungenutzt bleibt. Dabei geht es nicht nur um die persönliche Lebensqualität, sondern um einen Beitrag für die Gesellschaft. In diesem Sinne ist ChagALL ein „Hoffnungsprogramm“ für wenige, das mit entsprechender Verbreitung und Unterstützung dringend zu einem „Hoffnungsprogramm“ für viele werden sollte.

Literaturverzeichnis

Baumgartner, D. (2020). Chancengleihheit durch Arbeit an der Lernlaufbahn. ChagALL macht Schule. In Schulleitung unterstrass.edu (Hrsg.): *150 Jahre Unterstrass. Gelebte Werte* (S. 23-37). Zürich: unterstrass.edu.

Becker, R. & Schoch, J. (2018). *Soziale Selektivität. Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates. Expertenbericht im Auftrag des SWR.* Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat (verfügbar unter https://wissenschaftsrat.ch/images/stories/pdf/de/Politische_Analyse_SWR_3_2018_SozialeSelektivitaet_WEB.pdf; aufgerufen am 25.11.2021).

Berger, St., Meiler, L. & Moser, U. (2015). *Evaluation des Programms Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn Kurzbericht zuhanden der Projektleitung*. Zürich: Institut für Bildungsevaluation der Universität Zürich (verfügbar unter https://www.unterstrass.edu/assets/files/innovation/chagall/ChagALL_Kurzbericht_150825.pdf; aufgerufen am 25.11.2021).

König, N., Berger, St., Smirnow, S. & Moser, U. (2019). *Evaluation des Programms Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn. Bericht zuhanden der Projektleitung.* Zürich: Institut für Bildungsevaluation der Universität Zürich (verfügbar unter https://www.unterstrass.edu/assets/files/innovation/chagall/190618_ChagALL_Bericht_5_Juni_2019.pdf; aufgerufen am 25.11.2021).

Moser, U. & Berger, S. (2013). *Evaluation des Programms „Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn“. Schlussbericht zuhanden der Projektleitung*. Zürich: Institut für Bildungsevaluation der

BY-NC-ND

Universität Zürich (verfügbar unter https://www.unterstrass.edu/assets/files/innovation/chagall/-Schlussbericht_Evaluation_ChagALL_201311.pdf; aufgerufen am 25.11.2021).

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (verfügbar unter https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2018/Bildungsbericht_Schweiz_2018.pdf; abgerufen am 25.11.2021)

Autorin

Eva Ebel, Prof. Dr.
Seit 2020 Direktorin von unterstrass.edu (Institut Unterstrass an der PH Zürich und Institut Unterstrass), seit 2007 Dozentin für die Didaktik des Faches Religionen, Kulturen, Ethik am Institut Unterstrass an der PH Zürich.
Kontakt: eva.ebel@unterstrass.edu

[1] Das Leitbild von untersstrass.edu nennt als Säulen fünf Adjektive: evangelisch, überschaubar, leistungsorientiert, praxisnah und innovativ (vgl. https://www.unterstrass.edu/ueber-uns/leitbild; aufgerufen am 25.11.2021).
[2] Neben dem hier vorgestellten Programm ChagALL ist dazu insbesondere auf das Projekt écolsiv zu verweisen, das Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung auf eine Tätigkeit als Assistenz mit pädagogischem Profil im Arbeitsfeld Schule vorbereitet (vgl. https://www.unterstrass.edu/innovation/ecolsiv; aufgerufen am 25.11.2021).
[3] Moser, U. & Berger, S. (2013); Berger, St., Meiler, L. & Moser, U. (2015); König, N., Berger, St., Smirnow, S. & Moser, U. (2019).
[4] Informationen zum Programm unter https://www.chabale.ch (aufgerufen am 25.11.2021).
[5] Informationen zum Programm unter https://www.kanti-baden.ch/chagall (aufgerufen am 25.11.2021).
[6] Informationen zum Programm unter https://chancewinterthur.ch (aufgerufen am 25.11.2021).
7 Informationen zum Programm unter https://ksreussbuehl.lu.ch/ausbildung/Chancengerechtigkeit (aufgerufen am 25.11.2021).
[8] Informationen zum Programm unter https://www.chancebildungbuelach.ch (aufgerufen am 25.11.-2021).
[9] Informationen zum Verein unter https://chanceplus.ch (aufgerufen am 25.11.2021).
[10] Das Aufnahmeverfahren umfasst eine Standortbestimmung in den Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik, einen Intelligenztests (CFT 20-R), einen Fragebogen zur Leistungsmotivation, ein Empfehlungsschreiben einer Sekundarlehrperson, ein Motivationsschreiben der*des Schülerin*Schülers sowie ein 20-minütiges persönliches Gespräch mit Vertretungen der Programmleitung, der Trainer*innen sowie der Absolvent*innen.
[11] Herausragend ist dabei der SRF DOK-Film *Der Kraftakt* von Yusuf Yesilöz (Erstaustrahlung am 15.06.-2017; verfügbar unter https://www.srf.ch/play/tv/dok/video/der-kraftakt?urn=urn:srf:video:1ac68-94a-856a-4f17-bc85-304540e751be&fbclid=IwAR2Hfq5YrAvc2dpsrUj9An5ZCSHc_JBFq92oXk-HGm-Q4EfBxcGpyrkmYrz4; aufgerufen am 25.11.2021). Für zahlreiche Zeitungsartikel sei exemplarisch verwiesen auf zwei Beiträge in der *Neuen Zürcher Zeitung*: „Die Chance. Das Gymnasium Unterstrass verhilft Sekundarschülern mit Migrationshintergrund zu einer höheren Bildung“ am 12.03.2018, S. 13 (verfügbar unter https://www.unterstrass.edu/assets/files/innovation/chagall/Neue_Zu%CC%88rcher-

BY-NC-ND

_Zeitung_20180312_Seite_13.pdf; aufgerufen am 25.11.2021) und „Furuzan packt ihre Chance. Von der Balkanroute ins Gymnasium – das Förderprogramm des Zürcher Gymnasiums Unterstrass wirkt“ am 04.05.2018, S. 19 (verfügbar unter https://www.unterstrass.edu/assets/files/innovation/chagall-/Neue_Zu%CC%88rcher_Zeitung_20180504_Seite_19.pdf; aufgerufen am 25.11.2021).

BY-NC-ND

schuleverantworten
führungskultur_innovation_autonomie

aus der praxis für die praxis

Ulrike Leiss
Medizinische Universität Wien

Andrea Kutschera
Heilstättenschule Wien

Schulische Reintegration von Kindern und Jugendlichen mit einem Hirntumor oder einer anderen Krebserkrankung

Ein Balanceakt zwischen Normalität und dem Ausgleich krankheitsbedingter Folgen

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i3.a139

Körperliche, emotionale und soziale (Spät)Folgen nach der Erkrankung an einem Hirntumor im Kindes- und Jugendalter können negative Auswirkungen auf die weitere Schullaufbahn haben. Entsprechend können auch Kinder und Jugendliche nach anderen Krebserkrankungen oder chronischen Erkrankungen betroffen sein, wenn etwa die notwendige medizinische Threapie ein Risiko für neuropsychologische Beeinträchtigungen mit sich bringt. Im Rahmen einer multiprofessionellen Nachsorge kommt der schulischen Reintegration daher besondere Bedeutung zu. Im folgenden Beitrag werden vielfältige Unterstützungsmöglichkeiten vorgestellt, die im Schulrecht verankert sind. Deren Einsatz sollte stets differenziert und auf die individuellen Bedürfnisse der Betroffenen abgestimmt sein. Zudem können aus dem Zusammenspiel aus Pädagogik und Neuropsychologie zahlreiche Hilfestellungen für den Schulalltag abgeleitet werden. Die Kommunikation und Vernetzung aller Beteiligten ist dabei essenziell.

Schulische Reintegration, Spätfolgen, Krebserkrankung im Kindesalter

Spätfolgen der Erkrankung oder medizinischen Therapien können die weitere Schullaufbahn deutlich erschweren

Kinder und Jugendliche mit einem Hirntumor oder einer anderen Krebserkrankung können durch ihre Erkrankung, aber auch durch die intensive medizinische Behandlung an unterschiedlichen (Spät)Folgen leiden. Es kann sich dabei neben medizinischen (Spät)Folgen (z.B. eingeschränktes Wachstum, Hormonausfälle) um Beeinträchtigungen im kognitiven, emotionalen oder sozialen Bereich handeln, die allesamt eine negative Auswirkung auf die Lebens-

BY-NC-ND

qualität sowie die Teilhabe am Alltag und damit auch die Schullaufbahn haben können (vgl. z.B. Friend et al., 2018).

Mit Blick auf die Schule können dabei im kognitiven Bereich vor allem Schwierigkeiten der Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Merkfähigkeit oder der Planungs- und Problemlösefähigkeiten eine Rolle spielen. Häufig können auch das Arbeitstempo verlangsamt oder die Belastbarkeit eingeschränkt sein. Es handelt sich dabei in den meisten Fällen um Beeinträchtigungen einzelner Funktionen, die sich zwar stark auf die Gesamtleistung auswirken können, aber nicht unbedingt etwas mit der Intelligenz der Betroffenen zu tun haben. Ebenso gravierend für die Schullaufbahn können auch emotionale und soziale (Spät)Folgen sein (z.B. Angststörung, soziale Isolation). Art und Ausmaß der (Spät)Folgen hängen von vielen komplexen Risiko- und Schutzfaktoren ab, wobei davon ausgegangen werden muss, dass 60–90% der Überlebenden einer kindlichen Krebserkankung im Laufe ihres Lebens an zumindest einem chronischen Gesundheitsproblem leiden (vgl. z.B. Bhakta et al., 2017). Generell zeigen Survivors einer kindlichen Hirntumorerkrankung die vergleichsweise höchste kumulative Belastung an chronischen Gesundheitsproblemen.

Internationale Standards empfehlen daher eine regelmäßige, lebenslange medizinische und psychosoziale Nachsorge (Lown et al., 2015), um das Ausmaß an (Spät)Folgen individuell feststellen und bio-psycho-soziale Behandlungspläne erstellen zu können. Im Zentrum der psychosozialen Nachsorge steht im Kindes- und Jugendalter naturgemäß die Reintegration in Kindergarten, Schule oder Ausbildungseinrichtungen. Schon während der medizinischen Therapie der Kinder und Jugendlichen ist es von großer Bedeutung, das Thema Ausbildung und Schule nicht außen vor zu lassen und z.B. die Beschulung im Rahmen von Klinikunterrricht und/oder Hausunterricht zu gewährleisten. Mindestens genauso selbstverständlich sollte die professionelle Unterstützung der (Re)Integration in Schule und Ausbildung in der Nachsorge sein. Die oft sehr speziellen, untypischen Beeinträchtigungen können meist nicht automatisch der einen oder anderen Möglichkeit der Integration oder Schulform zugeordnet werden und erfordern deshalb eine kontinuierliche, interdiziplinäre Begleitung.

So individuell, wie mögliche Spätfolgen sein können, sollten auch die Unterstützungsmöglichkeiten sein

Im Zentrum der vielfachen Unterstützungsmöglichkeiten steht die individuelle und differenzierte Förderung der betroffenen Schüler*innen (siehe §17, Absatz 1 des Schulunterrichtsgesetzes). Die oben beschriebenen unterschiedlichen Varianten an Beeinträchtigungen erfordern stets ein sorgfältiges, möglichst interdisziplinäres Einschätzen, welche Form der Integration und Unterstützung den individuellen Bedürfnissen am besten entspricht. Während bei manchen Schüler*innen die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ganz klar die beste Hilfestellung darstellt, kann diese Klarheit bei anderen erkrankten Kindern oder Jugendlichen erst im Verlauf der Erkrankung oder Behandlung erlangt werden. In anderen Fällen wiederum steht die Gestaltung des Arbeitsplatzes, der Einsatz spezieller Arbeitsmittel

CC BY-NC-ND

und -methoden (z.B. Diktiergeräte, Abfotografieren der Tafeltexte, spezifisch gestaltete Arbeitsmaterialien) oder das Bereitstellen von Informationen und Lernunterlagen im Vordergrund, um Funktionseinschränkungen entsprechend zu berücksichtigen (siehe auch §8 und 8a, Schulpflichtgesetz, Rundschreiben Nr. 23/2016). Auch der Einsatz von Telepräsenzsystemen kann einen Beitrag zur Verbesserung der schulischen und sozialen Teilhabemöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen (z.B. Avatare, Pletschko et al., 2021) leisten.

Um die Kommunikation zwischen Schule, Familie und Behandlungszentren in genau diesem komplexen Einschätzungs-Prozess zu unterstützen, wurde ein entsprechendes Handbuch entwickelt: *F-I-T für die Schule – Fair Integriert Transparent* (Leiss et al., 2020; Abbildung 1).

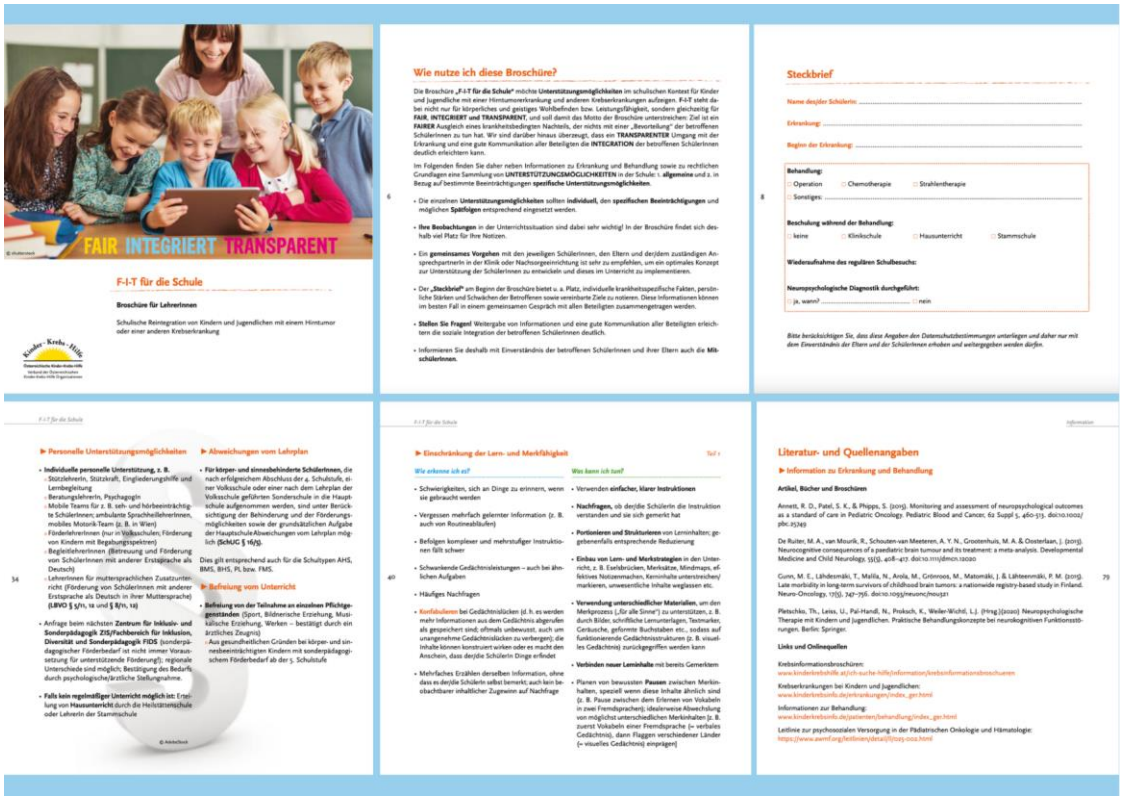


Abbildung 1: Auszüge aus *F-I-T für die Schule. Broschüre für Lehrer*innen. Schulische Reintegration von Kindern und Jugendlichen mit einem Hirntumor oder einen anderen Krebserkrankung* | © Österreichische Kinder-Krebs-Hilfe (Download unter: https://www.kinderkrebshilfe.at/MDB/pdf/140_FITfC3BCrdieSchule_2020_WEB.pdf)

Aufbauend darauf soll für jede betroffene Schüler*in diskutiert werden, welche allgemeinen Unterstützungsmöglichkeiten hinsichtlich des Arbeitsplatzes und der Lernunterlagen, einer Variation der Aufgabenstellung, der Pausengestaltung oder Leistungsbeurteilung notwendig sind und schulrechtlich begründet werden können. Ebenso sollen, je nach Art der Schwierigkeiten, personelle Unterstützungsmöglichkeiten (z.B. mobiles Motorik Team, Stützlehrer*in-

CC BY-NC-ND

nen), Abweichungen vom Lehrplan oder eine Befreiung von der Teilnahme an einzelnen Pflichtgegenständen erwogen werden. Darüber hinaus bietet das Handbuch für einzelne mögliche kognitive, emotionale oder soziale Beeinträchtigungen eine alltagsnahe Beschreibung, wie diese im schulischen Kontext erkannt werden können und wie in der Folge im schulischen Alltag damit umgegangen werden kann. Auf diese Art und Weise kann im Dreieck *Schule, Familie, Behandlungszentrum* besprochen werden, (1) welche Beeinträchtigungen (2) in welchem Ausmaß (3) durch welche konkreten Hilfestellungen berücksichtigt werden sollten. Optimalerweise basieren die resultierenden Empfehlungen auf den Ergebnissen einer neuropsychologischen Untersuchung und ist das Behandlungszentrum durch eine*n Experten*-Expertin für Reintegration vertreten, die*der zusätzlich das notwendige medizinische und neuropsychologische Fachwissen besitzt.

Fairer Ausgleich eines krankheitsbedingten Nachteils oder „Bevorteilung“?

Wichtig zu bedenken ist, dass es betroffenen Schüler*innen häufig schwerfällt, erarbeitete Hilfestellungen anzunehmen und nach Unterstützung zu fragen. Erleben Kinder und Jugendliche die (Spät-)Folgen ihrer Erkrankung, erfahren sie sich oft nicht nur im Vergleich mit ihrer Peer-Group als weniger leistungsstark, sondern in manchen Fällen auch im Vergleich zu ihren eigenen Leistungen *vor* der Erkrankung. Sie sind mit – zum Teil bleibenden – Einschränkungen konfrontiert, müssen diese akzeptieren und sich neu orientieren: möglicherweise eine neue Rolle in der Klassengemeinschaft finden, neue Ziele, Interessen und Perspektiven entwickeln und Unterstützungsangebote für sich annehmen. Das ist kein einfacher Prozess und erfordert in diesem jungen Alter große emotionale Reife. Besonders nach dem Erleben einer schweren und lebensbedrohlichen Erkrankung ist der Wunsch nach „Normalität“ verständlicherweise sehr groß, sodass ein sensibler, offener und stärkender Umgang mit Unterstützungsmaßnahmen von großer Bedeutung ist.

Gleichermaßen stellt die Situation hohe Anforderungen an Eltern, Lehrer*innen und Mitschüler*innen. Vor dem Hintergrund einer schweren Erkrankung ist das „objektive“ Einschätzen der Leistungsfähigkeit ohnehin nicht einfach, noch schwieriger allerdings der Umgang mit (Spät)Folgen und deren Bedeutung. Die Unterscheidung zwischen „nicht können“ und „nicht wollen“ ist nicht trivial und bedarf bei allen Beteiligten des genauen Hinschauens und einer differenzierten Auseinandersetzung mit der individuellen Situation. Für Eltern stellt das Erkennen von Spätfolgen und die entsprechende Auseinandersetzung zusätzlich einen häufig schmerzhaften Prozess dar. Auch sie hegen den Wunsch nach Normalität und befürchten, dass Hilfestellungen eine Benachteiligung ihrer Kinder hinsichtlich der Schullaufbahn oder sogar eine Ausgrenzung fördern. Für Lehrer*innen, Mitschüler*innen und zum Teil auch deren Angehörige stellen insbesondere Spätfolgen, die erst viele Jahre nach der Erkrankung deutlich werden, eine große Herausforderung dar. Der Zusammenhang zur Erkrankung erscheint

CC BY-NC-ND

nicht mehr so offensichtlich. Kognitive Einschränkungen sind darüber hinaus meist nicht direkt „sichtbar".

Solche und andere Faktoren können Unterstützungsmaßnahmen zum Teil unfair oder sogar als Vorteil erscheinen lassen und längerfristig einen angemessenen Umgang mit Spätfolgen erschweren. Die betroffenen Schüler*innen, Eltern, Lehrer*innen und Mitschüler*innen finden sich häufig in verschiedener Hinsicht in einem schwierigen Balanceakt zwischen Wunsch nach Normalität und fairem Ausgleich krankheitsbedingter Nachteile wieder. Abbildung 2 stellt zusammenfassend dar, wie durch offene und transparente Kommunikation für alle Beteiligten eine möglichst gute Balance errichtet werden kann.



