

schule verantworten
führungskultur_innovation_autonomie

ausgabe 2022_2

Futures Literacy

Inhaltsverzeichnis

#schuleverantworten 2022_2

Editorial

Erwin Rauscher

Editorial6

Führungskultur

Julia Häbig et al.

Schule gemeinsam mit Lernenden gestalten

Partizipative Prozesse in der Schulentwicklung7

Jakub Samochowiec

Future Skills

Vier Szenarien für morgen und was man dafür können muss18

Carmen Sippl, Karl J. Zarhuber

Migration – Asyl – Schule

Visionen für die Schule(n) der Zukunft.....25

Kurt Allabauer

Futures Literacy aus dem Blickwinkel der Pädagogik38

Frank Brückel et al.

Das Schulentwicklungsrad

Eine Reflexionshilfe für die Führung schulischer Veränderungsprozesse.....46

Reto Wegmüller, Frank Brückel

Umsetzung von Reformen in Berufsschulen

Eine besondere Herausforderung für Führungskräfte57

Aus der Praxis für die Praxis

Maria Schmid, Annemarie Ruess

Das soziale Miteinander in der Schule gestalten!

Was heisst das für die Schulführung?64

Astrid Weiß-Fanzlau

Veränderung gestalten

... und neugierig von der unsicheren Zukunft lernen70

Anna Gruber, Dominik Hagmüller

Kreatives Europa – von Kindern für Kinder

am Beispiel der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule OÖ77

Nina-Mercedes Birrei

Berufe in Schulbüchern der österreichischen Volksschule82

Martina Krieg, Rebekka Roth

Das Schuljahr im Übergang zur Berufswelt nutzen90

Bettina Hübscher

Frühe Förderung in Zofingen

Umfassend und vernetzt96

Catherine Lieger, Fabienne Huber

Veränderungen im Lernen der jungen Kinder: Wie lernt die „Generation Alpha“?103

Im Gespräch mit

Petra Heißenberger

Handlungsbefähigung an den Schulen fördern, die Zukunft ist nicht unabänderbar!

Im Gespräch mit Norbert Pachler.....108

Matthias Hesse

Zukunftskompetenz? „Es liegt an uns, wie die Welt aussieht, in der wir leben.“

Im Gespräch mit Michael Landau.....114

Susanne Dutter

Olympische Spiele versus Schule?

Im Gespräch mit Elke Mayer-Rudolf121

Isabella Zins

Träumen und Verantwortung übernehmen

Im Gespräch mit Georg König.....126

Isabella Zins

Die Bedeutung des sozialen Miteinanders

Im Gespräch mit Sandra Spendlhofer131

Martin Pfeffel

Zukunftserwartungen und -hoffnungen von Schulleiter*innen

Im Gespräch mit Sabine Geissberger134

Martin Pfeffel

Quo vadis Schulleitung?

Im Gespräch mit Thomas Huber.....140

Ulrike Schleicher

Futures Literacy – Gedanken eines Berufsschuldirektors

Im Gespräch mit Werner Klaus144

Ulrike Schleicher

Futures Literacy – Wie gehen wir in den Schulen damit um?

Im Gespräch mit Susanne Zuser149

Matthias Hesse

Das Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht!

Im Gespräch mit Barbara Eschner153

Matthias Hesse

Visionen sind Voraussetzung!

Im Gespräch mit Verena Slavik.....157

Kultur macht Schule

Christina Schweiger

„Da steh ich nun, ich armer Tor!“

Futures Literacy am Beispiel der *Non-Futures Literacy* von Goethes *Faust*.....160

Carmen Sippl

Natur & Kultur VI

Das Anthropozän als Narrativ der Zukunftsschule.....169

Christina Schweiger

Wie stellen wir uns die Zukunft vor?

Futures Literacy in den künstlerischen Fächern.....176

Lesen lohnt sich

Michaela Tscherne

Herausforderung Zukunftsfähigkeit: entstehende Entwicklungspotenziale wahrnehmen.183

Carmen Sippl

Zukunft lernen und lehren

Ein Blick voraus auf *Futures Literacy*188

Armin Schmucki

Die angstfreie Organisation.....192

Anette Leimbeck

Ein ganzheitlicher Ansatz für die Entwicklung Ihrer Schule194

Begriffsbox

Sabine Höflich

Resilienz196

Impressum

Impressum198



Editorial

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a226>

*„Denn nichts werde gezählt als gut, und sehe es aus wie immer, als was
Wirklich hilft, und nichts gelte als ehrenhaft mehr, als was
Diese Welt endgültig ändert: sie braucht es“*

Bert Brecht, *Die heilige Johanna der Schlachthöfe*

Aufgabe der Schule ist nicht nur Beobachtung und Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse, sondern auch eine Einflussnahme darauf. Zukunftsfähigkeit zu erlernen ist Bildungsverantwortung: *Wer will / dass die Welt / so bleibt / wie sie ist / der will nicht / dass sie bleibt*, lesen wir bei und lernen wir mit Erich Fried. Bildung gelingt, wenn sie wirkt: Was wirkt, verändert. Wer verändert, ist verantwortlich. Beim miteinander Lernen lässt sich das Miteinander lernen. Schule bringt alte und neue Wissenschaft in die Sprache der jungen Menschen. Sie wird zum Makroskop und Mikroskop von Wirklichkeit – als ein Ort der empirischen Kenntnisse, der transempirischen Bildung, der Vermittlung globalisierter Verantwortung, der Möglichkeit zur individuellen Freiheitsverwirklichung, des Einübens von Freiheitsfähigkeit, der Pflicht zum Schutz der Umwelt, zur Würde der Mitwelt, zur Verantwortungsübernahme der Umwelt, zur Gesellschaftsgestaltung der Wirkwelt. Schulentwicklung produziert keine literarischen Fallmeister der Zukunft (Christoph Ransmayr), weder Besserwisser noch Schlechterwisser, vielmehr Bessermacher für Steh-auf-Lehrlinge!

Bildungs(gelingens)verantwortlichkeit ist (nicht erst heute) die eigentliche gesellschaftliche Dimension für die Schulpädagogik – als Aufgabe an uns, für uns alle. Denn wer, wenn nicht die Schule als Sandkasten des Lebens, ist verantwortlich? Wer, wenn nicht die Lehrer*innen als Statthalter*innen für und Influencer*innen von Bildung? Seien wir Mutmacher*innen: Wer die Welt bewahren oder gar retten will, der braucht Wissen, Wollen, Können und Glauben. Mehr denn je übernimmt auch die Schule als Ganze Mitverantwortung für jenes Bildungsgeschehen, das ihre jungen Menschen befähigen kann und will, die Zukunft maßgeblich mitzugestalten.

Geschätzte Schulleiter*innen: Wer heute für morgen hält, ist von gestern. Doch wer von gestern lernt, um heute für morgen zu tun, gestaltet Zukunft. Ihnen allen viel Freude daran!

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

Julia Häbig

Pädagogische Hochschule Zürich

Enikő Zala-Mező

Pädagogische Hochschule Zürich

Jaël Omlin

Pädagogische Hochschule Zürich

Alexandra Totter

Pädagogische Hochschule Zürich

Frank Brückel

Pädagogische Hochschule Zürich

Daniela Müller-Kuhn

Pädagogische Hochschule Zürich

Schule gemeinsam mit Lernenden gestalten

Partizipative Prozesse in der Schulentwicklung

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a212>

Schule stellt einen Ort dar, an dem Partizipation gefördert werden kann und soll. Zugleich ist sie vor allem Lebensraum und Ausdruck von kollektiven Praktiken und wird auch und gerade von den zentralen Akteur*innen, den Schüler*innen, geprägt. Deren Rolle der Schüler*innen kann bewusst adressiert werden. Im Projekt „Partizipative Schulentwicklung – Unterricht mit Schülerinnen und Schülern gestalten (PASUS)“ wird Partizipation zum Gegenstand von Schulentwicklung gemacht. Die Lernenden sind kontinuierlich in Veränderungsprozesse einbezogen, erarbeiten gemeinsam mit Lehrpersonen und Forschenden neue Konzepte für Lernen und Unterricht und probieren diese aus. Im Beitrag werden Erfahrungen aus dem ersten Projektjahr berichtet.

Partizipation, Schulentwicklung, Design-Based Research, Wissenschafts-Praxis-Kooperation

Wie kann die Schule von morgen aussehen? Was braucht es, damit Schüler*innen gut lernen können? Um solche Fragen zu erforschen und Antworten zu finden, werden Bildungswissenschaftler*innen mit grossen Forschungsprojekten beauftragt. Mit Fragen, wie Veränderungsprozesse ablaufen, angestossen werden können und wie sich Schule weiterentwickeln kann, setzt sich explizit die Schulentwicklungsforschung auseinander. Diejenigen, die direkt am Geschehen beteiligt sind und über grosse Expertise im Umgang mit unterschiedlichen Unterrichtssettings, Lernarrangements und Lehrstilen verfügen, werden jedoch meist wenig angehört: die Schüler*innen.

Folgt man den Grundsätzen der Partizipation, gemäss derer Kinder und Jugendliche ein Mitspracherecht in Belangen, die sie betreffen, haben, worunter schulisches Lernen zweifelsohne gehört, braucht es eine andere Herangehensweise. Im Projekt „Partizipative Schulentwicklung – Unterricht mit Schülerinnen und Schülern gestalten“ wird solch ein anderer Weg gegangen. Es wird nach Formaten gesucht, in welchen die Lernenden in Gestaltungsprozesse des Lernens im Unterricht aktiv eingebunden werden. In diesem Beitrag wird über Erfahrungen aus dem ersten Projektjahr berichtet.