Abbildung 2: Empehlungen zur konkreten Umsetzung von Unterstützungsmöglichkeiten in der schulischen Reintegration | Quelle: siehe Abbildung 1

Conclusio

Schulische Reintegration von Kindern und Jugendlichen mit einem Hirntumor oder einer anderen Krebserkrankung ist ein zentraler Teil deren lebenslanger Nachsorge. Konzepte dazu haben in der Folge in internationalen Standards an Bedeutung gewonnen, wobei stets die Wichtigkeit der kontinuierlichen Vernetzung und Kommunikation hervorgestrichen wird. Als „Best Practice Modell" wird für jedes kinder- und jugendonkologische Zentrum die Installa-

BY-NC-ND

tion eines Teammitglieds empfohlen, das mit den notwendigen pädagogischen Kompetenzen sowie dem notwendigen medizinischen und psychosozialen Hintergrundwissen die Kommunikation zwischen Patient*innen, Familie, Schule und Behandlungszentrum koordiniert (Thompson et al., 2015), um Benachteiligungen durch die schwere Erkrankung zu vermeiden.

Literaturverzeichnis

Bhakta, N., Liu, Q., Ness, K. K., Baassiri, M., Eissa, H., Yeo, F., Chemaitilly, W., Ehrhardt, M. J., Bass, J., Bishop, M. W., Shelton, K., Lu, L., Huang, S., Li, Z., Caron, E., Lanctot, J., Howell, C., Folse, T., Joshi, V., Green, D. M., … Robison, L. L. (2017). The cumulative burden of surviving childhood cancer: an initial report from the St Jude Lifetime Cohort Study (SJLIFE). *Lancet* (London, England), 390(10112), 2569–2582. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(17)31610-0

Bundesgesetz über die Schulpflicht. Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS). Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/gvo.html [7.12.2021]

Friend, A. J., Feltbower, R. G., Hughes, E. J., Dye, K. P., & Glaser, A. W. (2018). Mental health of long-term survivors of childhood and young adult cancer: A systematic review. *International Journal of Cancer*, 143(6), 1279-1286. doi:10.1002/ijc.31337

Leiss, U., Schröder, H., Lüttich, P., Kutschera, A., Pletschko, T., Schwarzinger, A., Voit, R., Waibel, P. Wiener, A. (2020). F-I-T: Fair, Integriert, Transparent. Schulische Reintegration von Kindern und Jugendlichen mit einem Hirntumor oder einer anderen Krebserkrankung. Neuauflage für Österreich. Österreichische Kinder-Krebs-Hilfe. Verfügbar unter: https://www.kinderkrebshilfe.at/MDB/pdf/140-_FITfC3BCrdieSchule_2020_WEB.pdf [7.12.2021]

Lown, E.A., Phillips, F., Schwartz, L.A., Rosenberg, A.R., Jones, B. (2015). Psychosocial Follow-Up in Survivorship as a Standard of Care in Pediatric Oncology. *Pediatr Blood Cancer*, 2015 Dec; 62(Suppl 5): S. 514-84. doi: 10.1002/pbc.25783. PMID: 26700918; PMCID: PMC5242467.

Pletschko, T., Pelzer, C., Rockenbauer, G., Turner, A., & Röhsner, M. (2021). Life happens wherever you are! Einsatz des Avatars AV1 zur Verbesserung der schulischen Teilhabemöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen mit chronischen Erkrankungen. *#Schule verantworten*, 1(1), 122–128. https://doi.org/10-.53349/sv.2021.i1.a66

Thompson, A. L., Christiansen, H. L., Elam, M., Hoag, J., Irwin, M. K., Pao, M., … Kelly, K. P. (2015). Academic continuity and school reentry support as a standard of care in pediatric oncology. *Pediatric Blood and Cancer*, 62(Suppl 5), S. 805-817. doi:10.1002/pbc.25760

Autorinnen

Ulrike Leiss, Mag. Dr.
Seit 2001 als Klinische und Gesundheitspsychologin (Spezialisierungen Kinder-, Jugend- und Familienpsychologie sowie Klinische Neuropsychologie) und pädiatrische Psychoonkologin an der Univ. Klinik für Kinder- und Jugendheilkunde (AKH u. MedUni Wien) tätig. Pädiatrische

BY-NC-ND

Psychoonkologie, Nachsorge, neuropsychologische Therapie und Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen sind ihre Schwerpunkte in der klinischen Versorgung, Forschung und Lehre.
Kontakt: ulrike.leiss@meduniwien.ac.at

Andrea Kutschera, BEd.
Seit 2006 Lehrerin der Wiener Heilstättenschule, seit 2010 in der schulischen Reintegration an der Univ. Klinik für Kinder- und Jugendheilkunde (AKH u. MedUni Wien) tätig. Davor seit 1984 Lehrerin an der GTMS Hasenleitengasse,Wien.
Kontakt: akh.schule@gmx.at

BY-NC-ND

schule verantworten
führungskultur_innovation_autonomie

aus der praxis für die praxis

Marietheres Purtschert
Schule Oberägeri, Schweiz

Begabungen machen Schule

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i3.a130

Die beiden Schulen Oberägeri ZG und Rickenbach SZ betreiben seit vielen Jahren erfolgreich Begabungsförderung. Marietheres Purtschert, Lehrerin und Schulleiterin an beiden Schulen, berichtet über die Erfahrungen und Entwicklungen der beiden Schulen. Im Zentrum steht dabei die Potenzialentfaltung und Stärkenorientierung. Der Beitrag motiviert hoffentlich viele weitere Schulen, sich auf den Weg zu einer begabungsfördernden Schule zu begeben.

Begabungsförderung, Potenzialentwicklung, Stärkenorientierung, Schulentwicklung

Die beiden Schulen Oberägeri ZG und Rickenbach SZ haben seit mehr als 20 Jahren einen erfolgreichen Weg hinter sich, die Begabungs- und Begabtenförderung in vielfältiger Weise in ihren Unterrichtsangeboten zu verankern. Sie haben den Mut gehabt, ihr Kerngeschäft „Unterricht“ gemeinsam in einer binnendifferenzierenden Weise weiterzuentwickeln. Es wurden sowohl Lernangebote und Lernräume geschaffen für Schüler*innen mit Lerndefiziten als auch für solche mit einer besonderen Begabung. Zwei wichtige Bausteine bilden das Fundament an beiden Schulen.

Die Schule wird als Ort der Potenzialentfaltung gesehen

Sehr viel Potenzial geht in unserer Gesellschaft verloren, weil dieses nicht erkannt und entsprechend gefördert wird. Jedes Kind kommt mit Potenzialen und besonderen Begabungen zur Welt, welche für unsere Gesellschaft von Bedeutung sind. Potenziale sind Möglichkeiten, welche in uns angelegt sind. Wenn wir diese zur Entfaltung bringen möchten, braucht es günstige Bedingungen dazu. Grundlegendes Ziel der Schule muss es deshalb sein, sich immer wieder zu überlegen, wie sie eine Lernkultur der Potenzialentfaltung gestaltet.

Eine Lernkultur der Potenzialentfaltung schafft eine Grundhaltung, welche Vielfalt als Bereicherung sieht und in der jedes einzelne Kind erlebt, dass es in seiner Einzigartigkeit genau

CC BY-NC-ND

richtig ist und gebraucht wird. Eine Lernkultur der Potenzialentfaltung schafft Bedingungen dafür, dass Lernen als ein kreativer und inspirierender Prozess erlebt wird. Es bedeutet auch, dass die Lernenden Raum bekommen, eigenständig, experimentell und erfahrungsgebunden zu lernen. Die Lernenden bekommen Gelegenheiten, reale Herausforderungen zu meistern, Verantwortung zu übernehmen und sich als Teil einer Gemeinschaft zu erfahren. Diese Lernkultur der Potenzialentfaltung berührt die ganze Schule: die Grundhaltungen, die Strukturen, die Lernräume, die genutzten Lernmaterialien, die Zusammenarbeit usw. Dazu gibt es kein vorgegebenes Modell. Alle Schulen haben die Möglichkeit und die Herausforderung, ihren eigenen Weg umzusetzen. Dazu können Oberägeri ZG, Rickenbach SZ und andere LISSA-Preisträgerschulen Vorbild sein. Schulen, die aufgebrochen sind und den Mut haben, es anders zu versuchen.

„Fit und stark fürs Leben" heisst das ganzheitliche Konzept in Rickenbach SZ. „Stärken nutzen – Stärken fördern" lautet der Grundsatz in Oberägeri ZG. Beide Schulen haben den Grundsatz der Begabungsförderung schon früh in ihre Schul- und Unterrichtsentwicklung aufgenommen und mit ihren Jahresschwerpunkten verknüpft. Begabungsförderung kann nicht delegiert werden, sie ist Aufgabe von allen Beteiligten.

Grundlage an beiden Schulen bildet das „Schulische Enrichment Modell nach Renzulli/Reis", abgekürzt SEM. Das SEM basiert auf der Vorstellung, dass die Schule ein Ort der Talententwicklung ist. Die Potenziale und Stärken aller Kinder sollen angesprochen werden. Ziel des SEM ist es nicht, bestehende Schulstrukturen zu ersetzen, sondern sie an die Bedürfnisse der Schule anzupassen und weiterzuentwickeln. In Oberägeri ZG und in Rickenbach SZ werden regelmässig SEM-Projekt- oder Ateliertage durchgeführt. Dies sind altersdurchmischte Wahlangebote in verschiedenen Interessengebieten, welche die Kinder selber wählen können. Diese anregenden Schnupperangebote in verschiedenen Wissens- und Tätigkeitsgebieten ermöglichen neue Erfahrungen und motivieren zu weiterführendem Engagement. Selbstorganisiertes Lernen muss sorgfältig eingeführt und aufgebaut werden. Gezielt werden ab der Grundstufe Lern- und Arbeitstechniken als Grundlage für das eigenständige Arbeiten gefördert und mit Hilfe des Lernkompetenzen-Curriculums der Schule aufgebaut. Immer wieder erhalten die Lernenden ab der Grundstufe Gelegenheit in selbst gewählten Projekten ihr Wissen und ihre Kreativität an einem ausgewählten Thema von realer Bedeutsamkeit anzuwenden.

Der Start in die Schulzeit ist ein wichtiger und entscheidender Moment. Je nachdem wird die natürliche Lernfreude, welche in jedem Menschen steckt, mehr oder weniger geweckt oder erhalten. In Oberägeri ZG wird der Schulstart deshalb bewusst gestaltet. Die Grundstufe verbindet den Kindergarten und die erste Primarklasse zu einer gemeinsamen Stufe. Sie bietet den Kindern ein pädagogisches Umfeld an, in dem jedes Kind Aufgaben und Anforderungen erhält, die seinem Entwicklungsstand und seinen Interessen entsprechen. Kinder lernen in unterschiedlichem Tempo und sie entwickeln sich unterschiedlich schnell. Die Kinder verweilen deshalb entsprechend unterschiedlich lange in der Grundstufe (zwei bis vier Jahre, in der Regel drei Jahre). Die Klassen sind altersgemischt und werden von zwei Lehrpersonen gemeinsam geführt. Mit der Grundstufe werden Kindergarten und 1. Klasse zu einer gemein-

BY-NC-ND

samen Stufe verbunden und somit der Übergang von der Kindergarten- zur Schulkultur fliessend gestaltet.

Stärkenorientierung – Ressourcen nutzen

Stärken entdecken, erfassen und entwickeln ist ein besonderes Leitmotiv der beiden LISSA-Schulen. Stärkenorientierung bedeutet, auf Schatzsuche zu gehen nach eigenen Stärken, nach Stärken im Team, nach Stärken der Schüler*innen, der Eltern sowie des Schulumfeldes. In Oberägeri ZG und in Rickenbach SZ werden diese Ressourcen bewusst genutzt. An SEM-Projekt- und Ateliertagen kommen deshalb nicht nur das Wissen und die Stärken der Lehrpersonen zum Einsatz, sondern auch das Wissen der Schüler*innen, der Eltern und weiteren Personen aus dem schulischen Umfeld. Den Kindern werden im Sinne des Enrichments neue Themenfelder, Begegnungen und Interessensgebiete zum Kennenlernen angeboten, welche im Schulalltag wenig Platz finden. Besonders spannend in Oberägeri ZG ist der Fremdsprachenhalbtag der 5. und 6. Klassen, an welchem die Stärken der fremdsprachigen Eltern gezielt genutzt werden. Die Eltern unterrichten in ihrer Kultursprache mit Begleitung einer Klassenlehrperson in altersdurchmischten Interessengruppen.

Spezifische Stärken und Fachgebiete der Schüler*innen können in eigenen Schülerateliers eingebracht werden. Ziel ist es, andere Kinder zu inspirieren und dabei selber mittels Tutoring als Lehrende aktiv zu werden und Verantwortung zu übernehmen. Dabei werden im Sinne von echten Projekten Verantwortung übernommen und viele überfachliche Kompetenzen trainiert und weiterentwickelt. Dies stärkt das Selbstvertrauen der Schüler*innen. Dabei nehmen sie wahr, dass sie für die Gemeinschaft wichtig und bedeutsam sind. Junge Menschen müssen erfahren, dass sie mitentscheiden können und ihnen somit Verantwortung übertragen wird. Sie erkennen dadurch, dass sie ein wichtiger Teil der Schule und der Gesellschaft sind. Verantwortung übernehmen muss immer wieder geübt werden. Dazu müssen Freiheiten und Strukturen innerhalb klarer Grenzen geschaffen werden.

In den Projekt- und Atelierangeboten orientieren sich die beiden Schulen an den multiplen Intelligenzen nach Gardner. Howard Gardner hat aufgrund seiner Erkenntnisse die Theorie der vielfachen Intelligenzen entwickelt. Er geht davon aus, dass die Intelligenz eines Menschen nicht aus einer einzigen Grösse besteht, sondern dass sie sich aus verschiedenen Arten von Intelligenzen zusammensetzt, welche keinesfalls gegeneinander ausgespielt werden dürfen.

Wichtiges Anliegen der beiden Schulen Oberägeri ZG und Rickenbach SZ ist, die Schüler*innen so zu behandeln und zu fördern, dass sie persönlich wachsen und sich zu selbstbewussten, verantwortungsvollen Menschen entwickeln können, damit sie „Fit und stark fürs Leben“ werden und ihre persönlichen „Stärken nutzen und entfalten“ können.

BY-NC-ND

Literaturverzeichnis

https://www.lissa-preis.ch

LISSA-Preis – Schule Oberägeri

LISSA Schule Rickenbach SZ

inklusion_und_schoolwide_enrichment_mueller-oppliger.pdf (begabungsfoerderung-schweiz.ch)

Autorin

Marietherese Purtschert,
seit 2018 Schulleiterin in Oberägeri ZG, von 2002 bis 2018 Lehrerin und Schulleiterin in Rickenbach.
Kontakt: marietheres.purtscher@oberaegeri.ch

BY-NC-ND

schule verantworten
führungskultur_innovation_autonomie

aus der praxis für die praxis

Annemarie Eggerth
Landesberufsschule Schrems

Chaos deluxe oder: Wo bleibt der Phönix?

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i3.a128

Seit fast zwei Jahren beeinflussen Corona-Maßnahmen den Schulbetrieb. Jüngste Entscheidungen im Zusammenhang mit dem Offenhalten der Schulen während des Lockdowns verschärfen die Situation weiter. Die Entscheidung, ob Schüler*innen am Präsenzunterricht teilnehmen oder nicht, wurde auf die Erziehungsberechtigten bzw. Jugendlichen ausgelagert. Daraus resultiert ein nicht mehr aufrecht zu erhaltender Regelbetrieb. Der nachfolgende Text soll dazu anregen, die aktuellen Entwicklungen und deren Auswirkungen zu hinterfragen und mit der Planung der Post-Pandemie-Schule zu beginnen. Fast zwei Jahre Covid-19 hinterlassen Spuren – spannend wird, welche Spuren bleiben bzw. ob sich die Schule wie Phönix aus der Asche erheben wird.

Corona-Pandemie, Unsicherheit, Vision, Schule

Ende November 2021: Corona hat die Welt seit fast zwei Jahren fest im Griff. In Österreich ist – wieder einmal – Lockdown. „Kontaktreduktion" heißt das Zauberwort. Die höchsten Inzidenzen sind derzeit bei Kindern und Jugendlichen zu verzeichnen. Dennoch findet Präsenzunterricht statt, denn:

Schule funktioniert – irgendwie …

Gerade in diesen Zeiten, in welchen wirklich nichts seinen gewohnten Weg geht, gibt es für Schüler*innen durch die Schule einen Platz, der Konstanz, Sicherheit und Normalität symbolisieren sollte. Schule bietet geschützte Rahmenbedingungen, innerhalb welcher Kenntnisse für ein gelingendes persönliches, soziales und berufliches Leben erworben bzw. gefördert werden sollen.

CC BY-NC-ND

Doch genau hier beginnt das „Schule funktioniert – irgendwie“: Konstanz, Sicherheit und Normalität gibt es in der Schule seit fast zwei Jahren nicht mehr. Gefühlt täglich gelten neue Vorgaben im Zusammenhang mit Covid-19. Weder Schüler*innen noch Lehrer*innen wissen, unter welchen Bedingungen der Unterricht am nächsten Tag stattfinden wird: Findet Präsenzunterricht statt oder sind die Schüler*innen im Distance Learning? Wie viele Schüler*innen sind anwesend und wie viele wechseln spontan in ein Homeschooling-Modell? Wie viele Schüler*innen werden aufgrund eines positiven Covid-Tests oder als Kontaktperson innerhalb des Unterrichtsgeschehens nach Hause geschickt? Finden Leistungsfeststellungen statt oder nicht oder werden sie verschoben?

All diese Parameter beeinträchtigen das System Schule. Unterrichtsabläufe sind mittlerweile kaum noch plan- bzw. entsprechend durchführbar, Lerninhalte werden gekürzt, vereinfacht oder entfallen manchmal auch, einfach deshalb, weil im aktuellen Geschehen – auch durch erhöhten Verwaltungsaufwand – zu wenig Zeit dafür bleibt. Schule als sozialer Raum verliert aufgrund der wechselnden und unplanbaren Konstellationen an Bedeutung.

Flexibilität ist angesagt. Doch ist es wirklich das, was Schule vermitteln soll: dass ein Sich-auf-nichts-verlassen-Können das Einzige ist, worauf man sich verlassen kann? Verbunden mit der permanenten Angst, sich im „geschützten“ Rahmen der Schule mit Covid-19 zu infizieren und dann die Krankheit seinen Mitschüler*innen, Freund*innen oder Verwandten weiterzugeben?

Psycholog*innen bestätigen, wie negativ sich die vergangenen und bestehenden Coronamaßnahmen auf die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen auswirken (Hoffmann-Ammann, 2021). Doch wie wird sich die aktuelle Situation auf diese Generation auswirken?

Seit 22. November 2021 ist es Schüler*innen freigestellt, ob sie vor Ort an der Schule am Präsenzunterricht teilnehmen oder ob sie sich die Lerninhalte eigenverantwortlich zu Hause aneignen. Bei Minderjährigen entscheiden die Eltern. Die gesetzliche Verpflichtung zur Schulpflicht wurde aufgeweicht, die Verantwortung – mit allen Konsequenzen – wurde auf die Eltern bzw. die Jugendlichen ausgelagert. Sie haben nun die Qual der Wahl zwischen sozialer Verantwortung (Kontaktbeschränkungen durch Lernen zu Hause) oder bestmöglicher Lernförderung (Lernen innerhalb des Klassenverbundes im Präsenzunterricht). Manchen stellt sich diese Wahlmöglichkeit nicht: Aufgrund von Berufstätigkeit der Eltern müssen die Kinder am Präsenzunterricht teilnehmen, auch wenn die Eltern Bedenken haben. Gerade im bildungsferneren Bereich wird möglicherweise auch der scheinbar leichtere, angenehmere Weg des Zuhause-Lernens gegangen.

Ich vermute, dass zu den bisher schon bestehenden psychischen Belastungen von Kindern und Jugendlichen die Problematik einer empfundenen Fehlentscheidung die Situation noch verschärft. Ich vermute auch, dass pandemiebedingt in den nächsten Jahren vermehrt Lerndefizite festgestellt werden. Jetzt geht es darum, genau jene Lücken wieder zu schließen!

BY-NC-ND

Wie Phönix aus der Asche …

… sollte sich die Schule möglichst bald wieder erheben! Was braucht es dazu?

Klare und eindeutige Rahmenbedingungen, Mut zur Verantwortung zuständiger Funktionsträger*innen, Planungssicherheit, Entlastung von Verwaltungsaufgaben inner- und außerhalb der Unterrichtszeit, Fördermöglichkeiten für alle Schulformen und Schulstufen, um entstandene Defizite auszugleichen, Flexibilität als Ausdruck individualisierten Unterrichts, Kreativität, Freude an der Schule und vor allem: ein Ende der Pandemie!

Hoffen wir auf ein Weihnachtswunder!

Literaturverzeichnis

Hoffmann-Ammann, Barbara (23. März 2021), *Neue Erkenntnisse Tiroler Covid-19-Kinderstudie:* „Kinder und Jugendliche sind deutlich stärker belastet." Abgerufen am 13. Dez. 2021 von https://www.i-med.ac.at/mypoint/news/752071.html

Autorin

Annemarie Eggerth, BEd.
Seit 2012 Lehrerin an der Landesberufsschule Schrems mit schwerpunktmäßiger Lehrtätigkeit im versicherungsfachlichen Kontext sowie in allgemeinbildenden und kaufmännischen Gegenständen, davor langjährige Berufspraxis in der Privatwirtschaft (u.a. in der Versicherungsbranche und in der Erwachsenenbildung).
Kontakt: eggerthannemarie@lbsschrems.ac.at

BY-NC-ND

schuleverantworten
führungskultur_innovation_autonomie



Petra Heißenberger
Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

Brigitte Schuckert
Bildungsdirektion für Niederösterreich, Sankt Pölten

Signals of Hope

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i3.a119



Foto: privat

Nach einigen Jahren in der Wirtschaft im In- und Ausland unterrichtete Brigitte Schuckert an der Berufsschule sowie an der Handelsakademie und Handelsschule. Berufliche Erfahrungen sammelte sie auch als Direktorin, als Landesschulinspektorin für kaufmännische Schulen sowie als Schulqualitätsmanagerin und Außenstellenleiterin der Bildungsregion 4 in Niederösterreich. Brigitte Schuckert ist Leiterin des Bereichs Pädagogischer Dienst in der Bildungsdirektion für Niederösterreich. Sie gestaltet seit vielen Jahren Schulentwicklung auf nationaler und internationaler Ebene aktiv mit und beteiligt sich immer wieder an Comenius- und Erasmus-Projekten. Die Absolvierung zahlreicher Lehrgänge im Bildungsbereich und außerschulischer Fortbildungsveranstaltungen im Finanzbereich sowie eine Business-Coaching-Ausbildung an der Freien Universität Berlin ermöglichen ihr, die gewonnenen Kenntnisse für die Schulen in Niederösterreich und in Zusammenarbeit mit dem BMBWF und der Landesregierung für Niederösterreich einzubringen.

Schule – der Ort des Vertrauens auf die Hoffnungsträger*innen der Zukunft! Welche Signale der Hoffnung kann/soll die Schule setzen und wie geschieht das im Unterricht?

CC BY-NC-ND

Sehr geehrte Leiterin des Bereiches Pädagogischer Dienst! Die letzte Frankfurter Buchmesse im Oktober 2020, Covid-bedingt erstmals online durchgeführt, stand unter dem Leitsatz „SIGNALS OF HOPE“. Welche Signale der Hoffnung soll, welche kann die Schule HEUTE setzen, um ihren Schüler*innen reale „Schule von morgen“ zu sein?

Brigitte Schuckert: Als „Signale der Hoffnung“ wurden in Australien Leuchttürme bezeichnet, weil sie die ersten Gebäude waren, welche die aus Europa kommenden Segler*innen nach monatelanger Reise über das Meer sahen. Das Licht dieser Leuchttürme war für die einen ein Signal der neuen Heimat und für andere wiederum ein Signal für die Heimkehr. Nun könnte man dies auch mit der Schule von HEUTE in Verbindung setzen: Die Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung sollen Leuchttürme für die Schüler*innen werden, die sie anleiten, ihre Ziele erkennen und anzusteuern zu können. Signale der Hoffnung für unsere Schüler*innen sehe ich vor allem in den 21st Century Skills: Wir müssen unsere Schüler*innen zu kreativen, kritischen, kollaborierenden und kommunizierenden Menschen erziehen.

Bildungsgerechtigkeit ist gerade in Corona-Zeiten ein wieder viel beachtetes und viel beschriebenes Thema geworden, nicht selten wird es als politisches Argument genutzt. Was kann Schulleitung vor Ort konkret tun, um Bildungsungerechtigkeit zu minimieren, um die elterliche Hoffnung auf Gleichwertigkeit aller Schüler*innen zu nähren?

Bildungsungerechtigkeit sollte in unseren Schulen keinen Platz mehr finden. Träume der Schüler*innen über ihre berufliche und private Zukunft sollten mit der Unterstützung der Pädagog*innen für alle Schüler*innen erreichbar werden, egal welches Geschlecht die Schüler*innen haben, welche ethnische oder soziale Herkunft sie aufweisen.

Persönliche Leuchttürme ansteuern

Bildungsgerechtigkeit und somit Chancengerechtigkeit sollten unabhängig von religiöser oder politischer Anschauung möglich sein. Die Diversität der Gesellschaft hängt daher eng mit der Chancengerechtigkeit im Bildungsbereich zusammen, daher sollte jede Form der Ungerechtigkeit, vor allem im Bereich der Bildung, vermieden werden. Die Schüler*innen sollten somit ihre ganz persönlichen Leuchttürme ansteuern und erreichen können. Bildung ist dazu ein wesentlicher Schlüssel für die Schüler*innen, diese Leuchttürme anvisieren zu können.

Mit der Corona-Pandemie und dem damit einhergehenden digitalen Fernunterricht trat das Thema der Bildungsgerechtigkeit in die bildungspolitischen Diskussionen wieder verstärkt in den Vordergrund. Auch das Lernen in Beziehungen wurde dadurch in den Hintergrund gedrängt, was gerade Ungerechtigkeit ausgleichen könnte. Viele Schüler*innen konnten sich auch durch den Fernunterricht nicht in gleichem Maße beteiligen, da z. B. die technischen Voraussetzungen nicht gleich waren. Gerade in Zeiten von Krisen wird die Bildung in Mitleidenschaft gezogen. Daher müssen wir in schwierigen Phasen besonders darauf achten, dass die Schüler*innen nicht noch stärker darunter leiden, sondern weiterhin bestmögliche Chancengerechtigkeit erreichen.

BY-NC-ND

Was stellt die Schule als Ort der Hoffnung jenen entgegen, die Zukunft als Katastrophe sehen?

Schule wird für viele Schüler*innen als Ort der Hoffnung wahrgenommen, wir müssen mit den Schüler*innen die Herausforderungen der Zukunft ansprechen, sie auch bestmöglich darauf vorbereiten. Das sind die Veränderungen der Berufswelt, aber auch die Klimathemen.

Vielfalt als Selbstverständlichkeit

Wir müssen die Schüler*innen auf die zahlreichen kulturellen Veränderungen vorbereiten. Auch wenn wir noch nicht wissen, was in den nächsten Jahrzehnten das Wichtigste ist, müssen wir unsere Schüler*innen umso flexibler und fitter machen. Das wird auch nicht nur im digitalen Bereich, im MINT-Bereich sein, sondern ganz besonders im sozialen Bereich notwendig werden. Gerade durch das verstärkte Aufkommen der Digitalen Schule müssen wir die Lehrer*innen auf die veränderte Unterrichtsgestaltung vorbereiten. Eben diese Veränderung, diese Vielfalt wird als Selbstverständlichkeit angenommen werden müssen.

Welche Rolle spielt das Bildungsgeschehen insgesamt in diesen Entwicklungen?

Bildung hat immer mit allem zu tun, es kommt in jedem Lebensabschnitt zum Tragen und bedeutet immer Veränderung so wie auch Entwicklung.

Welche Verantwortung trägt jede einzelne Lehrperson darin?

Jede Lehrkraft sollte wissen, dass Kinder vielfältige, unterschiedlich anregende Gelegenheiten benötigen, um ihre Chancen nutzen zu können. Lehrer*innen müssen die Herausforderungen der Änderungen der Unterrichtskultur erkennen. Die neue Lehr- und Lernkultur wird eine zentrale Anforderung für Lehrpersonen. Auch sie müssen in Zukunft fächerübergreifend, schulstufenübergreifend tätig werden. Sie werden viel mehr zu Lernbegleiter*innen und unterstützen damit die Schüler*innen. Sie werden sich auch viel mehr mit Umwelt- und Klimathemen beschäftigen. Die Lehrer*innen müssen auf die unterschiedlichen Ausgangslagen der Schüler*innen mehr denn je eingehen, manche Schüler*innen brauchen weniger, manche mehr Chancen, um an ihr Ziel zu kommen.

Was ist die Herausforderung für die Schulaufsichtsbehörde angesichts dieser gesellschaftspolitischen Fragen, gerade und insbesondere im „Pädagogischen Dienst“ (wörtlich verstanden)?

Für die Schulaufsichtsbehörde geht es angesichts dieser gesellschaftspolitischen Fragen vor allem um das Qualitätsmanagement und die strategische Entwicklung im Rahmen der Schulaufsicht sowie um die Errichtung von regionalen Schulaufsichtsteams in den Bildungsregionen. Die Bildungsaufsicht, insbesondere der Pädagogische Dienst, stellt und koordiniert sonder- und inklusionspädagogische Maßnahmen für Schüler*innen mit sonderpädagogischem und anderem Förderbedarf in allgemeinen Schulen und stellt für die Betreuung dieser Schüler*innen zusätzliche Lehrpersonen ein.

CC BY-NC-ND

Weiters wird am Bildungscontrolling mitgearbeitet, welches nach den Vorgaben der Geschäftsstelle für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung und für die pädagogische Fachexpertise bei der Bewirtschaftung der Lehrpersonalressourcen zuständig ist. Für diese Aufgaben werden nach den regionalen Erfordernissen an den Außenstellen auch pädagogische Beratungszentren in der jeweiligen Bildungsdirektion implementiert.

Was heißt das für Sie, „HOFFNUNGsschule"? Was kennzeichnet eine solche?

Die Änderung der Kultur in der Schule kennzeichnet eine „HOFFNUNGsschule". Lehr- und Lernprozesse werden sich in Zukunft ändern. Wir fragen uns ständig, welche Kompetenzen brauchen wir in Zukunft, wie können unsere Schüler*innen aktiv zusammenarbeiten, wodurch werden sie gerade besonders motivert, sich mit Themen der Zukunft auseinanderzusetzen, damit sie am Gesellschaftsleben glücklich und selbstbestimmt nach ihren Wünschen und Bedürfnissen teilhaben können und somit ihre persönlichen und zahlreiche Leuchttürme ansteuern und erreichen können.

Ich bedanke mich für das Gespräch und die Impulse zur Reflexion! Alles Gute, viel Kraft und Energie!

Autorin

Petra Heißenberger, HS-Prof. Mag. Dr. BEd MSc – Autorin
Petra Heißenberger ist Professorin für Schulmanagement und Leiterin des Zentrums Leadership an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.
Kontakt: petra.heissenberger@ph-noe.ac.at

BY-NC-ND

schule verantworten
führungskultur_innovation_autonomie

Roswitha Lebzelter
Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

Maria Handl-Stelzhammer
Bildungsdirektion Niederösterreich, St. Pölten

Kinder und Jugendliche im Fokus

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i3.a123



Foto: Andreas Handl

Der Begriff HOFFNUNGsschule hat gerade im Kontext einer gelebten Bildungsgerechtigkeit eine zentrale Bedeutung.

HR[in] Maria Handl-Stelzhammer, MA, Schulqualitätsmanagerin im Fachstab der Bildungsdirektion Niederösterreich hat einige Jahrzehnte ihres pädagogischen Wirkens in die schulische Begleitung aller Kinder gestellt. Roswitha Lebzelter hat mit ihr anlässlich des letzten Schuljahres vor dem Antreten ihres Ruhestandes einen Rück- und Ausblick unternommen.

HOFFNUNGsschule – In Ihren verschiedenen Tätigkeiten haben Sie sehr unterschiedliche Erfahrungen mit Schule gesammelt und so möchte ich das Gespräch in Ihrer Kindheit beginnen lassen: Welche Hoffnung hatten Sie als Kind mit Schule verbunden?

Maria Handl-Stelzhammer: Für mich war schon als Kind immer klar, dass ich Lehrerin werden wollte. Ich bin gerne in die Schule gegangen, habe mit meinen sechs Geschwistern oft ‚Schu-

CC BY-NC-ND

le‘ gespielt und war dabei selbst immer die Lehrerin. Das ist eine Episode, die mir meine Geschwister gerade in den letzten Jahren immer wieder erzählen.

Ich habe die Schule genossen, ebenso die Freunde, die motivierenden Lehrer*innen, die sich auf uns eingelassen haben, die mit uns Kontakt gehalten, die uns motiviert haben. Dabei habe ich sogar in Kauf genommen, meine freie Zeit am Nachmittag u.a. mit Sportschwerpunkten in der Schule zu verbringen und erst abends nach Hause zu kommen. Dazu muss man wissen, dass ich täglich die 7 km zur Hauptschule mit dem Rad fahren musste. Nach der Pflichtschule war der Weg für mich weiterhin klar: Ich werde Lehrerin.

Sie haben schließlich als Lehrerin, Schulleiterin, Landesschulinspektorin gewirkt und sind nun als Qualitätsmanagerin im Fachstab der Bildungsdirektion Niederösterreich tätig. Retrospektiv: Welche Hoffnung hatten Sie mit diesen Berufsentscheidungen verbunden?

Nach der Matura war die Entscheidung zu treffen, welche Ausbildung ich mache bzw. welche Lehrerin ich werde. – Damals gab es erstmals die Möglichkeit des sechssemestrigen Studiums für das Lehramt an Sonderschulen, teilweise gemeinsam mit dem Lehramt für Volksschulen. Meine Entscheidung für die Sonderpädagogik war auch pragmatisch, da es viel zu wenige Sonderpädagog*innen gab. Damit verbunden war die Chance auf eine sofortige Anstellung.

In das sonderpädagogische Tätigkeitsfeld bin ich immer mehr hineingewachsen. In diesem Wachsen hat sich immer wieder neue Hoffnung und Bestätigung ergeben. Mir ist rasch bewusst geworden, dass ich eine Pädagogin für Kinder und Jugendliche sowie deren Familien sein möchte, die es nicht so leicht und einfach im Leben haben, für ALLE mit Schwierigkeiten und Hindernissen.

Ehrlich und vertrauensvoll zusammenarbeiten

Dieses Hineinwachsen hat sich durch mein gesamtes Berufsleben gezogen. Immer wieder haben sich neue Wege eröffnet, weitere Entscheidungen mussten getroffen werden. Ich erinnere mich noch gut an meinen Unterricht in einer mehrstufigen Sonderschulklasse mit Kindern mit Migrationshintergrund, an die vielen Herausforderungen, deretwegen ich weitere Ausbildungen absolvierte, an die Arbeit im Bereich Verhaltensauffälligkeit und an die zwölf Jahre, die ich auch im Krankenhaus als Heilstättenlehrerin unterrichtete. Das waren spannende und erkenntnisreiche Jahre, in denen ich die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen mit ihren unterschiedlichen Erkrankungen und Lehrplänen kennenlernen durfte. Gleichzeitig konnte ich wertvolle Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit einer anderen Institution sammeln.

Als die Direktorin meiner Stammschule, einer Allgemeinen Sonderschule in Pension ging, war es ihr Wunsch, dass ich die Leitung übernehme. Nach kurzem Abwägen verband ich mit meiner Entscheidung auch die Hoffnung, auf einer neuen Ebene ein Stückchen besser FÜR *unsere* Kinder in der Sonderschule wirksam werden zu können. Ich war damals dreiunddreißig.

CC BY-NC-ND

Durch die Integrationsbewegung wurden die Leiter*innen größerer Sonderschulen auch zu SPZ-Leiter*innen [Anm.: SPZ = Sonderpädagogisches Zentrum]. Dieser Rollenwechsel gab mir wiederum Hoffnung und zusätzlich die Chance, an weiteren Schulen und Schularten für die betroffenen Kinder begleitend und beratend wirksam werden zu können. Ich hatte das Glück, mit Bezirksschul- und Pflichtschulinspektor*innen stets ehrlich und vertrauensvoll zusammenarbeiten zu dürfen, etwas, das auch die Lehrerkollegien, die Eltern und Erziehungsberechtigten positiv wahrgenommen haben. Aus dieser intensiven gemeinsamen Arbeit mit dem regionalen Schulmanagement entwickelten sich etwa auch die Kindergarten-Übergangsgespräche, die wir in den „Neunzigern" im Bezirk Scheibbs eingeführt und aufgebaut haben, die mittlerweile in ganz Niederösterreich etabliert sind.

Nach etlichen Jahren als Schul- und SPZ-Leiterin ergab sich mit dem Masterstudium für Schulentwicklung und Konfliktmanagement in Wien eine neue Möglichkeit der Weiterqualifizierung. Dieses berufsbegleitende Studium war echt fordernd und gleichzeitig ausgesprochen bereichernd. Ich war und bin noch immer stolz, dass ich es neben meiner Berufstätigkeit und meiner Familie in der vorgesehenen Zeit abschließen konnte – ein täglicher Balanceakt zwischen Berufstätigkeit, Familie und Studium.

Dann habe ich mich um die Stelle der Landesschulinspektorin beworben. Ich sollte die erste Frau in dieser Position im Pflichtschulbereich sein und war für diese Chance dankbar. Als wichtigen Vorsatz habe ich mir für diese Position mitgenommen, dass ich das Kind – den Ursprung meiner Tätigkeit – und die Bedürfnisse der Kinder und deren Familien immer im Mittelpunkt meines Handelns sehen und nie aus den Augen verlieren möchte.

Vor einigen Jahren ist nach einem einschlägigen Referat, das ich an der Pädagogischen Hochschule gehalten habe, ein Universitätsprofessor zu mir gekommen und hat erfreut gemeint: „Ich gratuliere Ihnen sehr herzlich, dass Sie in Ihrer Tätigkeit noch immer das Kind im Fokus haben." Da wusste ich, der Weg ist noch der richtige und das soll er bis zum letzten Arbeitstag sein. Nur was beim Kind ankommt, rechtfertigt meinen/unseren Einsatz!

Was erhoffen Sie sich von Schule?

Ich hoffe, dass Schule immer eine HOFFNUNGsschule für alle Beteiligten sein kann, dass Schule Hoffnung gibt und Vertrauen fördert. Ich hoffe und vertraue darauf, dass wir zukünftig viele Pädagog*innen haben werden, die für die Vielfalt der Kinder in den Schulen aufgeschlossen sind, die den Mehrwert der Vielfalt erkennen können und diesen für die Kinder auch nützen. Dass wir Pädagog*innen haben, die mit Herz und pädagogischer Professionalität unterrichten, gelingende Beziehungen zu ihren Schüler*innen aufbauen können und die Kinder in der persönlichen Entwicklung derart stärken und unterstützen, dass sie nach Beendigung der Schule mit Selbstvertrauen ihren eigenständigen Weg finden, gehen und leben können. Ich freue mich jedes Mal, wenn ich von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, chronischen Erkrankungen oder anderen besonderen Bedürfnissen höre, dass sie hoffnungsfroh die Schule verlassen haben und ihr persönliches Leben gut meistern.

BY-NC-ND

Wahrscheinlich ist es meinen beruflichen Erfahrungen geschuldet, dass mir beim Thema Hoffnung auch das Wort Hoffnungslosigkeit einfällt. Es gibt Momente, in denen Menschen hoffnungslos sind, insbesondere auch in schulischen Situationen. Ich hoffe und vertraue darauf, dass es in solchen Situationen Lehrer*innen gibt, die diesen Kindern und Jugendlichen neue Hoffnung geben können. Dieses Vertrauen in die Hoffnung ist ganz wesentlich für mich und gibt mir Zuversicht!

Welche Ihrer Hoffnungen im pädagogischen Bereich haben sich erfüllt?

Damit sich Hoffnungen im pädagogischen Bereich erfüllen, braucht es viel Ausdauer, Geduld und einen *sehr* langen Atem. Ich konnte tatsächlich viele berufliche Lichtblicke erleben. Momentaufnahmen dieser Lichtblicke sind etwa, wenn man mit Eltern spricht und erfährt, dass ihr Kind nach vielen schulischen Stolpersteinen einen passenden Job bekommen hat und er*sie erfolgreich und erfüllt lebt; wenn man von Jugendlichen während oder nach der Schulzeit ein ehrliches und offenes „Danke!“ erfährt.

Miteinander der Vielfalt

Reflektiere ich die Themen Inklusion und Integration, erlebe ich „Auf und Abs“, nehme aber in Summe durchaus Positives wahr. Wir haben in Niederösterreich sehr wohl viele Beispiele, wo dieses Miteinander der Vielfalt wirklich gut gelebt wird. Diese Schulen vor den Vorhang zu holen, wäre noch ein wichtiger Schritt und könnte jenen, die noch nicht den Zugang gefunden haben, neue Motivation geben. Dazu gehört auch das Thema des Einsatzes der Schulassistenz. Zahlreiche Gespräche zum Thema Schulassistenz, die ich geführt habe und führe, lassen mich hoffen, dass eine zufriedenstellende Lösung für den Einsatz von Schulassistent*innen gefunden werden kann, damit Pädagog*innen mit dieser Unterstützung ihrem grundlegenden Bildungsauftrag gerecht werden können.

Ist Schule für Sie ein Ort der Hoffnung?

Schule *möge* und *soll* immer Hoffnungsträgerin für Kinder und Jugendliche sein. Der Erfolg hängt – wie so oft – auch von den handelnden Personen an den jeweiligen Schulstandorten und letztlich von der Kultur des Miteinanders und der Schulkultur ab. Wenn ich in Schulen komme, entsteht an manchen Standorten sofort das Gefühl, hier selbst gerne Schülerin oder auch Pädagogin sein zu wollen.