Partizipation als Grundrecht von Kindern und Jugendlichen und Gegenstand von Schulentwicklung

Gemäss der UN-Kinderrechtskonvention haben Kinder und Jugendliche in den sie berührenden Belangen das Recht auf eigene Meinungsbildung und -äusserung und ein Recht darauf, dass diese Meinung entsprechend dem Alter und der Reife des Kindes berücksichtigt wird (Unicef, 1989). Dieses Grundprinzip fand auch Eingang in die Schulgesetze zahlreicher demokratisch geprägter Länder, unter anderem in der Schweiz (Kantonsrat Zürich, 2005). Damit wird Partizipation zu einem Grundprinzip der Gesellschaft und erhält eine hohen Stellwert. Zugleich stellt sich die Frage, wie dem in der Praxis Rechnung getragen wird und wie dieser Forderung nach Partizipation nachgekommen werden kann. Mit dem spezifischen Blick auf das Feld der schulischen Bildung stellen sich folgende Fragen: Wie kann Partizipation in der Schule gewährleistet und umgesetzt werden? Welche Praktiken bestehen bereits und welche Entwicklungen braucht es, um auch in Zukunft Kindern und Jugendlichen (mehr) Mitbestimmung zu ermöglichen?

Es soll zunächst grundlegend geklärt werden, dass es sich – nach der oben dargelegten Verankerung in der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen – nicht ‚nur‘ um die Frage dreht, wie Kinder und Jugendliche in der Schule für eine Teilhabe in einer demokratischen Gesellschaft fit gemacht werden, wie also Schule als wesentlicher Teil von Gesellschaft auf ein ‚Später‘ vorbereiten und damit ihrem Sozialisationsauftrag nachkommen kann. Es wird vielmehr als Prämisse gesetzt, dass Schule an sich einen sehr bedeutsamen und zeitintensi-

ven Lebensraum für Kinder und Jugendliche darstellt, für welchen bereits die Prinzipien von Partizipation gelten müssen, um der Forderung entsprechend der Kinderrechte nachzukommen. Schule sollte dementsprechend nicht als Übungsfeld betrachtet werden, sondern vielmehr als die den Kindern und Jugendlichen nahegehende Praxis, die sie prägt und die sie mitprägen und der diese Prinzipien eingeschrieben sein sollten (Gal, 2015).

Diese Argumentation lässt sich weiter stützen, indem Überlegungen angestellt werden, wie Partizipation konkret gefördert werden kann und was aus der Forschungslage bekannt ist. Vor allem auf Seiten der Erwachsenen, denen in diesem Prozess grosse Verantwortung zukommt, erfordert dies ein Bewusstsein, ein Wissen über die Bedeutung und zugleich die Umsetzbarkeit von Partizipation (Häbig et al., 2019; Zala-Mezö et al., 2021). Folgt man einem praxistheoretischen Ansatz (Reckwitz, 2002; Schatzki, 2016), wonach sich die schulische Ordnung in den Praktiken der Schule zeigt, bedeutet das, dass diese Ordnung in den kollektiv ausgeführten Handlungen verankert ist. So können Veränderungen nicht in linearem Sinne top down erzwungen werden und kann eine Entwicklung hin zu mehr Partizipation schlussendlich nur über die veränderten Praktiken erfolgen. Dieser Ansatz steht im Einklang mit Überlegungen von Idel und Huf (2021) zur Rolle von Schüler*innen in Schulentwicklungsprozessen: Sie gehen davon aus, dass Schüler*innen „immer schon Teilnehmende an Schulentwicklung [sind], nicht erst, wenn sie in explizite Maßnahmen schulischer Partizipationsförderung eingebunden werden“ (Idel & Huf, 2021, S. 83). Es stellt sich allerdings die Frage, wie sich die Erprobung von neuen Praktiken, bei denen Schüler*innen neu oder anders adressiert werden, auf die bestehende schulische Ordnung auswirkt.

Wie Partizipation als schulisches Thema angegangen werden kann und welche Rolle Schüler*innen dabei wahrnehmen können, zeigt der Blick in ein aktuelles Forschungs- und Entwicklungsprojekt. In diesem arbeiten vier Sekundarschulen aus dem Kanton Zürich für drei Jahre mit dem Zentrum für Schulentwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich zusammen.