Was dürfen Eltern und Erziehungsberechtigte von Kindern mit Behinderungserfahrungen von Schule erhoffen?

Ich wünsche mir und vertraue darauf, dass Eltern in Zukunft erwarten und erhoffen können, dass jede Schule gelingende Rahmenbedingungen und ein förderliches Lernklima auch für Kinder mit Behinderungen, Beeinträchtigungen und chronischen Erkrankungen anbieten kann. Es geht um die Hoffnung, dass Schule Kinder und Jugendliche mit ihren diversen unterschiedlichen Erfahrungen bestmöglich fördert, unterstützt und begleitet. Darunter verstehe

CC BY-NC-ND

ich pädagogische, soziale, emotionale und seelische Förderung für gestärkte junge Menschen, die uneingeschränkte Wertschätzung erfahren durften und selbstverantwortlich und eigenständig ihren Weg gehen können.

„*Dum vita est, spes est.* – Solange das Leben währt, gibt es Hoffnung." Würden Sie diesen Satz, den Sie mir einmal auf einem Lesezeichen geschenkt haben, als eine Art Resümee Ihrer Tätigkeit im Schulbereich ansehen?

Ja, ich würde ihn als Resümee meiner Arbeit ansehen, ihn jedoch nicht auf das schulische Umfeld begrenzen, sondern auf das Leben insgesamt, auf die vielfältigen Lebensbereiche und Lebenssituationen erweitern. Wir brauchen stets Menschen, die Hoffnung geben, die hoffnungsvoll *leben*; die Hoffnung geben, auch wenn man selbst gerade nicht so hoffnungsvoll ist; die Hoffnung teilen können. Dafür werde ich mich weiterhin einsetzen.

Ich habe einen Gedanken von Václav Havel als Abschluss für unser Gespräch mitgebracht: „Hoffnung ist nicht die Überzeugung, dass etwas gut ausgeht, sondern die Gewissheit, dass etwas Sinn hat, egal wie es ausgeht."

Ja, genau! Mit dieser Gewissheit habe ich meine jahrelange Berufsarbeit gestalten und in meinen verschiedenen Tätigkeitsbereichen Hoffnung leben und vermitteln können.

So kann die Hoffnung zuversichtlich weiterleben. Dann wird es hoffentlich gut gewesen sein!

Herzlichen Dank für das Gespräch.

Autorin

Roswitha Lebzelter, Prof.in Mag.a, MEd
studierte Pädagogik an der Universität Wien, Sonderschullehramt an der Pädagogischen Akademie Linz und Schulmanagement an der JKU Linz/PH Niederösterreich. Sie lehrt und forscht seit 2013 im Bereich Inklusion/Diversität, davor ab 1995 Lehrerin in Wien und Niederösterreich.
Kontakt: roswitha.lebzelter@ph-noe.ac.at

BY-NC-ND

Sabine Höflich
Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

Astrid Standl-Wimmer
Volksschule Breitenfurt

Resilient in herausfordernden Zeiten?

Ein Gespräch über die stärkende Bedeutung von Kontakt in Zeiten der Kontaktreduktion

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i3.a137



sp

Astrid Standl-Wimmer, MA BEd.
Schulleiterin der Volksschule Breitenfurt bei Wien
Lehramt für Volksschulen, Masterstudium an der Donau-Uni Krems mit dem Schwerpunkt Gewaltprävention und Gewaltfreie Kommunikation, Qualifikationen im Bereich Schulmanagement.

„Mein Name ist Astrid Standl-Wimmer. Ich bin 47 Jahre alt, verheiratet und Mutter eines erwachsenen Sohnes und einer 7-jährigen Tochter. Seit 24 Jahren bin ich mit Herz und Seele im Schuldienst tätig, zuerst als klassenführende Pädagogin und seit 2019 als Schulleiterin der Volksschule Breitenfurt. Schulleben mitgestalten und Schulqualität mitentwickeln zu dürfen, sind für mich spannende, großartige Aufgaben und in dieser Zeit eine besondere Herausforderung.“

HOFFNUNGsschule als stärkendes Miteinander

Im Gespräch über Resilienz, der psychischen Widerstandsfähigkeit, starke Kinder und erfolgreiche Teams berichtet Schulleiterin Astrid Wimmer-Standl von der Bedeutung des Miteinanders, das Hoffnung gibt und stark machen kann.

CC BY-NC-ND

„Es ist viel passiert, obwohl nicht viel passieren durfte“, meint Astrid Standl-Wimmer im Gespräch über Optimismus, Vorbilder und Stärkung der psychischen Widerstandsfähigkeit der Resilienz kurz vor dem vierten Lockdown im November 2021. Auch in Zeiten von Lockdowns, Schichtbetrieb und Kontaktbeschränkung wurden Wege gefunden, um in Kontakt zu bleiben und die Erfahrung, diese herausfordernde, von Veränderung und Unbekanntem gekennzeichneten Zeiten, bewältigt zu haben, soll Hoffnung und Zuversicht bieten, auch diesmal zu guten Lösungen zu kommen.

Sechs Monate vor dem Beginn der Pandemie, als sie 2019 die Schulleitung der Volksschule übernommen hatte, machte sie gemeinsam mit ihrem Team die „Gemeinsam stark werden – das Lebenskompetenzprogramm für die Volksschule“-Fortbildung. Dies ist ein suchtpräventives Fortbildungsprogramm für Grundschullehrer*innen mit dem Ziel der Stärkung der Lebenskompetenzen, welche als Voraussetzung für ein gesundes, selbstbestimmtes und erfülltes Leben beschrieben wird (vgl. Fachstelle NÖ, 2021).

Gibt es auch andere Maßnahmen, vielleicht auch aufgrund von Corona, die Sie gerne umsetzen wollen? Oder sagen Sie, dieses Projekt führt durch sämtliche Krisen?

Astrid Standl-Wimmer: Dieses Projekt alleine führt uns nicht durch alle Krisen, jedoch hat es einen gesunden Teambuilding-Prozess eingeleitet und fördert unsere Freude, unseren Mut und Tatendrang rund um unser pädagogisches Tun und Handeln. Die Umsetzung des Projektes hatte nicht nur resilienzfördernde Maßnahmen und Unterstützung für unsere Kinder im Fokus, sondern gab uns Pädagog*innen wertvolle Ideen, die eigene Resilienz in dieser herausfordernden Zeit der Pandemie zu stärken. Das soziale Lernen im Rahmen des Schulalltages ist seit Beginn der Pandemie bedeutsamer denn je und braucht genügend Zeit und Raum. Die auftretenden Sorgen verbalisieren zu lernen, Gefühle zeigen und einordnen zu können, sind sowohl für unsere Schüler*innen als auch für Eltern und uns Pädagog*innen von großer Bedeutung. Maßnahmen, wie die Komplimente-Runde, Sonnendusche, der Sorgenbriefkasten, unser Kinderparlament oder auch die Schulstreitschlichter*innen sind bereits ein fixer Bestandteil des Klassen- und Schulalltages.

In den ersten Monaten des Schuljahres 2021/22 starteten wir eine Kooperation mit dem Roten Kreuz. Acht Wochen lang waren Schul-Therapiehunde zu Besuch mit dem Ziel, individuelle, soziale Kompetenzen und die kindliche Gefühlswelt zu stärken. Der Erfolg war schon nach den ersten Stunden zu sehen.

BY-NC-ND

Was braucht Schule, damit sie zum resilienzförderlichen Ort wird?

Eine resilienzfördernde Schule fällt durch ein positives Schulklima auf, ist gekennzeichnet von vertrauensvollen Begegnungen, gesundem Wachsendürfen und respektvollem Umgang mit Stärken und Schwächen. Eine resiliente Schule soll ein Ort sein, an dem man akzeptiert wird, sich selbstwirksam erlebt und klare Regeln und Strukturen Sicherheit geben. Dafür braucht es in der Schule eine gute Beziehungsgestaltung, die Vertrauen schafft und fördert. Die Pandemie hat uns gezeigt, wie wichtig diese besonderen Beziehungen zu Schulfreund*innen und Lehrer*innen für heranwachsende Kinder sind und wie sehr diese im „Distanzlernen“ fehlen können.

Kurz zusammenfasst: Eine resiliente Schule ist für mich ein Ort, wo ich gerne lerne, wo ich gerne bin, wo ich gesehen und wahrgenommen werde!

Haben Sie in dieser Schilderung die Kinder im Fokus gehabt oder haben Sie auch an Ihr Lehrer*innenteam gedacht?

Sowohl als auch, mein erster Gedanke galt den Kindern. Natürlich ist es mir außerdem wichtig, dass unsere Schule ein resilienzförderlicher Ort für mein Team ist. Wir müssen uns nur im Klaren sein, dass die Gestaltung in der Verantwortung aller Erwachsenen liegt.

Was machen Sie selbst, um stark und resilient zu sein und auch zu bleiben?

Momentan sind wir in einer turbulenten Zeit, in der uns eine gewisse Gefühlsstabilität enorm hilfreich ist. Ich bin grundsätzlich ein sehr optimistischer und positiv denkender Mensch und schaue mit Zuversicht in die Zukunft. Auch gewisse Denkpfade zu verlassen und den Blick auf Situationen aus mehreren Perspektiven zu richten, hilft enorm – ist nicht immer einfach, gelingt meistens. Eine Portion Humor und Gelassenheit sind in manchen Situationen ebenso notwendig. Um weiterhin stark und resilient zu bleiben, freue ich mich über Zeit und Gespräche mit meiner Familie und Freund*innen. Der kommunikative Austausch, in welcher Form auch immer, darf nicht verloren gehen.

Kontakte zum Austausch? Ein interessantes Stichwort, jetzt, wo die Devise Kontaktreduzierung lautet.

Da haben Sie recht. Das war zu Beginn des ersten Lockdowns auch eine große Herausforderung. In den ersten Wochen war es enorm ruhig und still und es fehlten die Kontake und der kommunikative Austausch. Wir sind nur ein sehr kleines Team, trotzdem haben mir die Lehrer*innen immer wieder mitgeteilt: „Uns gehen die täglichen Treffen sehr ab, mit dir zu reden oder mit den Lehrer*innen untereinander.“ Wir mussten in den folgenden Monaten schnell lernen, auf vielfältige Weise Kontakt aufzunehmen. Wer hätte gedacht, dass wir binnen kürzester Zeit Online-Konferenzen, Online-Unterricht, Online-Elternabende, Online- Besprechungen durchführen werden? Doch eines ist klar, diese Art und Weise wird niemals den persönlichen Kontakt und Gespräche ersetzen können.

BY-NC-ND

Auch in den schwierigen Zeiten ist es gelungen, diesen Kontakt aufrechtzuerhalten?

Auf alle Fälle. In Zeiten der Lockdowns war es besonders wichtig, weiterhin die Verbindung zu allen Kindern und Eltern aufrechtzuerhalten. Mein Team war in dieser Hinsicht sehr engagiert und auch von mir bekamen die Kindern und Eltern mehrmals Post aus der Schule, in der wir zu Gemeinschaftsaktionen aufriefen.

Nachdenklich stimmt in diesen sehr, sehr schwierigen Zeiten der Pandemie dann noch ein Aspekt.

Es braucht Erwachsene, die resilient genug sind, um Kindern stabilen Halt und Zuversicht zu geben. Vor manchen Situationen müssen wir unsere Kinder bewahren und unbedingt als gute Vorbilder vorangehen.

Optimistisch stimmt bei der Auseinandersetzung mit dem Thema der psychischen Widerstandsfähigkeit der Aspekt, dass sich auch die Eltern damit beschäftigt haben und aus unterschiedlichen Perspektiven auf die Förderung der Resilienz der Kinder geachtet wird, dass wir diese Zeit gemeinsam durchstehen, dass es uns allen um die Resilienz der Kinder geht.

Resilienz und Hoffnung, passt das für Sie gut zusammen?

Diese beiden Wörter passen wunderbar zusammen – die Hoffnung ist mit positiven Erwartungen verbunden, bietet Zuversicht und ist immer auf die Zukunft gerichtet. Gerade in Krisenzeiten spielt Hoffnung eine sehr bedeutende Rolle.

Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr.
Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, zuvor Volks- und Sonderschul- sowie Ausbildungslehrerin, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion – Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung; Forschung in den Bereichen Resilienz, Autismus und Pädagogisch-praktische Studien.
Kontakt: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

Quellenhinweis

Fachstelle NÖ (2021). *Gemeinsam stark werden – das Lebenskompetenzprogramm für die Volksschule.* https://www.fachstelle.at/portfolio/gemeinsam-stark-werden-programm/

BY-NC-ND

Ueli Müller
Ehemaliger Schulleiter der Sekundarschule Petermoos, Regensdorf-Buchs

im Gespräch mit

Jugendlichen der Sekundarschulen Petermoos und Wädenswil

Wann kommst du gerne zur Schule?

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i3.a141



Foto: Ueli Müller

Wann kommen Jugendliche gerne zur Schule? Wann ist Schule langweilig? Was macht eine «coole Lehrperson» aus?

Diese und viele andere Fragen werden von Schülerinnen und Schülern von zwei Sekundarschulen beantwortet. Sehen Sie selbst.

Video:
https://medien.ph-noe.ac.at/paella/ui/watch.html?id=09237abf-3d9a-4cc0-9d6e-31f68e9474d4

Autor

Ueli Müller,

war zwischen 1999 und 2021 Co-Schulleiter im Schulhaus Petermoos, Buchs, Schweiz und ist Vorstandsmitglied im Verband «Mosaik-Sekundarschule». Er setzt sich leidenschaftlich für eine zukunftsfähige Schule ein, die allen Schüler*innen zum Erfolg verhilft und ihnen positive Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht.
Kontakt: uemueller@gmx.ch

BY-NC-ND

Sabine Höflich
Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

Angelika Dobrowsky
Praxisvolksschule, Baden

Gemeinsam stark

Auf dem Weg zu einer stärkenden Schule

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i3.a136



Foto: Wieland

Prof. Mag. Angelika Dobrowsky ist Leiterin der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich in Baden bei Wien und Mitarbeiterin im Z5 Pädagogisch-praktische Studien der PH NÖ.

HOFFNUNGsschule als stärkendes Miteinander: Auf den Spuren von Resilienz, der psychischen Widerstandsfähigkeit, als die „Fähigkeit von Menschen, Krisen unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen" (Welter-Enderlin 2006, 13), erzählt Schulleiterin Angelika Dobrowsky, wie Selbstbewusstsein und Belastbarkeit an ihrer Schule zum Thema wurde, wie stärkend das Miteinander im ganzen Team wirkt und welche Rolle Leistungsbeurteilung haben könnte.

Auf der Suche nach Resilienz, nach psychischer Widerstandsfähigkeit, stellt sich die Frage, woran man resiliente Kinder erkennen könnte.

Angelika Dobrowsky: Daran, dass diese belastbar sind, dass sie Selbstvertrauen haben, sich ausdrücken und ihre Bedürfnisse formulieren können.

CC BY-NC-ND

Das Gegenteil von resilientem Verhalten ist vielleicht leichter zu beschreiben. Bei der Frage, welches Verhalten nicht-resiliente Kinder zeigen, fallen mir zunächst Kinder ein, die schnell entmutigt sind, die unsicher sind, die wirklich oft und wegen Kleinigkeiten weinen. Es kommt bei Kindern schon einmal vor, dass sie weinen, manche verzweifeln aber richtiggehend an scheinbaren Nichtigkeiten. Zum Beispiel: Ein Kind hat seine Schwimmsachen vergessen. Das ist für manche kein Problem. Diese kommen und sagen: „Frau Direktor, ich habe mein Schwimmsackerl vergessen. Kannst du die Mama anrufen?“. Andere sitzen in der Garderobe, weinen verzweifelt und sagen: „Ich bin so dumm. Ich habe das Schwimmsackerl vergessen.“ So unterschiedlich sind die Kinder und es hat mit Resilienz zu tun, ob ich Lösungen finde oder wegen jeder Abweichung so erschüttert bin, dass der ganze Tag dann fast schon gelaufen ist. Dieses Nicht-belastbar- oder Nicht-belassen-Sein erlebe ich zunehmend.

Zudem gibt es die Kinder, die vieles überspielen und dadurch schwerer zu erkennen sind. Jene, die ein Verhalten zeigen, welches auf den ersten Blick Selbstbewusstsein ausdrückt. Dabei sind sie gar nicht selbstbewusst und nicht widerstandsfähig, sondern kompensieren ihre Unsicherheit durch besonders extrovertiertes Verhalten oder durch sehr angepasstes Verhalten. Auch diese Kinder bringen Kleinigkeiten aus dem Gleichgewicht.

Da bedarf es an besonderer Aufmerksamkeit.

Es ist so, dass der enge Kontakt zu den Kindern hauptsächlich von den Lehrpersonen gepflegt wird. Mir (als Schulleitung) ist wichtig, dass mich alle Kinder kennen, alle Kinder Kontakt mit mir haben, mich auch als Ansprechperson und als vertraute Person wahrnehmen. Ich bemühe mich, die Kinder aufmerksam wahrzunehmen und teile meine Beobachtungen dann den Lehrpersonen mit. Manchmal unterstützt die Sicht einer anderen Person, um zu erkennen, dass ein Kind Hilfe und Unterstützung braucht. Ich kenne viele Kinder recht gut und gehe darum unterschiedlich mit ihnen um. Vor meinem Büro befindet sich die Garderobe und wenn irgendwas vorfällt, dann bin ich da, weil gerade das tägliche Ankommen in der Schule schon eine wichtige Phase ist, die positiv sein sollte.

Die ganze Schule hat das Thema Resilienz zu einem Leitbegriff gemacht.

Aufgrund von Beobachtungen und Erlebnissen sowie Gesprächen im Team hatten wir das Gefühl, dass immer mehr Kindern die Belastbarkeit fehlt und dass sie es darum schwer haben. Deshalb haben wir es als sinnvoll erachtetet, den Fokus auf das Stärken der Kinder zu legen. Dabei reicht es nicht, Kinder ständig zu loben oder zu sagen „Das ist ja nichts“, sondern es geht darum, dass sie in ihrem Inneren gestärkt werden. Diese Stärke müssen sie erleben, nicht nur von außen hören.

Wenn wir ein Thema zum Schulthema machen, dann bringt dies den Vorteil, dass wir uns verstärkt, nämlich alle gemeinsam, damit befassen. Dadurch gibt es Austausch zu einem Thema, gemeinsame Fortbildungen oder einen Vortrag, wie jener im Sommersemester mit dem Titel „Resilienz – 7 Schlüssel zur inneren Stärke“. Dann wird Arbeitsmaterial besorgt. Alle Klassen haben den ersten Band des „Jedes Kind stärken“-Buches (Teufel & Jambor, 2019), manche auch den zweiten. Durch die Sensibilisierung für das Thema sowie die Fokussierung darauf

BY-NC-ND

werden immer mehr neue Informationen eingeholt bzw. gefunden – Artikel, weitere Vorträge und so weiter. Jede*r bringt etwas ein. Es findet ein intensiver Austausch darüber statt, der ganz wichtig ist, und eine Thematik gewinnt an Kraft im ganzen Schulhaus. Es ist bedeutsam, sich gemeinsam der Frage zu widmen und zu überlegen, wie man zu dieser Stärke kommen und das vorleben kann.

Wie kann sich dieses Vorleben zeigen?

Vorleben findet auf jeden Fall in einem wertschätzenden Umgang miteinander statt, nämlich von allen, von Erwachsenen und Kindern. Eine Lehrperson oder wir als Team versuchen, jedes Kind in seiner Persönlichkeit kennenzulernen, wahrzunehmen und anzunehmen. Das ist das Allerwichtigste, dass sich ein Kind angenommen fühlt, so wie es ist. Wir lernen Kinder kennen, akzeptieren sie und versuchen sie zu unterstützen, in welche Richtung es auch gehen mag.

Ich sehe das als eine meiner Hauptaufgaben, die Lehrer*innen zu stärken. So wie die Lehrpersonen mit ihrer Klasse agieren, so versuche ich als Schulleiterin mit meinem Team zu agieren. Als Schulleiterin versuche ich meine Kolleg*innen in ihrer Persönlichkeit kennenzulernen und wahrzunehmen und frage mich: Wo liegen ihre Stärken und Interessen und wo können sie Unterstützung benötigen?

Es braucht Anerkennung. Es geht um Bestätigung, dass sie in ihrem Tun gestärkt werden. Wir haben viel Verantwortung. Während der Pandemie haben wir noch viel mehr Verantwortung und müssen Entscheidungen treffen, ohne auf Erfahrungen zurückgreifen zu können und auch ohne zu wissen, wie sich die Situation entwickeln wird. Da muss man Sicherheit haben und diese kann man in der Gemeinschaft finden. Wenn man im Team zusammenhält, sich vertrauensvoll austauschen kann, einmal „Das weiß ich nicht." oder „Was soll ich tun?" sagen darf, ohne dass das Selbstvertrauen oder Ansehen leidet. Wenn alle die persönlichen Stärken einbringen und Hilfe annehmen können, stärkt das enorm. Arbeitet man im Fall von besonders herausfordernden Situationen im Team, ist die Belastung für die*den Einzelne*n geringer und darum auch die Widerstandsfähigkeit dann größer. Man ist nicht so schnell erschöpft bzw. am Ende seiner Kraft.

Was bei uns wichtig ist, ist das gemeinsame Planen im Team. Gemeinsam überlegen und argumentieren. Dann kann ich mein Tun begründen und habe Sicherheit im Handeln. Jede gut bewältigte Situation stärkt mich und ich gewinne Selbstvertrauen für die nächste Herausforderung. Dieses positive Erleben und Bewältigen einer Situation hilft sehr, dass auch junge Kolleg*innen in diese Aufgaben eines*einer Pädagogen*Pädagogin mit all der Verantwortung gut hineinwachsen können. Resiliente Lehrpersonen sind jene, die flexibel sind, die das Vertrauen haben, dass sie ihre Arbeit gut durchführen und ihr Handeln zum Wohle der Kinder ist.

Wir haben diese Zeit der Pandemie – so schwierig sie war – als Team auch positiv erlebt, weil es uns zusammengeschweißt hat. Jede*r konnte sich auf die*den andere*n verlassen. Ich glaube, dass wir wirklich gestärkt und resilienter aus dem Ganzen hervorgegangen sind.

CC BY-NC-ND

Das stimmt optimistisch. Was braucht Schule, um zum resilienzförderlichen Ort zu werden? Ein starkes Team?

Ein starkes Team im Sinn von Zusammenhalt. Ein vertrauensvoller Umgang miteinander, Verlässlichkeit und die Sicherheit, dass man sich aufeinander verlassen kann, stärkt jede*n. Das bringt alle weiter. Das braucht Schule. Und auch Wertschätzung, das Annehmen jeder einzelnen Person im Haus.

Was außerdem wichtig ist, ist ganz viel Kommunikation mit den Eltern. Wir Pädagog*innen können die Kinder in ihren Bedürfnissen und in ihrem Sein so annehmen, wie sie sind und sie dahingehend fördern und unterstützen. Manche Eltern stellen Erwartungen an ihre Kinder, die nicht immer im Einklang mit deren Fähigkeiten und Interessen stehen. Ein Grund, warum vielen Kindern Belastbarkeit und Resilienz fehlen, könnte sein, dass an sie Erwartungen gestellt werden, die sie nicht erfüllen können, sie sich dann schlecht fühlen und das nagt am Selbstwertgefühl.

Unser zweites großes Projekt ist die Beurteilung. Wir sind jetzt wieder vermehrt dazu angehalten, Leistungen in Ziffernform auszudrücken. Es ist nicht resilienzfördernd, wenn ein Mensch bzw. ein Kind auf eine Ziffer reduziert wird. Da an dieser Bewertung in weiterer Folge die Schullaufbahn hängt und oft erwartet wird, dass die Kinder ins Gymnasium gehen, müssen sie lauter Einser haben. Darauf wird dann das Augenmerk gelegt. Das ist allerdings nur oberflächlich. Die Fragen nach „Was ist überhaupt das Interesse des Kindes? Was kann das Kind? Wie geht es ihm damit?“ rücken leider immer mehr in den Hintergrund und viele Kinder leiden darunter. Ihr Selbstwertgefühl leidet darunter.

Hier wollen wir stärken und darum ist die Zusammenarbeit mit den Eltern ein ganz wichtiger Punkt. Die klassische „Elternarbeit“ wird zunehmend von dem Verständnis einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft abgelöst. Wir geben den Eltern Fragebögen, um zu erfahren, wie diese ihr Kind wahrnehmen, und auch die Kinder überlegen, was sie gut können, was noch nicht gelingt und was sie gerne tun. Dann sprechen Kinder, Eltern und Lehrer*innen gemeinsam darüber. Da kann es vorkommen, dass sich die Einschätzung der Lehrperson mit jener der Kinder mehr deckt als jene der Kinder und Eltern. Und an dem Perspektivenabgleich wollen wir gemeinsam arbeiten.

Das bedeutet nicht, dass Leistung gleichgültig ist. Das ist sie gar nicht. Leistungsrückmeldung kann unterstützen, um zu erkennen, was man will, was man kann und wer man ist bzw. sein möchte. Darauf kommt es an. Es geht nicht darum, wer oder was man sein *soll* und wie man sein *soll*. Diese Erkenntnis zu stärken, macht die Kinder resilient.

Diese zwei Schwerpunkte – Resilienz und Beurteilung – können im Sinne der Kinder gut zusammenarbeiten, um sie für ihre weitere Schullaufbahn und ihr weiteres Leben zu stärken.

Was unsere Schule außerdem zum resilienzförderlichen Ort macht, ist ein vielfältiges Angebot an Aktivitäten, Projekten und Schwerpunkten von Gewaltfreier Kommunikation bis zu

CC BY-NC-ND

den Stärken-Tagen. So kann jedes Kind seine eigenen Interessen und Stärken entdecken, erleben und auch ausleben. Das ist jetzt eingeschränkt in Zeiten von Corona, aber es ist trotzdem einiges möglich.

Ich glaube, es ist in unserem Denken in der Schule wirklich angekommen, dass Resilienz für die jungen Menschen etwas ganz Wichtiges ist und dass es ebenfalls Aufgabe der Schule ist – neben der Vermittlung von Lerninhalten – die Kinder in dieser Beziehung zu stärken, damit sie ein gesundes Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl entwickeln.

Autorin

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

Literatur- und Quellenhinweise

Laminger-Purgstaller, R. (2021). *Resilienz – 7 Schlüssel zur inneren Stärke*. Fortbildungsveranstaltung der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, 7.6.2021.

Teufel, I. & Jambor, E. (2020). *Jedes Kind stärken*. https://www.ifte.at/jedeskindstaerken

Welter-Enderlin, R. & Hildenbrand, B. (Hrsg) (2006). *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände*. Heidelberg: Carl Auer.

BY-NC-ND

schuleverantworten
führungskultur_innovation_autonomie

Robert Kamper
Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

Beatrix Hengstberger
Schulleiterin, Volksschule Drosendorf

Die Kleinheit der Schule ist ihre Größe

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i3.a135



Foto: VS Geras

Im Zuge einer Citizen-Science-Projektplanung war die Pädagogische Hochschule Niederösterreich auf der Suche nach kleinen Volksschulen, die erfolgreich im peripheren Umfeld agieren und damit beste Voraussetzungen für zukünftige Herausforderungen mitbringen.

VD OSR Beatrix Hengstberger, MEd, BEd, ist seit 1990 im Schuldienst tätig, bestellte Leiterin der Volksschule Geras, mitbetraut mit der Leitung der VS Langau. Seit 2013 ist sie zusätzlich mit der Leitung der Volksschule Drosendorf betraut. Damit besitzt sie große Erfahrung, wie man Schulen in peripheren Regionen erfolgreich führt.

CC BY-NC-ND

Bei der Planung eines Citizen-Science-Forschungsprojektes sind wir auf Ihre Schule gestoßen. Wie könnte man die regionale Situation Ihrer Schule am besten beschreiben?

Beatrix Hengstberger: Drosendorf ist eine Stadt an der Thaya, direkt an der tschechischen Grenze. Die dezentrale Lage stellt uns vor große Herausforderungen. So müssen etwa Exkursionen gut geplant werden, da sind die Buskosten enorm. Trotzdem, in dieser Kleinheit der Schule liegt auch unsere größte Stärke. Es ist ein sehr familiäres Unternehmen, wir kennen das häusliche Umfeld und die Eltern meist auch persönlich.

Womit wir im ländlichen Raum aber immer kämpfen, das sind die Schüler*innenzahlen. Nicht jeder kann einen Arbeitsplatz in der Nähe finden, viele müssen auspendeln. Aber es gibt immer wieder Familien, die ganz bewusst zu uns herziehen. Diese schauen sich genau an, welche Möglichkeiten wir anbieten. Das sind dann für uns die schönen Momente.

Unsere Schüler*innen haben trotz der dezentralen Lage alle Möglichkeiten der weiteren Beschulung. Hier im Haus haben wir eine Mittelschule, die Bundesgymnasien Horn und Waidhofen, die Höhere Technische Lehranstalt Karlstein und die Tourismusschule Retz sind öffentlich erreichbar.

Der familiäre Zugang scheint ein besonderes Merkmal Ihrer Schule zu sein. Zieht das auch Eltern aus weiter entfernten Regionen an?

Die Kommunikation ist einfacher durch eine gute Vertrauensbasis, weil einfach eine Beziehung da ist. Ich kann mir gut vorstellen, dass auch Menschen aus entfernten Regionen angesprochen werden. Es gibt immer zwei Seiten. Eltern fragen sich: Wohin soll mein Weg führen, was ist mir wichtig? Und da fällt die Wahl dann auch bewusst auf die ländliche Region, was uns sehr freut.

Bis vor Kurzem war unsere Schule noch dreiklassig geführt. Das geht zurück auf das Jahr 2015 und die große Flüchtlingswelle. Damals wurde eine Arbeitsgruppe ins Leben gerufen, die Gemeindeärztin Dr. Kirchweger war maßgeblich involviert. Familien wurden im Ort aufgenommen und damit sind neue Schüler*innen gekommen. Das war wirklich eine Win-Win-Situation, weil die Familien im Ort sehr gut betreut wurden. Für unsere Kinder war das spannend, denn sie haben auf einmal hautnah erlebt, was Flucht bedeutet. In den Medien war das damals präsent, aber fremde Kinder in den Klassen zu haben, eine ganz andere Sprache zu hören, eine fremde Kultur zu erleben, das war für alle Schüler*innen eine wertvolle Erfahrung.

Krisen machen stärker

Mancherorts wird davon ausgegangen, dass Integration in den Schulen nur bedingt oder gar nicht glückt. Wie sehen Sie das Gelingen von Integration in Ihrer Schule?

Bei uns sind die Relationen noch in einem grünen Bereich. Ich kann mir schon vorstellen, dass in Ballungszentren, wo sehr viele Kinder mit Migrationshintergrund unterrichtet werden, eine gewisse Problematik entstehen kann. Bei uns war das nicht der Fall. Wir konnten die Proble-

BY-NC-ND

me gut bewältigen und die Familien wirklich betreuen. So organisierten wir außerschulische Deutschkurse, unsere Lehrer*innen boten Deutschunterricht auch für die Eltern an. Das alles ist wirklich gut gelaufen.

Sie haben an der Schule einen Leseschwerpunkt. Wie waren Ihre Erfahrungen mit Kindern, die Deutsch nicht als Muttersprache vorweisen konnten?

Derzeit ist wegen Corona alles sehr schwierig. Damals hatten wir eine Lesepatin, die uns sehr unterstützt hat und immer wieder an die Schule gekommen ist. Denn Lesen ist, vor allem wenn die Bücher nicht in der Muttersprache vorliegen, auch eine Beziehungsfrage. Meine Masterarbeit habe ich zum Thema Lesen geschrieben, deshalb habe ich Hintergrundwissen dazu. Lesen ist die Kulturtechnik schlechthin. Ohne Lesen geht eigentlich nichts. Daher ist uns hier ganz wichtig, immer gezielt und gut zu fördern. Wir haben auch vor zwei Jahren das Gütesiegel „LesekulturSchule“ erhalten und eine Wiedereinreichung ist erfolgt. Für eine zweiklassige Volksschule mit wenigen Pädagog*innen ist das gar nicht so einfach, umso mehr sind wir stolz darauf.

Hat das Englisch-Angebot der Schule bei der Einbindung der Schüler*innen aus den Flüchtlingsfamilien weiterhelfen können?

Nein, nicht wirklich. Das wäre unsere Hoffnung gewesen, aber das war bei den Schüler*innen, die wir aufgenommen hatten, nicht der Fall. Wir mussten anfangs „mit Händen und Füßen“ arbeiten. Vor allem Bildmaterial zum Wortschatzaufbau war da sehr hilfreich. Es war alles schwierig, auch weil das Schriftbild für die Schüler*innen ein völlig anderes war. Vor Jahren hatten wir zwei Mädchen aus der Dominikanischen Republik an der Schule, die kein Wort Deutsch konnten. Da mussten wir einen Native Speaker über Spenden organisieren, um einen Start zu ermöglichen. 2015 hatten wir eine Familie, an die ich mich heute noch mit großer Hochachtung erinnere, in der ein Mädchen sehr gut Deutsch lernte. Dieses Mädchen war einzigartig und hat als Dolmetscherin fungiert. Sie hat ihre ganze Familie gemanagt und Bereiche übernommen, wo wir alle den Hut vor ihr gezogen haben.

Erfahren Sie manchmal, was aus den in Ihrer Schule betreuten Schüler*innen mit Fluchthintergrund geworden ist?

Von den bei uns betreuten Flüchtlingsfamilien leider nicht. Ihre Wohnungen wurden aufgelöst. Wir haben wirklich alles versucht, unsere Landesräte angeschrieben, aber wir sind gescheitert damit, die Familien hier halten zu können. So ist etwa eine Familie nach den Ferien plötzlich verschwunden. Niemand weiß, wo sie hingekommen ist. Und trotzdem war es den Aufwand wert, diese Kinder mit ihren Familien zu begleiten. Auch der finanzielle und private Einsatz waren es wert. Es war eine sehr lehrreiche Zeit und es waren sehr schöne Momente.

Wir haben nicht nur Lob für unsere Arbeit geerntet. Natürlich gab es auch viele kritische Stimmen. Aber sobald die Anonymität weg war, die Menschen Gesichter und Namen hatten und die Kinder in der Schule waren, kam ein Umdenken bei den Kritikern.

Derzeit haben wir in Drosendorf aber kein Kind mit Migrationshintergrund mehr. Es ist sehr ruhig geworden. Es gibt auch keine Quartiere mehr, das Projekt ist gestorben. Es war aber ei-

CC BY-NC-ND

ne große Belebung für die Schule und für die Gesellschaft. Wenn eine Gruppe von Personen da ist, die so ein Projekt übernimmt, dann funktioniert das auch.

Kultur prägt Schulerfahrung

Welche Auswirkungen hatte die Pandemie auf die Schulgemeinschaft?

Die Eltern sind in vielen Bereichen eingebunden. Momentan ist aber vieles pandemiebedingt nicht mehr möglich. Schulfeste, musikalische Highlights, das Lesetheater, Darstellendes Spiel und Ähnliches sind derzeit nicht in vollem Ausmaß oder gar nicht mehr durchführbar. Aber genau das sind die entscheidenden Momente im Schulleben, diese Kultur gehört zu den primären Aufgaben einer Bildungseinrichtung. Solche Kulturprojekte und zusätzlichen Angebote sind ganz wichtig. Das ist es, woran man sich später zurückerinnert, wenn man an Schule denkt, dadurch wird eine positive Grundhaltung zum System Schule ins Leben mitgenommen. Das betrifft die Eltern genauso wie ihre Schulkinder.

Ich hoffe, dass die Auswirkungen nicht zu deutlich sind, auch was die kognitive Entwicklung betrifft. Im Volksschulbereich sehe ich die psychosozialen Defizite nicht im Vordergrund, das bestätigt der Austausch mit Kolleg*innen im Sekundarbereich. Wenn wir Videounterricht angeboten haben, war der soziale Kontakt wichtig. Die Eltern mussten die Kinder technisch unterstützen. Kinderreiche Familien verfügen meist nicht über eine ausreichende Zahl von Endgeräten. Da haben oft die älteren Geschwister die Geräte beschlagnahmt. Digital zu unterrichten war im Volksschulbereich schwierig, weil Kinder das noch nicht so handhaben können. Ich hoffe sehr, dass uns das trotzdem gut gelungen ist, auch mit Arbeitspaketen in Papierform konnten wir vieles abfedern. Aber das wird sich erst in den nächsten Jahren weisen, was wirklich Sache ist.

Wie wurde die Schule beim Krisenmanagement durch Vorgesetzte und Behörden unterstützt?

Die Covid-Krise ist sehr schnell auf uns zugekommen. Keiner hatte mit dem ersten Lockdown gerechnet, man musste rasch handeln. Da waren wir, ich formuliere es einmal so, schon sehr autonom unterwegs. Seitens der Bildungsdirektion hat man sich sehr bemüht, aber es war wahrscheinlich gar nicht machbar, in kurzer Zeit alle Schulen zu betreuen und auszustatten. Da waren wir natürlich auf uns gestellt. Die Schulstandorte bringen unterschiedliche Voraussetzungen mit. Da war es auch klug, möglichst autonome Entscheidungen zu treffen. Wir fordern oft Autonomie ein, da war nun eine Gelegenheit, diese zu leben und auch gut einzusetzen.

Wenn Sie sich etwas für Ihre Schule wünschen könnten, was wäre das?

Unser Schulhaus in Drosendorf ist schon in die Jahre gekommen. Mein großer Wunsch wäre, und vor Weihnachten darf man vom Wünschen reden, eine Generalsanierung des Schulhauses. Es gibt bei uns auch kein Veranstaltungszentrum, da haben wir die Vision, den Turnsaaltrakt neu zu errichten, der dann auch außerschulisch vielfältig genützt werden könnte.

BY-NC-ND

Vielerorts ist ein Trend bemerkbar, dass Familien aus urbanen Gebieten aufs Land ziehen. Wäre das auch eine Chance für einen peripheren Standort?

Tatsächlich war für am Land lebende Menschen der Lockdown in mancher Hinsicht nicht die große Herausforderung. Wenn man an eine Familie im urbanen Bereich denkt, die auf wenigen Quadratmetern miteinander auskommen musste, bietet eine ländliche Region andere Voraussetzungen. Diesen Trend sollten wir als kleiner Ort gut nützen und uns auch darauf vorbereiten und etwas bieten können. Ein gut ausgestattetes, familiäres Schulhaus kann hier ein Magnet sein.

Für das interessante Interview bedanke ich mich sehr herzlich, wünsche Ihnen viel Gesundheit und freue mich auf zukünftige Citizen-Science-Projekte mit kleinen, familiären Schulen.

Autor

Robert Kamper Prof. Mag. Dr.,
Von 1990 bis 2021 Professor in AHS und BHMS für katholische Religion, nun im Department 5 – Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich tätig. Schwerpunkte: Citizen-Science-Projekte „Ethik – Technik – Wirtschaft“, Peer-Mediation, Interkulturelles Lernen.
Kontakt: robert.kamper@ph-noe.ac.at

CC BY-NC-ND

schule verantworten
führungskultur_innovation_autonomie

kultur macht schule

Carmen Sippl
Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Natur & Kultur IV

Schule als Hoffnungsprinzip im Anthropozän

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i3.a133

Welche Signale der Hoffnung kann Schule in der Klimakrise setzen? Eine Studie des Instituts für Jugendkulturforschung hat gezeigt, dass 11- bis 18-Jährige sich mehr Beschäftigung damit in der Schule wünschen, aber auch, wie stark sich Klimasorge und Klimaangst emotional auswirken. Das Anthropozän kann als wissenschaftliches und als kulturelles Konzept einen impulsgebenden Denkrahmen für die fächerübergreifende, faktenorientierte Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Klima und Umwelt bieten. Naturerleben als Primärerfahrung spielt dabei ebenso wie der kreative Zugang über Literatur, Musik, Kunst eine bedeutsame Rolle. Mitverantwortliches Schulleitungshandeln schafft dafür Rahmenbedingungen als zentrale Gelingensbedingungen und öffnet Schule für den gesellschaftlichen Diskurs um Zukunftsfragen.

Nachrichten aus der Welt der Natur sind selten gute Nachrichten: Von Artensterben über Flutkatastrophe und Gletscherschmelze bis Viruspandemie und Waldbrand reicht die Bandbreite der Schlagzeilen. Je weniger „schöne Natur“ es gibt, um so größer scheint die Sehnsucht nach ihr zu werden, wie die Beliebtheit von ‚unbehandelten‘ Naturprodukten und Waldbaden in ‚unberührter Wildnis‘ zeigt. Die beiden Seiten dieser Naturbetrachtung machen deutlich, welche Rolle der Mensch als Wirkfaktor spielt. Denn wir Menschen sind es, welche die Bienen – diese für uns so wichtigen Dienstleisterinnen in Sachen Bestäubung – durch Pflanzengifte und Monokulturen in der Landwirtschaft ausrotten. Der CO_2-Ausstoß unserer Industrie ist es, der den Treibhauseffekt verstärkt und die Gletscher – diese zentralen Süßwasserspeicher – zum Schmelzen bringt. Der Regenwald, diese grüne Lunge der Erde, wird von Menschen gerodet und verbrannt, damit an seiner Stelle Futtermittel für unseren Fleischkonsum wachsen.[1]

Seit den 1950er-Jahren lässt sich fast alles, was Menschen weltweit tun, im Positiven wie im Negativen, in steil nach oben verlaufenden Wachstumskurven darstellen. Das neue Erdzeitalter, in dem diese Entwicklung mit entsprechenden Folgen für die Ökosysteme des Planeten, unseren Lebensraum, mit großer Beschleunigung Fahrt aufgenommen hat, bezeichnen die

CC BY-NC-ND

Wissenschaften daher als das *Anthropozän*: das ‚Menschenzeitalter', in dem planetare Belastungsgrenzen bereits überschritten sind (vgl. Rockström et al. 2009; Horn & Bergthaller 2019). Die Weltgemeinschaft bemüht sich, wie zuletzt auf der Weltklimakonferenz in Glasgow 2021[2], um Gegenmaßnahmen, damit diese Belastungsgrenzen nicht in weiteren Bereichen erreicht werden, die das Erdsystem zum Kippen bringen können, mit unvorhersehbaren Folgen für unsere Lebensbedingungen auf dem Planeten Erde. Das kann nur in einer gemeinsamen Anstrengung gelingen – die sich lohnt, um die Zukunft für alle lebenswert zu machen.