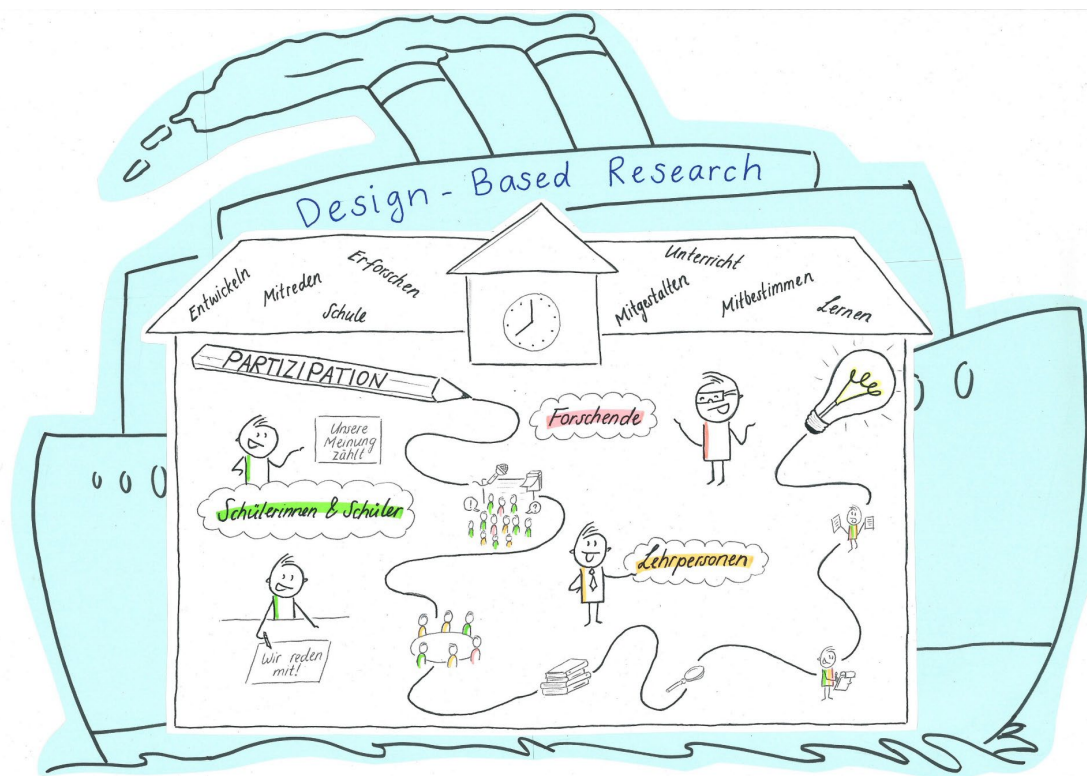


Abb. 1: Das Projekt „Partizipative Schulentwicklung – Unterricht mit Schülerinnen und Schülern gestalten“ (PASUS)

Das Projekt „Partizipative Schulentwicklung – Unterricht mit Schülerinnen und Schülern gestalten“

Vier Sekundarschulen aus dem Kanton Zürich haben sich im Sommer 2021 auf den Weg gemacht, um im Rahmen des Projekts „Partizipative Schulentwicklung – Unterricht mit Schülerinnen und Schülern gestalten (PASUS)“ mit Forschenden des Zentrums für Schulentwicklung der PH Zürich neue Formen von Partizipation anzudenken, auszuprobieren und im besten Falle langfristig zu etablieren. Die Forschenden betreten dabei selbst Neuland: Anstatt sich nur aus einer beobachtenden Perspektive mit dem Phänomen Partizipation auseinanderzusetzen, geht es im nach dem Design-Based Research Ansatz (Fishman & Penuel, 2018; McKenney & Reeves, 2014) konzipierten Forschungs- und Entwicklungsprojekt darum, konkrete Instrumente zu entwickeln und auszuprobieren. Dies macht den Entwicklungsaspekt aus. Das Forschungsinteresse bezieht sich zum einen auf die Frage: Wie verändert sich die

Praxis der Schule durch den konsequenten Einbezug der Schüler*innen in lernbezogene Schulentwicklungsprozesse?

Zum anderen wird auch untersucht, wie sich die Kooperation zwischen Forschung und Schulpraxis gestaltet. Im Rahmen des Projektes erhält eine Lehrperson von jeder Partnerschule eine Anstellung als Projektmitarbeitende und ist kontinuierlich in alle Prozesse auf Augenhöhe einbezogen. Dadurch werden die starren Grenzen zwischen Forschung und Schulpraxis aufgehoben. So wird im Sinne einer Praxis-Forschung-Partnerschaft (Penuel et al., 2016) auch der Forschungsprozess selbst partizipativ gestaltet. Im zwei bis drei Wochenrhythmus finden für jede Schule regelmässige Besprechungen statt, in denen die einzelnen Projektschritte im Dialog von Lehrpersonen und Wissenschaftler*innen geplant werden.