Schule und/im Anthropozän

Die Schule spielt dabei eine wesentliche Rolle. Denn das Anthropozän ist nicht nur ein Fachbegriff aus den Erdsystemwissenschaften, es kann auch als ein Konzept für Bildung und Kultur verstanden werden. Es fordert dazu auf, die Beziehung zwischen Mensch und Umwelt, zwischen Natur und Kultur im Bildungsgeschehen neu zu denken. Dabei sind zwei zentrale Fragen leitend:

- Wie können Kinder und Jugendliche eine natürliche, empathische Beziehung zu ihrer Umwelt als Unswelt entwickeln, ohne mit Katastrophenszenarien und Zukunftsängsten überfordert zu werden?
- Wie können Kinder und Jugendliche die komplexen Kreisläufe der Natur verstehen und wertschätzen lernen?

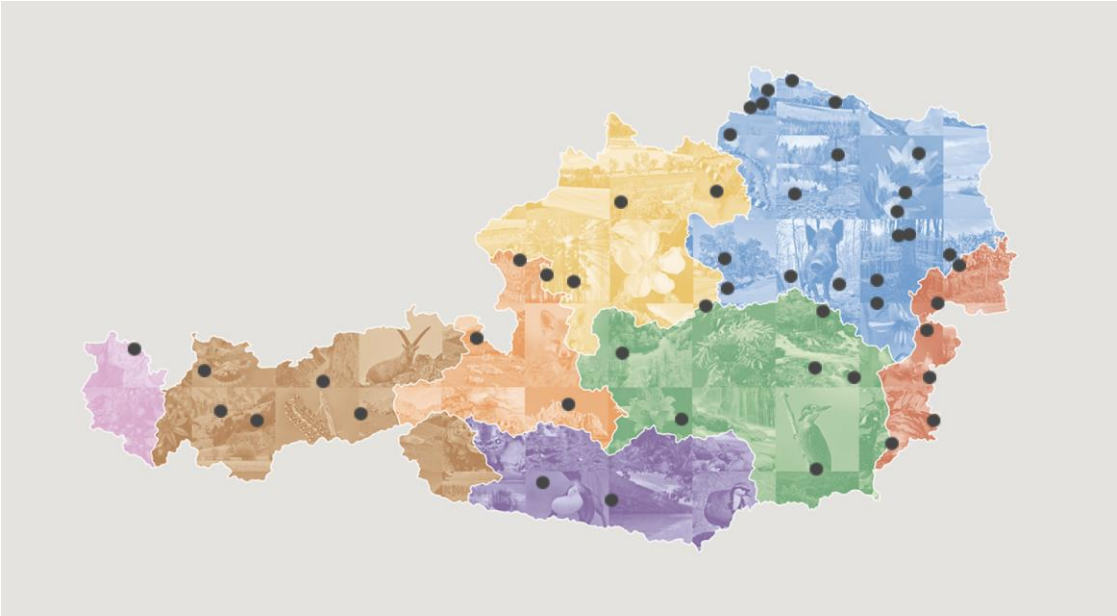
Davon ausgehend sind zwei mögliche Zugänge offensichtlich: Zum einen gilt es, möglichst viele Gelegenheiten zur unmittelbaren Naturbegegnung zu schaffen. Für Kinder und Jugendliche ist Natur eine wichtige Ressource für ihre psychische Entwicklung (vgl. Gebhard 2013). Auf dem Weg der Primärerfahrung als ein „In-Beziehung-Sein mit dem Natur-Sein" (Wiesner & Gebauer 2022) verbinden sich emotionale Bindung und kognitiver Wissenserwerb. Ein Schulgarten- oder Schulacker-Projekt (vgl. Gebauer 2012) bietet sich dafür ebenso an wie ein Ausflug in einen Naturpark[3], auf einen Bauernhof[4], zu einem*einer Imker*in oder in die lokale/regionale Umgebung unter aufmerksam wahrnehmender Erkundung der gestalteten Landschaft als Spiegel der Mensch-Natur-Beziehung in Zeit und Raum.

Wenn Exkursionen organisatorisch, finanziell oder aus anderen Gründen nicht möglich sein sollten, besteht eine wertvolle Alternative darin, Expert*innen als glaubwürdige Zeug*innen an die Schule einzuladen: Die Biobäuerin, der Imker, die Naturparkranger*innen vermögen authentisch aus ihren Lebenswelten zu berichten und dadurch ihre eigene wertschätzende Haltung gegenüber der Natur als Lebensraum zu übertragen. Die Wertstoffmanager*innen der Abfallwirtschaft können ebenso wie die Expert*innen der Wasserwirtschaft zeigen, wie Ressourcennutzung im Kreislauf funktioniert (vgl. Sippl 2021a, 2021b).

Der medialen Vermittlung kommt ebenfalls eine bedeutsame Rolle zu: Auch Dokumentarfilme ermöglichen Naturerleben. Dabei gilt es, weder nur Naturkatastrophen noch nur heile, schöne Welt zu zeigen, sondern die Verletzlichkeit der Ökosysteme und die Mitverantwortung für deren Schutz in gebotener Ausgewogenheit zu thematisieren. Die von der UNESCO

BY-NC-ND

ausgezeichnete Initiative „Filme für die Erde“ hat dafür geeignete Schulangebote zusammengestellt.[5]



Einen Wegweiser in „Landschaften voller Leben“ bietet die Website der Österreichischen Naturparke. | Screenshot von www.naturparke.at, © 2021 Verband der Naturparke Österreichs

Das Anthropozän als Denkrahmen verdeutlicht, wie bedeutsam interdisziplinär verschränktes Wissen ist, um komplexe Zusammenhänge verstehbar zu machen. Dazu gehört insbesondere auch, ein Verständnis für den Menschen als Teil der Natur zu schaffen. Der Körper und seine elementaren Bedürfnisse zur Lebenserhaltung (Nahrung, Wasser, Luft) sind hier ein Thema. Sinnliche Wahrnehmung, ästhetisches Erleben, sprachlicher und künstlerischer Ausdruck zählen ebenso dazu. „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir“, schrieb der Philosoph Wilhelm Dilthey. Mit dem Verstehen ist ein Prozess des Empfindens, Erlebens und Erfahrens verbunden, dem in jedem Lehr-Lernprozess ausreichend Zeit und Raum gegeben werden sollte. Eine Aufgabe mitverantwortlichen Schulleitungshandelns im Anthropozän ist es, dafür Rahmenbedingungen als zentrale Gelingensbedingungen zu schaffen (vgl. Rauscher 2020).

Der Krise der Natur mittels Kunst begegnen

Den zweiten Zugang, neben dem Naturerleben als Primärerfahrung, eröffnen Bilder und Erzählungen. Das Anthropozän-Konzept, das zu einem Neudenken der Mensch-Natur-Kultur-Beziehung auffordert, bietet dafür einen Denkrahmen, denn es nutzt Metaphern und Narrative, um Komplexes zu veranschaulichen (Leinfelder 2020) und kreative, kognitive, emotiona-

BY-NC-ND

le, ästhetische Zugänge zu ermöglichen (Road Map for Arts Education 2006). Die Kulturpädagogik, die Dekodierungsstrategien für die in Literatur, Musik, Kunst kodierten Naturkonzepte anbietet, kann wichtige Impulse für die Naturvermittlung geben. „Natur als *Resonanzsphäre*“ (Rosa 2019, 463; Hervorhebung im Original) verbindet sich hier mit der Resonanzsphäre der Kunst. Die Natur „ist Motiv- und Ideengeberin und stellt der Kunst nach wie vor ein großes Reservoir der inhaltlichen wie materiellen Stoffsammlung zur Verfügung“ (Weiss 2018, S. 42).



Der Ornament-Vorhang von Maria Hahnenkamp und Willi Frötscher „bietet dem Betrachter ein künstlerisches Instrument zur Wahrnehmung von Natur“, wie es im Begleittext heißt. Wien 2008/2012, Kurpark Oberlaa | Foto: Carmen Sippl, 2021

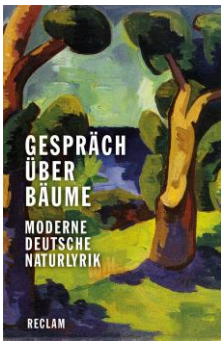
Naturdichtung, in der das lyrische Ich mit Naturphänomenen in Beziehung tritt, kann einen inspirierenden Ausgangspunkt darstellen. Die Dichterin Marion Poschmann, 2021 mit dem Wortmeldungen-Literaturpreis für kritische Kurztexte ausgezeichnet, gibt dafür in ihrem Text *Laubwerk* ein aktuelles Beispiel: „Ein Baum kann als ästhetisches Phänomen betrachtet werden, aber ebensogut als Ausdruck der historischen, politischen, geographischen, ökologischen Bedingungen seines Standorts.“ (Poschmann 2021, S. 3) Die Jury-Begründung trägt diesem Perspektivenwechsel Rechnung:

> Ihre poetische Reflexion über unser intensives Zusammenleben mit Bäumen, unser Verhältnis zu Herbstlaub und Stadtbäumen macht einen Aspekt der Wirklichkeit sichtbar, der im Alltag kaum Beachtung findet. Damit trägt sie zu einer anderen Wahrnehmung des Zusammenlebens von

CC BY-NC-ND

Menschen, Tieren und Pflanzen bei und entwirft eine literarische Vision für eine klimagerechtere Zukunft.[6]

Die Auseinandersetzung mit der „poetische[n] Naturwahrnehmung“ (Poschmann 2021, S. 10) kann intermedial erfolgen, z.B. durch die Umsetzung des Gedichts in einen Poetry Clip.[7] Wie der Baum kann auch der Garten als ästhetisches Phänomen in Gestaltungsprozessen im Kunstunterricht zum Reflexionsraum werden (vgl. Balzarek 2022). Klanglandschaften und die tönende Stille der Natur sind Themen, um das Anthropozän im Musikunterricht zu erkunden (vgl. Gruber 2020).





Die Anthologie *Gespräch über Bäume*, herausgegeben von Hiltrud Gnüg, gibt einen repräsentativen Querschnitt der modernen deutschsprachigen Naturlyrik; das informative Nachwort der Herausgeberin hilft bei der Einordnung (Reclam, 2013). – Die Stiftung „Filme für die Erde“ stellt in einer Filmdatenbank und einem Schulangebot Filme vor, „die sensibilisieren, zum Handeln inspirieren – und die uns vor Augen führen, was es sich lohnt, zu bewahren“. | Abbildungen: Buchcover links: © Reclam Verlag[8]; Screenshot rechts: © Filme für die Erde 2021[9]

Die Sichtbarmachung der künstlerischen Auseinandersetzung mit dem Themenfeld der Mensch-Natur-Kultur-Beziehung im Anthropozän im öffentlichen Raum der Schule und die Öffnung der Schule, um sie mit lokalen Stakeholdern und der interessierten Öffentlichkeit zu diskutieren, sind dabei wesentliche Handlungsfelder einer zukunftsorientiert denkenden Schulleitung. Eine alle Innen- und Außenräume der Schule nutzende Fotoausstellung, die das Ergebnis eines Schulprojektes unter Beteiligung aller Gegenstände ist, bietet dafür einen Anlass. Für die vorbereitende fächerübergreifende Auseinandersetzung mit Naturästhetik geben das Projekt „Kunst/Natur: Künstlerische Interventionen im Museum für Naturkunde Berlin“[10] ebenso wie das Festival La Gacilly Baden, „das größte Outdoor-Fotofestival Europas“[11], wertvolle Impulse.

CC BY-NC-ND

„Hoffnung ist unserem Berufsbild immanent."

Bei der Verleihung des vom Wiener Bühnenverein vergebenen Nestroy-Preises, die am 21. November 2021 pandemiebedingt ohne Publikum im Theater an der Wien stattfand, sprach Karin Bergmann von der Kunst, insbesondere dem Theater, als Hoffnungsprinzip: „Hoffnung ist unserem Berufsbild immanent, sonst würden wir diesen Beruf gar nicht wählen." Die ehemalige Burgtheater-Direktorin hatte das traditionsreiche Haus am Ring aus einer schweren Krise geführt. Ihren Satz kann vermutlich auch jede*r Schulleiter*in unterschreiben.

„Wir dürfen keine Angst haben vor dem großen Gefühl", so lautete Karin Bergmanns abschließender Appell. Bei der Auseinandersetzung mit dem Klimawandel spielen Emotionen, nicht zuletzt Klimaangst, eine Rolle.[12] Eine Studie, die von SOS Kinderdorf beim Institut für Jugendkulturforschung 2020 in Auftrag gegeben wurde, zeigt deutlich, wie stark die Sorge der 11- bis 18-Jährigen um Klima und Nachhaltigkeit ist. „Mit ihren Ängsten und Wünschen fühlen sich die jungen Österreicherinnen und Österreicher alleingelassen", heißt es im Fazit. „62 % finden, in der Schule wird noch viel zu wenig über Klima- und Umweltschutz gesprochen."[13]

Signale der Hoffnung kann die Schule setzen, wenn sie bei der Thematisierung den Ausgleich zwischen emotionaler Beteiligung und sachargumentativem Faktencheck anbietet. Das Anthropozän kann einen wissenschaftsorientierten Denkrahmen für interdisziplinäre Zugänge bieten. So kann die Schule auch Zukünftebildung auf den Weg bringen. Zu diesem Thema – *Futures Literacy* – freuen wir uns auf **#schule**verantworten 2022_2.

Literatur

Balzarek, Heidelinde (2022). Ästhetisch-künstlerisches Forschen im *Garten*. Transformative Bildungsprozesse mittels Kunstunterricht im Anthropozän. Carmen Sippl & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 549–558). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich 11)

Gebauer, Michael (2012). Der Schulgarten als Ausdruck des Verhältnisses von Mensch, Natur und Kultur. In Norbert Pütz & Steffen Wittkowske (Hrsg.), *Schulgarten- und Freilandarbeit. Lernen, studieren und forschen* (S. 65–84). Klinkhardt.

Gebhard, Ulrich (2013). *Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung*. 4. Aufl. Springer Fachmedien.

Gnüg, Hiltrud (Hrsg.) (2013). *Gespräch über Bäume. Moderne deutsche Naturlyrik.* Reclam. (Universalbibliothek 19003)

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. Carmen Sippl, Erwin Rauscher & Martin Scheuch (Hrsg.),

BY-NC-ND

Das Anthropozän lernen und lehren (S. 429–442). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich 9)

Horn, Eva & Bergthaller, Hannes (2019). *Anthropozän zur Einführung*. Junius.

Leinfelder, Reinhold (2020): Von der Umwelt zur Unswelt – das Potenzial des Anthropozän-Konzeptes für den Schulunterricht. In Christine Schörg & Carmen Sippl (Hrsg.), *Die Verführung zur Güte. Beiträge zur Pädagogik im 21. Jahrhundert* (S. 81–97). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich 8)

Poschmann, Marion (2021). *Laubwerk*. https://www.wortmeldungen.org/fileadmin/wortmeldungen/files/literaturpreis/2021/Poschmann_Laubwerk.pdf – Buchausgabe: Verbrecher Verlag, 2022.

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)

Road Map for Arts Education (2006): Leitfaden für Kulturelle Bildung. In *UNESCO Dokumente zur Kulturellen Bildung*. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission.

Rockström, Johan et al. (2009). Planetary Boundaries: Exploring the Safe Operating Space for Humanity. *Ecology and Society* 14, 2, Art. 32. http://www.ecologyandsociety.org/vol14/iss2-/art32/

Rosa, Harmtut (2019). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin. (stw 2272)

Sippl, Carmen (2021). Durch Lyrik zur Natur. Blog *Das Anthropozän lernen und lehren*, 23. Juni 2021, https://anthropozaen.hypotheses.org/723

Sippl, Carmen (2021a). Natur & Kultur III: Jeder Tropfen zählt: vom (kulturellen) Wert des Wassers. **#schule**verantworten 1 (2), 162–170. https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a80

Sippl, Carmen (2021b). Wertstoff. *#Schule verantworten* 1 (2), 197–198. https://doi.org/10.-53349/sv.2021.i2.a81

Sippl, Carmen (2021c). Natur und Kultur II: Atmosphäre wahrnehmen: inspiriert von Kaspar H. Spinner. *#Schule Verantworten* 2021_1, 180–185. https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a37

Sippl, Carmen (2021d). Natur und Kultur I: Wie die Wahrnehmung der Natur in Krisenzeiten stärkt: ein Werkstattbesuch bei Willy Puchner. *#Schule verantworten*, 2021_0, 103–106. https://schule-verantworten.education/journal/index.php/sv/article/view/13

Weiss, Judith Elisabeth (2018). Kunstnatur | Naturkunst. Natur in der Kunst nach dem Ende der Natur. Editorial. *Kunstforum international* 258, S. 42

Wiesner, Christian & Gebauer, Michael (2022). In-Beziehung-Sein mit dem Natur-Sein. Bindungstheorie und Lernen verstehen, um kulturelle Nachhaltigkeit zu fördern. In Carmen Sippl & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 435–458). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich 11)

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“[14] zeigen Beispiele für mögliche Perspektivenwechsel auf.
Kontakt: carmen.sippl@ph-noe.ac.at

---

[1] Verlässliche Zahlen, Daten, Fakten zu Umweltthemen liefern z.B. https://de.scientists4future.org/-ueber-uns/stellungnahme/fakten/, https://at.scientists4future.org/wissen/, https://www.helmholtz-klima.de/ und https://www.bmu.de/jugend/wissen bzw. die IPCC-Berichte (in deutscher Übersetzung bei https://www.de-ipcc.de/ zum Download verfügbar).
[2] Eine Zusammenfassung der Ergebnisse siehe unter https://helmholtz-klima.de/aktuelles/klimagipfel-2021-ergebnisse
[3] www.naturparke.at
[4] www.bio-austria.at
[5] https://filmsfortheearth.org/schulen/
[6] https://www.wortmeldungen.org/literaturpreis/preistraegerin
[7] Vgl. die Beispiele für den Unterricht in der Primarstufe unter https://anthropozaen.hypotheses.org/-723 (Sippl 2021).
[8] https://www.reclam.de/detail/978-3-15-019003-6/Gespraech_ueber_Baeume
[9] https://filmsfortheearth.org/
[10] http://kunst.naturkundemuseum-berlin.de/
[11] https://festival-lagacilly-baden.photo/de/das-festival
[12] https://klimareporter.in/emotionen-in-der-klimakrise/
[13] https://www.sos-kinderdorf.at/so-hilft-sos/einsatz-fur-kinderrechte/ein-besseres-klima-fur-kinder/-studie – Hier können die Studienergebnisse im Überblick eingesehen, aber auch im Detail, ebenso wie der Ergebnisbericht, heruntergeladen werden.
[14] Vgl. Sippl 2021a, 2021c, 2021d.

BY-NC-ND

schuleverantworten
führungskultur_innovation_autonomie

kultur macht schule

Mike Rumpeltes, Dagmar Höfferer-Brunthaler,
Christina Schweiger, Ingrid Krottendorfer, Bernadette Pfeiffer
NCoC für Kulturelle Bildung, Pädagogische Hochschule Niederösterreich

National Center of Competence für Kulturelle Bildung

Netzwerk „Tanz in der Schule“

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i3.a122

Das National Center of Competence (NCoC) für Kulturelle Bildung hat als eine seiner Hauptaufgaben die Entwicklung und Durchführung österreichweiter Fortbildungsveranstaltungen, denen die kulturelle Bildung in der Schule als umfassendes Bildungsprinzip zugrunde liegt. Den schon seit vielen Jahren erfolgreich existierenden Netzwerken Musik, Bildnerische Erziehung, Werken und Theater wurde seit dem Schuljahr 2019/20 das Netzwerk „Tanz in der Schule“ hinzugefügt.

Würden wir mehr tanzen,
die Welt wäre eine andere!