Die Bedürfnisse der jeweiligen Schulen und damit der Praxis stehen dabei im Vordergrund. Gemäss den Prinzipien der Partizipation werden auch die Jugendlichen aktiv eingebunden. In einem Aushandlungsprozess zwischen allen Beteiligten wird dann ein gemeinsames Anliegen der Schule definiert. Um dieses Ziel zu erreichen, kamen besondere Methoden zum Einsatz. Es fand an jeder der vier Schulen ein halbtägiger Workshop mit der gesamten Schulgemeinschaft, d.h. den Schüler*innen sowie allen Mitarbeitenden statt (siehe Abbildung 2). Mit der Methode „World Café“ wurden die aktuellen Anliegen bezüglich der Frage „Was hilft beim Lernen?“ eruiert (siehe Abbildung 3). Die vielseitigen Ergebnisse aus den Workshops wurden verdichtet. In weiteren Sitzungen mit dem Lehrpersonenteam und Vertreter*innen der Schulparlamente wurde diskutiert, an welchen Themen im Rahmen des Projektes in den nächsten zweieinhalb Jahren gearbeitet werden soll und wie sich dies in bestehende Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse integrieren lässt.

Die herausgearbeiteten Themen sind vielseitig: Eine Schule legt den Fokus auf die Weiterentwicklung von Projektunterricht, verbunden mit der Frage, wie dieser mit dem Konzept von selbstorganisiertem Lernen zusammenhängt und was die Schüler*innen brauchen, um in diesem Setting gut lernen zu können. An einer anderen Schule soll das Konzept von Lerngruppen gemeinsam mit den Schüler*innen überarbeitet und erweitert sowie ein Coaching für Schüler*innen aufgebaut werden, welche diese jahrgangsübergreifenden Lerngruppen leiten. Gemeinsam ist dem Vorgehen dabei immer, dass die Schüler*innen an der Konzeption und Umsetzung der neuen Ideen und Strukturen aktiv beteiligt sind. Das kann verschiedene Formen annehmen: Ein Beispiel hierfür ist, dass Jugendliche an den Sitzungen des Schulteams teilnehmen und so aktiv ihre Sichtweise einbringen. Im Weiteren werden sie auch in den Forschungsprozess selbst einbezogen, indem sie als Forschende die Meinung von Mitschüler*innen einholen und diese damit als Expert*innen für Lernen und Schule adressieren. Geplant sind hier an einer Schule beispielsweise Befragungen zu den sich gerade in der Erprobungsphase befindenden Handyregeln.

Der Design-Based Research Ansatz bringt neben einer klaren Zielorientierung – Instrumente und Veränderungen mit der Praxis und für die Praxis zu entwickeln – eine gewisse Ergebnisoffenheit mit sich, wenn der Fokus auf der Partizipation liegt: In welchem Bereich diese Entwicklungen liegen werden, welche Themen sich als zentral für die jeweilige Schule herauskristallisieren, war von Anfang an nicht absehbar und benötigt die Flexibilität aller Beteiligten.



Abb. 2: Grossveranstaltung mit allen Schüler*innen einer Projektschule | Foto: PASUS Projekt

Bewegungspause oder regelmässiges Feedback?

„Mehr Alltagsdinge, die wir später im Leben brauchen können“, „ein angemessenes Strafsystem“, „Unterrichtsthemen- und Arbeitsformen selbst bestimmen“, „gute Erklärungen der Lehrpersonen“, „Bewegungspausen“, „Ventilatoren im Klassenraum im Sommer“, „Regelmässiges Feedback“. So lauten einige Antworten von Schüler*innen der Sekundarstufe auf die Frage, was ihnen beim Lernen hilft. Bereits diese kleine Auswahl führt zu zwei Erkenntnissen: Die Bedürfnisse sind erstens vielseitig. Einige davon sind zeitnah und einfach realisierbar, während andere längere und tiefergehende Prozesse der Unterrichtspraxis ansprechen. Zweitens werden die Antworten recht schnell in Bezug zu eigenen Vorstellungen, Erwartungen oder bereits praktizierten Erfahrungen gestellt. Sind Bewegungspausen wirklich die Lösung? Was bewirkt die Anschaffung von Ventilatoren? Es können neue und zum Teil überraschende Aspekte sichtbar gemacht werden, welche von den Lehrpersonen beziehungsweise der gesamten Schule so nicht erwartet wurden und zu einer Perspektivenerweiterung führen können. Wichtig ist dabei im partizipativen Prozess von Anfang an klarzustellen, dass es nicht um eine reine Erfüllung von Wünschen geht, sondern Ziel das gemeinsame Arbeiten an einem Thema ist. Denn hier greift wieder die Logik des Entwicklungsprozesses: Bevor ein konkretes Design beispielsweise für Feedback erarbeitet wird, wird zunächst noch vertiefter gefragt, was an diesem so gewinnbringend und lernförderlich erachtet wird. Auch ein in einem ersten Schritt erstelltes Design, was in den beschriebenen Schulen z.B. in einem Konzept für den Projektunterricht bestehen kann, fungiert zunächst als Prototyp und muss sich in der praktischen Erprobung bewähren – in den Augen der Lehrpersonen wie der Lernenden.

Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag haben wir einen Einblick in ein Projekt gegeben, im Rahmen dessen Lernen von und mit den Lernenden und Lehrenden in der Schule partizipativ weiterentwickelt wird. Aus Sicht der beteiligten Forschenden lässt sich schon nach einem knappen Dreivierteljahr das Zwischenfazit ziehen, dass die teils aufwendigen und nicht immer konfliktfreien Prozesse wertvoll sind: Durch das Wahrnehmen, Formulieren und Aushandeln der Bedürfnisse der verschiedenen Beteiligten entstehen nicht nur gewinnbringende neue Austauschformate, sondern eine partizipative Praxis, die auf den jeweils spezifischen Schulkontext passende Veränderungen anstossen kann, welche dann im besten Fall von vielen mitgetragen werden.

Im vorliegenden Fall wird der Prozess, das Lernen von Schüler*innen partizipativ weiterzuentwickeln, über mehrere Jahre hinweg durch ein Forschungsteam unterstützt. Das Potenzial, Schule und Entwicklungsprozesse partizipativ zu denken, ist aber auch ohne eine solche engmaschige Begleitung gegeben. Partizipative Schulentwicklung kann viel niedrigschwelliger ansetzen, denn Lehrpersonen und Schulleitungen haben in ihrem Alltag – im Gegensatz zu

den Forschenden – jederzeit direkten Zugang zur Perspektive der Lernenden und können diese bewusst als Erweiterung und Bereicherung der eigenen einbeziehen. Dabei kann im ganz Kleinen angesetzt werden und auch einfach einmal ausprobiert werden, was es mit der Kommunikation, mit dem Unterricht, mit der Beziehung zu den Lernenden macht, wenn bestimmte Themen mit den Schüler*innen besprochen werden. Auch wenn solche Prozesse wie Schulentwicklung generell mit dem Fokus auf der jeweiligen Einzelschule ablaufen und die Voraussetzungen und Gegebenheiten vor Ort berücksichtigen müssen, wurde im Rahmen des PASUS-Projekts eine weitere Quelle für Impulse und Inspiration sichtbar: Schulen profitieren sehr von den Erfahrungen anderer Schulen, weshalb sehr schnell der Wunsch nach gegenseitigen Schulbesuchen geäußert wurde. Ebenfalls ist geplant, die Erfahrungen der vier Projektschulen einem weiteren Kreis zugänglich zu machen und somit Vernetzung und Austausch zu fördern. Wer hieran interessiert ist, kann gerne über das Zentrum für Schulentwicklung Kontakt aufnehmen.

Literaturverzeichnis

Fishman, B., & Penuel, W. (2018). Design-based implementation research. In F. Fischer, C. E. Hmelo-Silver, S. R. Goldman, & P. Reimann (Eds.), *International Handbook of the Learning Sciences* (pp. 393-400). Routledge.

Gal, T. (2015). From social exclusion to child-inclusive politics: Toward an ecological model of child participation. In T. Gal & B. Faedi Duramy (Eds.), *International perspectives and empirical findings on child participation. From social exclusion to child-inclusive policies* (pp. 451-465). Oxford University Press.

Häbig, J., Zala-Mezö, E., Müller-Kuhn, D., & Strauss, N.-C. (2019). ‚Im normalen Leben funktioniert das auch nicht‘. Rekonstruktionen des kollektiven Verständnisses von Schülerinnen- und Schülerpartizipation. In S. Hauser & N. Nell-Tuor (Hrsg.), *Sprache und Partizipation im Schulfeld* (S. 395-7). Hep Verlag.

Idel, T.-S., & Huf, C. (2021). „Mitspielende Kompliz*innen“. Überlegungen zur Teilnahme von Schüler*innen an reformpädagogischer Schulentwicklung. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich, & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 67-87). Springer Fachmedien.

Kantonsrat des Kantons Zürich (2005). Volksschulgesetz, Zürich. [http://www2.zhlex.zh.ch/-appl/zhlex_r.nsf/0/13EF955B1682B079C12573B50025B2CC/\\$file/412.100_7.2.05_59.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/-appl/zhlex_r.nsf/0/13EF955B1682B079C12573B50025B2CC/$file/412.100_7.2.05_59.pdf), Stand vom 07.06.2022_

McKenney, S., & Reeves, T. C. (2014). Educational Design Research. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 131-140). Springer.