Andreas Nero Nick (*1955),
deutscher Komponist und Texter

Das Unterrichtsfach „Tanz“ ist an vielen österreichischen Schulen der Primar- und Sekundarstufe im Fächerkanon als Unverbindliche Übung oder vorwiegend an Schwerpunktschulen und Schulen mit Sonderformen als eigenes Wahl- oder Pflichtfach fix verankert. Bisher sind Fortbildungsveranstaltungen für interessierte Pädagog*innen, die sich speziell mit den methodischen und didaktischen Prinzipien, den neuesten Trends und deren Vermittlung beschäftigen wollen, immer im Rahmen von Seminaren für die Fächer Musik bzw. Bewegung und Sport verankert gewesen.

Aus diesem Grund wurde durch die Initiative von Mike Rumpeltes (NCoC, PH NÖ) und Astrid Weger (Mozarteum Salzburg, Musisches Gymnasium Salzburg) im Schuljahr 2019/20 die Idee geboren, am NCoC für Kulturelle Bildung neben den schon seit vielen Jahren bestehenden Netzwerken Musik, Bildnerische Erziehung (BE), Werken und Theater eine neue Community Netzwerk „Tanz in der Schule“ zu etablieren. Die Aufgabe des neuen Netzwerkes soll die ös-

CC BY-NC-ND

terreichweite Vernetzung der Tanzpädagog*innen sowie die Entwicklung und Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen speziell für die Bedürfnisse dieser Community sein.

Erstes Bundesseminar Netzwerk „Tanz in der Schule“

Als fixe jährliche Veranstaltung ist ein zweitägiges Bundesseminar Netzwerk „Tanz in der Schule“ im Kalender des NCoC eingeplant. Wie so viele Veranstaltungen konnte dieses Seminar im Frühjahr 2020 jedoch coronabedingt nicht stattfinden. Die Fortbildungsveranstaltung mit dem Titel „Think Dance! Tanzen – Tanz gestalten – Tanz verstehen“ wurde um ein Jahr, auf Jänner 2021, verschoben. Trotz der zu dieser Zeit immer noch geltenden strengen Coronaregeln konnte dieses erste Bundeseminar Netzwerk „Tanz in der Schule“ in hybrider Form am Orff-Institut in Salzburg live stattfinden. Jede*r der neun renommierten Referent*innen konnte somit vor Ort in Kleingruppen mit Tanzstudierenden des Orff-Instituts den Workshop durchführen. Aufgrund ihrer Ausbildungssituation durften die Studierenden am Liveunterricht teilnehmen.



Hybrid-Workshop am Bundesseminar NW Tanz in der Schule | Foto: Mike Rumpeltes

Die über vierzig tanzbegeisterten Teilnehmer*innen aus ganz Österreich, vorwiegend Pädagog*innen aus dem Fächerkanon Musik, Tanz, Bewegung und Sport sowie Theater waren

CC BY-NC-ND

online von zu Hause oder aus dem Bewegungsraum einer Schule über eine Meeting-Plattform zugeschaltet und konnten bei den Workshops selbst mitmachen.

Eine große Herausforderung stellte die technische Umsetzung dieser Hybridveranstaltung dar. Das zeigte sich schon bei der Seminareröffnung, wo eine Referentin via Video aus Berlin zugeschaltet war.

Unterricht mit Mikrofon und Kamera, mit Maske und gebotenem Abstand tanzen, über Beamer die Teilnehmer*innen dazugeschaltet, das alles war auf der einen Seite eine technische Glanzleistung der Techik-Crew am Orff-Institut und auf der anderen Seite eine große Herausforderung für die Referent*innen und Teilnehmer*innen, die trotz dieser Hybridlösung bis zur letzten Minute mit Eifer bei der Sache geblieben sind. Der für uns Pädagog*innen zur Gewohnheit gewordene hybride oder gänzlich virtuelle Unterrichtsalltag konnte auch hier erlebt werden. Alle Workshopleiter*innen passten ihren Inhalt und ihre Methodik hervorragend dieser Unterrichtsform an und reagierten auf die digitalen Herausforderungen ebenso professionell wie auf alle tänzerischen Fragen, die im direkten Kontakt mit den Studierenden und Seminarteilnehmer*innen aufgekommen sind.

Durch den deutlichen Lehrplanbezug der einzelnen Workshops bekamen die Kolleg*innen Einblicke in unterschiedliche Methoden sowie Inspirationen und Ideen für den eigenen Unterricht. Einige der Workshops waren allgemein für alle Schultypen und Alterstufen der Schüler*innen gehalten, andere wiederum sprachen entweder die Primarstufe oder die Sekundarstufe an (https://www.ncoc.at/netzwerke/tanz).

Die breite Vielfalt der Workshops spannte sich von „Creative Dance 4 all“ (Alicia Kidman – Primar-/Sekundarstufe) , „Contemporary Dance Choreography“ (Kun-Chen Shih – Sekundarstufe), „Ein Fisch – oder doch eine Katze?“ (Andrea Ostertag – Sekundarstufe) über Laban works @ School Lecture (Astrid Weger-Purkhart – Sekundarstufe), „Von der Bewegung zum Theaterspielen“ (Gerald Schwarz – Sekundarstufe) und „Body- and More-Percussion zu Coronazeiten“ (Nina Minimayr – Primar-/Sekundarstufe) bis hin zu „DDD – Drama Disco Dancing“ (Alicia Kidman – Primar-/Sekundarstufe).

Netzwerk „Tanz in der Schule“ – österreichweite Vernetzung

Ein wesentlicher Bestandteil der Bundesseminare aller Netzwerke am NCoC für Kulturelle Bildung der PH Niederösterreich ist die Möglichkeit der Vernetzung. Diesem Schwerpunkt, der die NCoC-Fortbildungsveranstaltungen besonders prägt, wird zeitlich dementsprechend Raum gegeben.

Nicht nur die Covidsituation an den einzelnen Schulen, sondern die schultypischen oder standortspezifischen Bedingungen, unter denen Tanz unterrichtet werden kann, waren in diesen Vernetzungsgesprächen am Bundesseminar im Jänner 2021 Diskussionsthema.

Zwei virtuelle Vernetzungstreffen (schultypenspezifisch sowie nach Regionen) wurden im Rahmen des Seminars angeboten und auch intensiv zum Austausch genutzt. In allen Kleingruppen war die Energie und der Enthusiasmus aller Lehrenden für Tanz in der Schule spürbar, es machte sich durch die Gründung dieser Community eine euphorische Aufbruchstimmung breit. Zu folgenden vorgegebenen Themen wurde diskutiert:

BY-NC-ND

- Tanz als Kultur und Haltung verstehen und transportieren.
- Formate, Möglichkeiten und Anerkennung schaffen.
- Standards und Kompetenzraster in Schule und Ausbildung sichtbar machen.
- Die Kraft der Teambildung durch Tanz hervorheben.
- Die positive Entwicklung von Persönlichkeit und Bewegungsvokabular darlegen.
- Überzeugungsarbeit gegenüber der Schulleitung leisten.
- Aus- und Fortbildungsmöglichkeit für Tanzpädagog*innen intensivieren.

Diese vielfältigen Diskussionspunkte und Themenbereiche bilden die Basis für zukünftige Themenschwerpunkte des Bundesseminars Netzwerk „Tanz in der Schule“.

Das erste Bundesseminar Netzwerk „Tanz in der Schule“ wurde am ersten Abend durch ein virtuelles Rahmenprogramm abgerundet. Wo man sich normalerweise zu Nichtcoronazeiten in Präsenz zu einem Live-Event zusammenfindet und anschließend bei einem lockeren Gespräch Kolleg*innen kennenlernen und sich mit ihnen austauschen kann, zeigten dieses Mal drei Tanzsolistinnen des Musischen Gymnasiums in Salzburg unter der Leitung von Astrid Weger ihre im Unterricht entstandenen und selbst kreierten Choreografien.

Sommerworkshop Netzwerk „Tanz in der Schule“

Einen weiteren Fixpunkt im bundesweiten Fortbildungsangebot des Netzwerkes „Tanz in der Schule“ bildet ein Sommerworkshop. Das Seminarthema im Sommer 2022 wird „Masterclass Community Dance“ und der Veranstaltungsort von 18. bis 20-7.2022 das Festpielhaus St. Pölten sein.

Die Schritte des pädagogisch, sozial und künstlerisch wertvollen Projekts „Community Dance (‚Rhythm is it!‘)“ werden in dieser Masterclass eingeübt, erprobt und präsentiert. Die Teilnehmer*innen lernen Bewegungen aus dem Urban Dance und aus dem zeitgenössischen Tanz, kreative Impulse zur Bewegungsfindung mit Dynamik und Sounds sowie eine gemeinsame Choreografie. Mit diesem Werkzeugkasten für kreativen zeitgenössischen Tanzunterricht und Urban Styles werden die Teilnehmer*innen die choreografischen Erfahrungen in ihrem Unterricht anwenden können.

Hochschullehrgang „Tanz in der Schule“ an der PH NÖ

Mit großem Enthusiasmus und Engagemant arbeitet das NCoC für Kulturelle Bildung im Moment an der Ausarbeitung und Genehmigung eines bundeweiten Hochschullehrgangs „Tanz in der Schule“ für alle interessierten Kolleg*innen aus dem Primar- und Sekundarstufenbereich. Die Fortbildung wird 3 Module (Semester) mit insgesamt 15 ECTS umfassen und soll im WS 2022/21 starten.

Der Lehrgang unterstützt Lehrende in ihrer Arbeit in Hinblick auf ihre individuelle und differenzierende Förderung von Lernenden bei der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen wie Persönlichkeitsbildung, Begabungsförderung, gruppendynamisches und gesundheitsbewusstes Lernen, bewegungssprachliche, künstlerische und interkulturelle Bildung. Tanz in der Schule bietet Strukturen, die besonders geeignet sind für einen jahrgangs- und fächerüber-

BY-NC-ND

greifenden, projekt- und handlungs-, aufgaben- und problemlösungsorientierten, gendersensiblen und integrativen Unterricht.

Autor*innen

Mike Rumpeltes, Prof. Mag., OstR
Mitarbeiter im Kompetenzcenter für Kulturelle Bildung, Schwerpunkte Musik, Tanz und Digitalisierung. Fortbildner und Hochschullehrer an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich im Bereich Musik- und Kulturpädagogik. Seine Schwerpunkte liegen u.a. am dialogisch-kompetenzorientierten Unterrichten und der Vernetzung der Musikpädagog*innen Österreichs im Primar- und Sekundarbereich.
Kontakt: m.rumpeltes@ph-noe.ac.at

Dagmar Höfferer-Brunthaler, Mag. MA, OStR
Mitarbeiterin im Kompetenzcenter für Kulturelle Bildung, Hochschullehrende, Fortbildnerin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Schwerpunkt: Theater in der Schule. Entwicklung von digitalen Fortbildungsformaten. Forscht im Bereich Kultureller Bildung, auch im internationalen Kontext, z.B. International Teacher-Artist-Partnership-PD.
Kontakt: dagmar.hoefferer@ph-noe.ac.at

Christina Schweiger, MMag. Dr.
Leiterin des Kompetenzcenters für Kulturelle Bildung, Hochschullehrende, Fortbildnerin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Schwerpunkt: Bildnerische Erziehung.
Kontakt: christina.schweiger@ph-noe.ac.at

Ingrid Krottendorfer, Mag.
Mitarbeiterin im Kompetenzcenter für Kulturelle Bildung, Hochschullehrende, Fortbildnerin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Schwerpunkte: Theater in der Schule, Leiterin der Hochschullehrgänge Kulturpädagogik und Kulturelle Bildung in und mit Museen.
Kontakt: ingrid.krottendorfer@ph-noe.ac.at

Bernadette Pfeiffer, Mag.
Mitarbeiterin im Kompetenzcenter für Kulturelle Bildung, Fortbildnerin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Schwerpunkt: Digitalisierung.
Kontakt: bernadette.pfeiffer@ph-noe.ac.at

BY-NC-ND

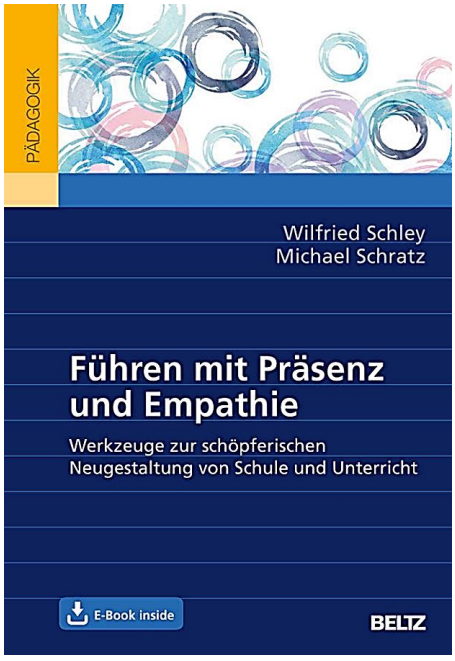
schule verantworten
führungskultur_innovation_autonomie

Erwin Rauscher
Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Wahrnehmen, um zu gestalten

Lernseits des Managements gestaltet sich Führung als Kultur

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i3.a144



Wilfried Schley & Michael Schratz

Führen mit Präsenz und Empathie
Werkzeuge zur schöpferischen Neugestaltung von Schule und Unterricht

Verlagsgruppe Beltz, Weinheim und Basel, 2021

ISBN 978-3-407-83202-3 Print
ISBN 978-3-407-83203-0 E-Book (PDF)

Michael Schratz, der Impresario des WIR, dessen Vertrauen in Schule sich im Zutrauen in ihre Lehrpersonen ausdrückt, der im Benennen des Möglichen zum Verwirklichen anstiftet, der Visionen auf ihrem Weg zur Realität begleitet und bestärkt, und mit ihm Wilfrid Schley, der

CC BY-NC-ND

eloquente Transformator für Veränderung, legen ein neues Buch für den Schreibtisch jedes*-jeder Schulleiters*Schulleiterin vor, voll gespickt mit Ideen für das Gute, für Bessermachen statt Schlechtreden, für Beziehung durch Begegnung, durch Vertrauen statt Kontrollieren, als Anstiftung zum Handeln im Wandel, zum Erneuern ohne Beschädigen des Alten, mit Werkzeugen als Zeugnis, voll Erfahrung durch Dialog.

Panta rhei – Wandel braucht Wurzeln

Wer den Wandel wahrnimmt, um ihn mitzugestalten, verwandelt, wenn er handelt: „Möglichkeitsräume für Entwicklung und Freiheit“ (S. 14) schaffen. „Resonant führen“ (S. 24), um „Beziehung als gestalterische Kraft“ (S. 43) spürbar werden zu lassen. Wertschätzung als Ethik der Professionalität. Empathie und Präsenz als Schlüssel, um neue Lebenswelten zu entsperren und „Fühlen, was die Welt fühlt“ (S. 46). „Das Gegebene als Potential wahrnehmen und nicht den Mangel oder die Defizite betonen“ (S. 53). „Die Zukunft einladen“ (S. 58) bedeutet auch, „Kinder einladen, selbst zu entscheiden“ (S. 67).

Eine Vielzahl an Beispielen aus der beobachtenden und beobachteten Schulwirklichkeit kulminiert im Positiven: „Führungskräfte brauchen Optimismus: Gläser sind immer halbvoll …“ (S. 78). Nur wenn die Diagnose klar ist und frei von Ressentiment, kann die Therapie heilen. Die *Leadership Academy* ist Geschichte. Leadership ist Gegenwart. Lernen wir Geschichte, lehren wir Zukunft.

Werkzeuge voll Gefühl, nicht als Koffer

Wer ohne Werkzeug arbeitet, ermüdet rasch. Man braucht es, um „Den blinden Flecken auf der Spur“ (S. 151) zu bleiben. *Classroom Walkthrough* gelingt, wenn er nicht Unterricht unterbricht, vielmehr Türen öffnet, um „den innerschulischen Dialog […] auf eine auf wissenschaftliche Erkenntnisse zugrunde liegende Basis zu stellen“ (S. 160). *Presencing* durch *Open Mind* als *Open Will* mit *Open Heart* öffnet und ermöglicht: „Risiken eingehen, Fehler machen und etwas erproben – das sind wichtige Elemente, auch für die Haltung an Schule und im Lernen“ (S. 165). „Achtsamkeit ins System bringen“ (S. 184) als Leadershipprinzip meint – um mit von den Autoren so geliebten Anglizismen zu spielen – nicht nur *mindfulness*, sondern auch *care*, als *attentiveness and regardfulness,* als Aufmerksamkeit, Fürsorge, Helfen und Rücksichtnahme: „Praktizieren Sie ihn selbst.“ (Ebd.)

Nicht Anleitung, vielmehr Begleitung wollen die Werkzeuge sein, vom *Frei Day* über das *World Café* bis hin zum *Freewriting* und zum *ACT plus Modell* und zur *Energie-Matrix*.

Wie so oft bei Michael Schratz ist auch die Dialektik in seinen Grafiken und Tabellen anregend, modellhaft einsetzbar in pädagogischen Konferenzen und über Schulentwicklungsworkshops hinaus, gemaltes Werkzeug voll Empathie und auch in Präsenz stets nutzbar.

BY-NC-ND

Pädagogisches Brevier

Das Brevier ist das Stundenbuch des Priesters, es ordnet ihm den Tag, schafft Mut für Pflichten, versöhnt Differenzen und kräftigt durch Beten als Atmen. Dieses pädagogische Stundenbuch dient als säkularisierte Begleitung für Menschen, die Schulen leiten und gestalten.

Resonanz schafft Gemeinschaft: Der erste Teil diagnostiziert Wandel, um Veränderung zu gestalten. Nicht Leitbilder, die es nachzuahmen gilt, Leidbilder von außen, die innen Bedauern schaffen, vielmehr Mitverantwortung als Selbstverantwortung, die neue (Schul)Kultur anregen und gestalten.

Gutes Werkzeug halbiert die Arbeit: Der zweite Teil bietet Werkzeuge, um Werke zu schaffen. Nicht Rezepte, die es zu befolgen gilt, vielmehr Konzepte, die neue Wirklichkeit in (Schul)Gemeinschaft zu schaffen mithelfen. Nur Ungeschickte schimpfen auf das Werkzeug. Geschickte verwenden es. Wer Verantwortung trägt, fordert nicht ein, teilt nicht aus. Nur wenn Anführen zum Ausführen anregt, gelingt Führen.

Das Buch zu lesen ist Pflicht, es blättert um in uns: Es gelesen zu haben, schenkt Freude. Freude macht Mut. Mut treibt an. Antrieb gestaltet. Gestaltung verändert. Veränderung begrüßt und schafft Innovation. Innovation setzt Kräfte frei. Kräfte schaffen produktive Energie. Welch ein Schul-Buch als Leiter für Schulleiter*innen.

Autor

Erwin Rauscher, Univ.-Prof. HR MMag. DDr.,
seit 2006 (Gründungs)Rektor der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; davor seit 1989 Direktor an Gymnasien; Lehraufträge und Gastprofessuren an den Universitäten Klagenfurt, Graz, Salzburg, Linz; Mitglied der Europäischen Akademie der Wissenschaften; Lehrerfortbildner inter/national; Bücher und Zeitschriftenpublikationen zu Schulinnovation und Schulmanagement.
Kontakt: erwin.rauscher@ph-noe.ac.at

BY-NC-ND

Niels Anderegg
Pädagogische Hochschule Zürich

Schnipselbuch für Schulleiter*innen

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i3.a145



Beatrix Winistörfer, Daniela Schädeli, Jörg Berger, Nik Niethammer und Rico Pfaffhauser

Schule 21 macht glücklich

Vision Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz

Kalt Medien, Zug 2021

ISBN 978-3-85761-335-7

Können Sie sich noch an die Schnipselbücher erinnern, welche in der Zeit vor dem Internet für viele Lehrkräfte unerlässlich waren? Es waren Bücher, gefüllt mit Bildern und Zeichnungen, welche für Unterrichtsmaterialien zur Illustration verwendet werden konnten. Heute werden Bilder gegoogelt, früher wurde das Schnipselbuch konsultiert.

Das vom Verband der Schulleiterinnen und Schulleiter der Schweiz herausgegebene Buch erinnert mich an diese Schnipselbücher. Diese Assoziation wird durch die wunderbaren Zeichnungen von Beatrix Winistörfer geweckt, welche das Buch lebendig und fröhlich machen und mitverantwortlich sind, dass das Buch so gar nicht nach einem Fachbuch aussieht. Aber auch die verschiedenen Kurztexte aus der Praxis von Schweizer Schulleitenden wirken wie bunte Schnipsel. Sie geben eindrucksvolle Einblicke in Schulleitungsbüros und machen durch die Textbeiträge heutiges Schulleitungshandeln in seiner Vielfalt sichtbar.

CC BY-NC-ND

Bunte Vielfalt an Innovationen

Schule 21 macht glücklich ist ein Buch, welches nicht von vorne nach hinten gelesen wird. Die Lesenden haben die Möglichkeit zwischen Kurztexten, welche zwei bis vier Seiten lang sind, hin und her zu hüpfen. Zur Orientierung sind diese Texte in acht Kategorien unterteilt:

- Leben und Lernen im 21. Jahrhundert
- Lernen im Alltagsleben mit allen Sinnen
- Den (digitalen) Raum nutzen – ethisch und verantwortungsvoll
- Selbstgestaltungskompetenz von Schülerinnen und Schüler
- Selbstgestaltung und Kollaboration unter Mitarbeitenden
- Das Selbstverständnis der Schule 21 als Teil eines Netzwerkes
- Hauptakteure erhalten die Beachtung, die ihnen zusteht
- Schule 21 bedeutet …

Das Buch ist als „Book Sprint" entstanden: Der Schweizer Verband der Schulleiterinnen und Schulleiter hat seine Mitglieder und andere Interessierte dazu aufgerufen, kurze Texte über innovative Elemente ihres Alltags für ein gemeinsames Buch einzureichen. Die eingelangten Beiträge wurde von den Herausgeber*innen gesichtet, begutachtet und zum vorliegenden Buch zusammengestellt. Eine aus meiner Sicht tolle Idee, das Wissen und Können der teilnehmenden Schulleiter*innen im Sinne des Von- und Miteinanderlernens zu nutzen und sichtbar zu machen.

Agilität als Führungsprinzip

Im Rahmen dieser Rezension ist es nicht möglich, auf jeden einzelnen Beitrag im Detail einzugehen. Ich habe mich deshalb entschieden, nur einen Text, „Agilität als Führungsprinzip" von Marco Schraner, aufzugreifen und kurz zu disktieren. Dies auch im Sinne der Metapher des Schnipselbuches, welches die Leser*innen dazu einlädt, zwischen den Texten zu springen und sich anspringen zu lassen.

Sehr kompakt auf zwei Seiten beschreibt Marco Schraner, seit zehn Jahren Schulleiter, wie er an seiner Schule OneNote-Tagebücher als Instrument zur Verbesserung der Zusammenarbeit und Schulentwicklung verwendet und wie diese als Element einer agilen Führung eingesetzt werden können. Schraner führt aus, dass mit dem flächendeckenden Einsatz von OneNote-Notizbüchern einerseits „durch den Wegfall der Teamsitzungen grundsätzlich sehr viel Zeit für das Entwickeln von Neuem frei wurde" (S. 102) und andererseits eine hohe Transparenz zwischen den Lehrer*innen hergestellt werden konnte. „Für jede einzelne Lehrperson aus unserem Team ist im Mitarbeitenden-Notizbuch ersichtlich, wer wann welche Weiterbildung besucht und sich damit weitere Kompetenzen aneignet" (ebd.). Die Darstellung von Schraner ist sehr überzeugend und ich kann mir gut vorstellen, dass nach der Lektüre einige Schulleitende Schritte in die gleiche Richtung machen möchten.

BY-NC-ND

Der Beitrag zur Agilität bzw. dem Einführen von OneNote als Kooperationsinstrument hat mich sehr schnell zum Weiterdenken angeregt. Beispielsweise dahin, dass der digitale Wandel an Schulen mehr als die Digitalisierung umfasst. Mit OneNote kommt allenfalls ein neues Medium in die Schule. Je nach Einsatz des Tools verändert dieses aber die Form der Zusammenarbeit an einer Schule. Die Kultur der Digitalität, wie es Felix Stalder nennt, kommt damit deutlich zum Ausdruck und hat durchaus Einfluss auf die Führung und Entwicklung einer Schule. Agile Schulführung geht weiter, als es häufig beschrieben wird, und diese Ausweitung muss zwingend bei einer Einführung von OneNote beachtet werden. Marco Schraner hat, wie ich annehme, dies an seiner Schule beachtet hat, was sich für die Lesenden jedoch nicht sofort erschließt.

Ein zweiter, kritischer Gedanke, der mir beim Lesen des Beitrages in den Sinn kam, war der Umgang mit Transparenz. Transparenz hat, wie wir durch die Digitalisierung sehr deutlich erfahren haben, sowohl positive als auch negative Seiten. Man muss nicht gleich an Foucault denken, aber die beschriebene Transparenz birgt auch die Gefahr der Überwachung. Will ich wirklich, dass alle meine Kolleg*innen – und die Schulleitung? – meine Notizen lesen können? Und habe ich Lust und Zeit, die Notizen meiner Kolleg*innen zu lesen? Mit welcher Absicht lese ich diese? Fragen über Fragen, welche an der Schule von Marco Schraner sicher angesprochen und diskutiert wurden, sich den Lesenden jedoch wiederum nicht von selbst erschließen.

Visionsbuch?

Schule 21 macht glücklich versteht sich, so zumindest der Untertitel, als Vision des Verbandes der Schulleiterinnen und Schulleiter der Schweiz. Grundsätzlich finde ich es sehr begrüßenswert, dass der Verband eine Vision entwickelt und diese durch ein hohes Maß an Innovation geprägt ist. Das Buch beinhaltet für mich keine Vision, sondern ist im positiven Sinne ein Sammelsurium an interessanten und innovativen Einblicken. Eine Vision müsste deutlich mehr leisten und kann nicht in einem „Book Sprint“ erzeugt werden. Vielleicht wurde der Begriff der Vision aus marketingtechnischen Gründen gewählt und hilft, dem Verband ein modernes und innovatives Gesicht zu geben. Das Buch als Vision zu beschreiben birgt jedoch auch deutlich Gefahren.

Eine der Gefahren ist die fehlende Wissenschaftlichkeit. Wenn wir Schulen innovativ gestalten und die Schüler*innen auf eine uns unbekannte Zukunft hin vorbereiten wollen, dann brauchen wir die Trias von Praxis, Wissenschaft und Politik. Das aus der Praxis geschriebene Buch kann Antrieb und Ausgangspunkt sein, eine Vision zu entwickeln und gemeinsam darüber mit der Politik und Wissenschaft ins Gespräch zu kommen.

Eine zweite Gefahr sehe ich darin, dass nicht alle Passagen im Buch immer überzeugend sind und es auch Aussagen gibt, welche bedenkenswert sind. So schreibt eine Autorin im Buch: „Ja, Sie haben richtig gelesen: Sich der Schülerin und dem Schüler anzupassen ist kein Widerspruch zu starker Führung, sondern der Trick, welcher Türen öffnet“ (S. 16). Dass eine Schule

CC BY-NC-ND

auch die Aufgabe hat, sich den Lernbedürfnissen der Schüler*innen anzupassen, halte ich für sehr wichtig. Aber in der Führung Tricks anzuwenden, erachte ich als schwierig. Wir sind dann sehr schnell bei der Manipulation und eben gerade nicht beim Ernstnehmen der Schüler*innen. Manche mögen dies als Wortklauberei ansehen. Ich bin überzeugt, dass zur Professionalisierung von Führungspersonen die Frage der Sprache wesentlich ist. Schulleiter*innen tricksen nicht.

Meine kritischen Anmerkungen sind weder Kritik am Text von Marco Schraner noch am Buch, sondern sollen die Grenzen eines solchen Buches aufzeigen. Das Buch gibt interessante und wertvolle Einblicke in innovative Ausschnitte von Schulleitungshandeln. Diese regen an und machen Lust auf (weitere) Entwicklungen. Um die Anregungen an der eigenen Schule aufzunehmen, braucht es aber zwingend eine vertieftere Auseinandersetzung und eine entsprechende Kontextualisierung, denn das Handeln von Schulleiter*innen ist hoch komplex. Das Buch ist gewissermassen das 'Amouse Bouche', welches nicht nährt, aber Lust auf mehr macht.

Ich bin sehr froh und dankbar, dass der Verband der Schulleiterinnen und Schulleiter der Schweiz dieses Buch herausgegeben hat und die zahlreichen Autor*innen Einblicke in ihre Praxis geben. Es ist für mich ein Schnipselbuch, welches sich immer wieder lohnt hervorzuholen und sich davon anregen zu lassen. Daraus eine Vision zu entwickeln, welche die Wissenschaft und Politik einbezieht, halte ich für sehr lohnenswert.

Autor

Niels Anderegg, MA, MAS
Leiter des Zentrums Management und Leadership an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Gemeinschaftliche, agile Schulführung mit Teacher Leadership, Leadership for Learning und Professionalisierung von Führungspersonen von und in Bildungsorganisationen.
Kontakt: niels.anderegg@phzh.ch

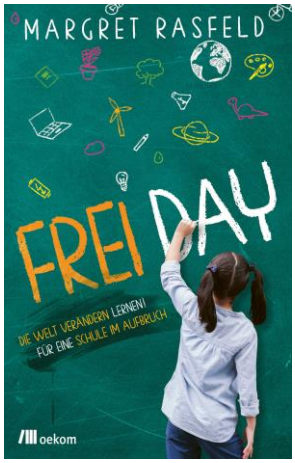
CC BY-NC-ND

Erwin Rauscher
Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Vom Kopf auf die Füße!?

Eine Prophetin in der Prophetiefalle

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i3.a143



Margret Rasfeld

FREI DAY
Die Welt verändern lernen!
Für eine Schule im Aufbruch

oekom verlag, München 2021

ISBN 978-3-96238-294-0

Margret Rasfeld, inzwischen in Pension befindliche Schulleiterin aus Berlin, als Schulinnovatorin weit über die Grenzen hinaus bekannt und berühmt geworden, nutzt den Zeitgeist einer viel jüngeren Revolutionärin aus Schweden, um mit einem Wortspiel aus Friday for Future den FREI DAY für Schule zu proklamieren und rhetorisch brilliant ein Schulleben zu inszenieren, das Bildung neu denken und neu lenken, ja sogar die Welt verändern will – zukunftskompetent und ohne Leistungsdruck in der Wissensvermittlung. Ein lesenswertes und doch nachdenklich machendes Buch für eine *Schöne Neue Welt* der Schule.

CC BY-NC-ND

Die Zukunft wartet nicht!

Welche ein Aufbruch der schönen Worte, Kraft spendend, Mut machend: „Das Wichtigste […] sind […] die Kinder und Jugendlichen […], gleichwertige, gleichwürdige, aber unterschiedliche Menschen“ (S. 35). Für sie wird aus dem Berliner Plattenbau ein „Haus des Lernens“, in dessen „Lernbüros“ die Schüler*innen „selbst entscheiden (können), was sie lernen wollen“ und „losziehen, um das Mutigsein zu lernen“ (S. 45.), dabei „ihre eigenen Erwartungen und Vorstellungen loszulassen und Vertrauen in ergebnisoffene Prozesse zu fassen“ (S. 49).

Der FREI DAY wird zum „Befreiungstag“, dessen Rahmen die SDGs bilden, an dem die Lehrer*innen zu Lernbegleiter*innen werden, an dem die Schüler*innen erfahren, „dass ihr Wissen und Tun Wirkung entfaltet“ (S. 99), an dem „das Leben die Fragen“ (S. 102) stellt, ein Tag der pädagogischen Salutogenese, der „Schulen in nachhaltige Vorzeigeorte verwandeln“ (S. 112) und Kinder wie Jugendliche „Inklusion leben und dadurch wachsen“ (S. 120) lassen kann.

Die Be-Geist-erung der Autorin wirkt ansteckend, sie führt „Von digitaler Bildung zu digitaler Mündigkeit“ (S. 133), „Vom Musterbruch zur Normalität“ (S. 175). Die zum Buch parallele Website www.frei-day.org berichtet von aktuell (im Dez. 2021) bereits 80 FREI DAY-Schulen und 7835 darin bereits „erreichten“ Schüler*innen. Längst ist banalem Lernen „Schritt für Schritt gemeinsam“ ein „Lernen, die Welt zu verändern“. Ein Mutmachbuch also für alle pädagogisch Begeisterbaren, um die Bildung vom Kopf auf die Füße zu stellen!

Alles Gute ist neu, alles Neue ist gut?

Seien wir alle der Autorin und Vorbildern wie ihr besonders dankbar, wenn sie uns Visionen vor Augen stellen, die uns helfen, Wirklichkeit zu gestalten, Bildungsgelingensverantwortung zu übernehmen, Zukunftsfähigheit alltagstauglich und gegenwärtig zu machen. Aber muss dafür, wie in diesem beispielstrotzenden und optimistischen Buch, alle Gegenwart der Schule und der Schulen diskreditiert werden? Ist tatsächlich an allen unseren Schulen die Ausgangsfrage zu stellen, „Warum es so nicht weitergehen kann“ (S. 15)? Braucht es dafür eine ganz andere, eine neue Schule? „Deutschland fehlt die Vison“ (S. 59)? Trifft die Frage „Warum ketten wir uns an das alte System?“ (S. 57) tatsächlich auch für alle Schulen in der Schweiz und in Österreich zu – jene 80 besonderen ausgenommen? Braucht es das Verdammen des Täglichen und der Vielen, um „neu“ und „anders“ zu denken? Ist es nicht vielmehr eine Falle der Prophetie, wenn innerhalb derselben ein unlösbarer Widerspruch aufgebaut wird zwischen Übernommenem und neu zu Entwickelndem, frei nach dem Motto, nur das Neue daran sei gut, nur das Gute daran sei neu? Entsteht nicht gerade in diesem Gegenüber und Entweder-Oder der Widerstand und Widerspruch, wonach die ständigen Neuerungen nur die Kontinuität und den Konsens ruinieren? Es sei dem*der aufmerksamen Lesenden überlassen, selbst zu urteilen. Dafür sei (durchaus ein wenig hintergründig auf die Veränderung des Distichons „Auf mehrere Bücher. Nach Lessing“ von Johann Heinrich Voß (1751–1826) in seinem Musenalmanach von 1792 verwiesen: „Dein redseliges Buch lehrt mancherlei Neues und Wahres, | Wäre das Wahre nur neu, wäre das Neue nur wahr!“ Das Distichon bezieht sich auf

CC BY-NC-ND

Lessings „Briefe, die neueste Literatur betreffend“. Im 111. Brief vom 12. 6. 1760 heißt es: „Wenn es erlaubt ist, allen Worten einen andern Verstand zu geben, als sie in der üblichen Sprache der Weltweisen haben, so kann man leicht etwas Neues vorbringen. Nur muss man mir auch erlauben, dieses Neue nicht immer für wahr zu halten.“

Variatio delectat

Geschätzte Frau Kollegin Rasfeld! Ihr Tun und Ihre Schule gehören vor jeden Vorhang. Sie stimulieren ideenreich, überwinden Widerstand und Passivität, modellieren Zukunft. Aber Sie tun das nicht alleine – viele Schulen und viele Schulleiter*innen haben sich auf den Weg gemacht: Auch UNESCO-Schulen, Ökolog-Schulen, IMST-Schulen und viele andere mehr, die keine eigenen Namen tragen. Und (fast) alle ihre Lehrer*innen sind besser als ihr Ruf – wenn man sie lässt. Bleiben Sie auch in der Schulentwicklung eine inklusiv Denkende und Handelnde. Aufbruch braucht Durchbruch, nicht Umbruch. Aufbrechen braucht kein Abbrechen, vielmehr Aufzeigen und Aufbauen.

Autor

Erwin Rauscher, Univ.-Prof. HR MMag. DDr.,
seit 2006 (Gründungs)Rektor der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; davor seit 1989 Direktor an Gymnasien; Lehraufträge und Gastprofessuren an den Universitäten Klagenfurt, Graz, Salzburg, Linz; Mitglied der Europäischen Akademie der Wissenschaften; Lehrerfortbildner inter/national; Bücher und Zeitschriftenpublikationen zu Schulinnovation und Schulmanagement.
Kontakt: erwin.rauscher@ph-noe.ac.at

BY-NC-ND

schule verantworten
führungskultur_innovation_autonomie

begriffs-box

Fritz Lošek

spes, feminines lateinisches Substantiv, die Hoffnung

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i3.a127

Hoffnung, die. Substantiv, feminin.

„Wenn ich mit Menschen- und mit Engelszungen redete, hätte aber der Liebe nicht" – wer kennt sie nicht, die Eingangsworte des beliebtesten Hochzeitsevangeliums (1 Korinther 13) in der Luther'schen Fassung. Die Lesung hört meist mit „die Liebe hört nimmer auf" auf, auf hört das Kapitel 13 aber mit der berühmten Trias der christlichen Tugenden *fides*, *spes*, *caritas* (die, ergänzt um die vier antiken *sapientia*/Weisheit, *iustitia*/Gerechtigkeit, *fortitudo*/Tapferkeit, *temperantia*/Mäßigung, die sieben Kardinaltugenden ausmachen): „Nun aber bleiben Glaube, Hoffnung, Liebe, diese drei; aber die Liebe ist die größte unter ihnen".

Die Hoffnung (in der christlichen Ikonographie durch einen Anker, Vogel oder Zweig – man denke an das Grün als Farbe der Hoffnung und der Auferstehung – symbolisiert) hat es im Tugend-Trikolon im Laufe der Zeit meist nur mehr auf den dritten Platz geschafft und mit Liebe (im christlichen Latein natürlich *caritas*, nicht *amor*!) Platz getauscht. Von „Glaube, Liebe, Hoffnung" schreibt Ödön von Horváth, und auch die Abfolge in Ulrich Seidls filmischer „Paradies-Trilogie" aus 2012/2013 ist dieselbe.

Spes, ein lateinisches Substantiv der e-Deklination, mit dem von Anfänger*innen oft mit nicht diphthongiertem, dafür trigraphischem „sch" ausgesprochenen Genitiv *spei*, hat Nachfahren in den romanischen Sprachen, wie ital. *speranza*, rum. *speranţă*, auch solche mit prothetischem (vorangestelltem) e-, wie franz. *espoir*, span. *esperanza*, port. *esperança*. Aus dem Romanischen ins Deutsche importiert wurde der Desperado, der alle Hoffnung fahren lässt, um den berühmten Spruch am Eingang zur Hölle aus Dantes „Inferno" zu zitieren (III, 9: *Lasciate ogni speranza, voi ch'entrate!* „Lasst alle Hoffnung fahren, ihr die eintretet!"). Der Desperado ist eine Bildung vom PPP (Partizip Perfekt Passiv) *desperatus* zum Verbum *desperare*, „die Hoffnung aufgeben, verzweifeln". Ebenso unser mittlerweile selten verwendetes Adjektiv „desparat" – Nestroy wäre über diesen Umstand „deschparat" –, das eher in der englischen

BY-NC-ND

Ausprägung der „Verzweifelten Hausfrauen“ aus dem TV geläufig ist. *Desperare* wiederum ist ein Kompositum (zusammengesetztes Verb) zum Simplex (einfachen Verb) *sperare*, „hoffen“. Dieses ist am verbreitetsten durch das Cicero zugeschriebene Zitat *dum spiro, spero*, „solange ich atme, hoffe ich“ – in desparaten Zeiten wie diesen von fast makabrer Brisanz. Doch es ist nicht zuletzt auch Ausgangspunkt für die tröstliche Redensart, dass die Hoffnung zuletzt stürbe. Hoffen wir.

Autor

Fritz Lošek, Univ. Doz. Mag. Dr.
war wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Bayerischen Akademie der Wissenschaften in München, AHS-Lehrer und -Direktor in Krems, Landesschulinspektor und Schulqualitätsmanager in Niederösterreich, Universitätsdozent in Wien und Salzburg. Er ist Herausgeber der neuen „Stowasser“ 1994, 2010 und zuletzt 2016.
Kontakt: fritz.losek@gmail.com

BY-NC-ND

Sabine Höflich
Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Hoffnung

DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2021.i3.a121

Hoffnung, *die*. Substantiv, feminin

Mit Vertrauen in die Zukunft blickend, verweist der Begriff der Hoffnung auf einen Wert, der in der Gegenwart Orientierung bieten und Zuversicht schenken kann.

Hoffnung und Optimismus als handlungsleitende Elemente pädagogischen Wirkens machen Kindern, Jugendlichen, Lehrpersonen, Mitarbeiter*innen, Eltern und Leiter*innen erlebbar, dass alle aktiv am schulischen Geschehen beteiligt sind und einen unverzichtbaren Anteil am Gelingen von Schule innehaben. Schule als Ort der Hoffnung bietet Raum, sich Aktuellem, Veränderungen oder Herausforderungen zu stellen und sich mit der Realität auseinanderzusetzen. Auf der stärken- und ressourcenorientierten Suche nach Lösungen macht jede*r Erfahrungen, dass sie*er selbst etwas bewirken sowie Unterstützung und Hilfe bekommen kann und miteinander Wege gesucht werden. Auch das Erleben, dass Dinge, die nicht sofort verändert werden können, aushaltbar sind und dass auch in der Krise oder bei Fehlern niemand verlassen wird, sondern es verlässliche Beziehungsangebote gibt, soll Kraft geben und Mut machen. Diese Sicherheit und das erlebte Vertrauen fördert Gemeinschaft, Teilhabe und Beziehungen, formt – *hoffentlich* – Persönlichkeiten, die Verantwortung übernehmen, zuverlässig agieren und somit Hoffnung wie Zuversicht an andere weitergeben.

Literaturverzeichnis

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

CC BY-NC-ND

Autorin

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

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:
Digi - was?

Einreichungen bis 7. März 2022 sind herzlich willkommen unter:
https://www.schule-verantworten.education/journal/index.php/sv/about/submissions

Erscheinungsdatum: 28. März 2022

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

CC BY-NC-ND