Penuel, W. R., Bell, P., Bevan, B., Buffington, P., & Falk, J. (2016). Enhancing use of learning sciences research in planning for and supporting educational change: Leveraging and building social networks. *Journal of Educational Change*, 17(2), (pp. 251-278). <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9266-0>

Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: A development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), (pp. 243-263).

Schatzki, T. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 29-44). Bielefeld: transcript.

Unicef. (1989). *Konvention über die Rechte des Kindes*. <http://www.unicef.ch/sites/default/files/attachements/konvention-ueber-die-rechte-des-kindes.pdf>, Stand vom 07.06.2022.

Zala-Mezö, E., Häbig, J., Egli, J., Müller-Kuhn, D., & Strauss, N.-C. (2021). Schulinterne Aushandlung der Anforderung Lernende partizipieren zu lassen – Welche Schulentwicklungschancen entstehen? In E. Zala-Mezö, J. Häbig, & N. Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 123-142). Waxmann.

Autor*innen

Julia Häbig, Dr.,

arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Schulentwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Schüler*innenpartizipation, Kooperation von Praxis und Forschung sowie der rekonstruktiven Forschungsmethoden.

Kontakt: julia.haebig@phzh.ch

Enikő Zala-Mezö, Prof. Dr.,

ist Leiterin des Zentrums für Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Sie interessiert sich für schulische Veränderungsprozesse und auch für die Frage, wie die Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis gestaltet werden kann.

Kontakt: enikoe.zala@phzh.ch

Jaël Omlin

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Schulentwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte umfassen Partizipation von Schüler*innen.

Kontakt: jael.omlin@phzh.ch

Alexandra Totter, Dr.,

ist Dozentin im Zentrum für Schulentwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen Design-Based Research, Rezeptions- und Wirkungs-

forschung von Bildungsmedien an der Schnittstelle zwischen Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Kontakt: alexandra.totter@phzh.ch

Frank Brückel, Prof. Dr..

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

Kontakt: frank.brueckel@phzh.ch

Daniela Müller-Kuhn, Dr.,

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Schulentwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte umfassen Partizipation von Schüler*innen, Lehrmitteleinführung und Draussenunterricht, jeweils mit Bezug zu Schulentwicklung.

Kontakt: daniela.mueller@phzh.ch

Jakub Samochowiec

Gottlieb Duttweiler Institut, Rüslikon

Future Skills

Vier Szenarien für morgen und was man dafür können muss

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a213>

Die Schule soll Kinder und Jugendliche auf die Zukunft vorbereiten. *Future Skills* sind gefragt. Doch woher wissen wir, wie die Zukunft aussehen wird, worauf wir also vorbereiten sollen? In der Studie *Future Skills* des Gottlieb Duttweiler Instituts wurden vier Extremszenarien vorgestellt, welche in Teilen die Zukunft mitprägen werden. Sie dienen aber auch dazu, den Gestaltungsspielraum der Zukunft zu verdeutlichen. Denn *Future Skills* bedeutet nicht nur, auf mögliche Zukünfte gewappnet zu sein. Es bedeutet auch, in der Lage zu sein, die Zukunft gemeinsam zu gestalten. Welche Fähigkeiten dazu notwendig sind, wird anhand des 3W-Modells (Wissen, Wollen, Wirken) erläutert. Die Schulentwicklung kann anhand dieses Modells reflektiert werden. Dieser Text fasst die wichtigsten Erkenntnisse der Studie zusammen.

Future Skills, Zukunft, Zukunftsgestaltung

Kinder und Jugendliche sollen auf die Zukunft vorbereitet werden. Doch wie wissen wir, worauf Kinder und Jugendliche vorbereiten sollen, wenn wir doch die Zukunft nicht kennen? Um dieser Frage nachzugehen, haben wir am Gottlieb Duttweiler Institut in Zusammenarbeit mit der Jacobs Foundation die Studie *Future Skills – vier Szenarien für morgen und was wir dafür können müssen* (Samochowiec, 2020) erarbeitet. Darin haben wir vier Szenarien für das Jahr 2050 formuliert und ein Modell vorgestellt, welches die notwendigen Fähigkeiten für diese Zukünfte in die Kategorien *Wissen*, *Wollen* und *Wirken* aufteilt. Die Szenarien können bei der Schulentwicklung beigezogen werden, um implizite Annahmen über die Zukunft explizit zu machen und darüber zu diskutieren, worauf die jetzige Schule eigentlich vorbereitet. Das 3W-Modell (*Wissen*, *Wollen*, *Wirken*) wiederum liefert ein Vokabular, um über Kompetenzen zu sprechen und allfällige Defizite festzustellen.

Vier Extremszenarien für morgen

Die Szenarien entstanden, indem Erzählungen über die Zukunft aus Unternehmensvisionen, politischen Programmen, Science-Fiction-Filmen etc. verglichen und in Kategorien geteilt wurden. Diese Kategorisierung beinhaltet zwei Dimensionen: 1. Überfluss/Mangel: Sind materielle Grundbedürfnisse der meisten Menschen gedeckt oder nicht? 2. Hohe/geringe Komplexität: Sind Anzahl und Vielfalt unterschiedlicher Artefakte, sozialer Rollen und Institutionen hoch oder gering? Aus der Kreuzung dieser beiden Dimensionen (Überfluss/Mangel & hohe/geringe Komplexität) ergeben sich vier Szenarien.

Die Szenarien sind nicht als Prognosen mit 25%iger Eintretenswahrscheinlichkeit zu verstehen, sondern als Eckpunkte eines Möglichkeitsraumes. Die Zukunft wird zwischen diesen vier Extremen stattfinden und Aspekte aller vier Szenarien beinhalten – je nach Ort und Person in unterschiedlichen Anteilen. Die Szenarien sollen durch ihre Überspitzung aktuelle Trends bündeln, greifbar und verständlich machen – so wie man eine mathematische Formel besser versteht, wenn man sich x als sehr gross oder sehr klein vorstellt. Folgend werden die wichtigsten Aspekte der Szenarien und ausgewählte dafür notwendige Fähigkeiten kurz vorgestellt. In der Studie ist beides ausführlich beschrieben.

Kollaps (Mangel / tiefe Komplexität)

Der Kollaps ist durch eine relativ schnelle, unkontrollierte Komplexitätsreduktion gekennzeichnet, was zu Mangel führt. In Hollywood sind postapokalyptische Dystopien sehr beliebt. Zivilisatorische Kollapse sind aber auch Ereignisse, die historisch stattgefunden haben, sei es beim Reich der Maya, dem Mali-Imperium oder dem Weströmischen Reich.

Typischerweise beinhalten Kollaps-Erzählungen einen dominoartigen Zerfall kritischer Infrastruktur. Und je komplexer, desto anfälliger ist diese. Diese Anfälligkeit hat sich in der Pandemie schmerzlich bemerkbar gemacht. In Zukunft ist mit weiteren Disruptionen zu rechnen. Beispielsweise werden häufiger werdende Hackerangriffe Lieferketten unterbrechen, der Klimawandel wird die Instandhaltung von Infrastruktur zunehmend aufwendiger machen. Es können aber auch Institutionen kollabieren, die zivilisatorische Errungenschaften wie Wissen, Demokratie oder Rechtsstaat verwalten und ermöglichen – nicht aufgrund physischen Zerfalls, sondern durch einen Vertrauens- und Legitimitätsverlust. Deutlich wurde das etwa beim Sturm auf das Kapitol in Washington durch die Anhängerschaft des ehemaligen US-Präsidenten Donald Trump.

Im Kollaps-Szenario können Menschen nicht mehr auf globalen Handel zählen – genauso wenig wie auf Produkte und Leistungen, die durch hochspezialisierte Expertinnen und Experten erzeugt wurden. Bedürfnisse müssen selbst lokal befriedigt werden. So wurden etwa im italienischen Bergamo zu Beginn der Pandemie Intubationsröhren für Beatmungsgeräte mit dem

3D-Drucker lokal hergestellt, da sie nicht geliefert werden konnten. Während des Zweiten Weltkrieges wurden auf Sportplätzen Kartoffeln angebaut.

Diese Erzählung ist in der sogenannten De-Growth-Bewegung populär. Die Logik der bewussten Komplexitätsreduktion hat auch eine spirituelle Tradition. Extrembeispiele dafür sind Franz von Assisi oder die Amish in den USA, welche bewusst auf materiellen Wohlstand oder die Nutzung von Technologien verzichten. Das Ziel: Loslösung von unnötigem materiellen Ballast und Konzentration aufs Wesentliche. Aber auch ohne theologischen Überbau findet ein Abwenden von materiellen Werten statt. Immer mehr Menschen möchten beispielsweise Teilzeit arbeiten. Auf Netflix gibt es eine preisgekrönte Show, in der die Japanerin Marie Kondo aufräumt und sich von unnötigem Ballast befreit. Komplexitätsreduktion muss also nicht zwingend ein aufopfernder Verzicht sein.

Menschen müssen in diesem Szenario – insbesondere, wenn die Komplexitätsreduktion als Verzicht wahrgenommen wird – Verantwortung für fremde Menschen übernehmen können. Es gilt, nicht nur an das eigene, kurzfristige Wohl zu denken, sondern auch an das langfristige und gesellschaftliche. Und man muss darauf vertrauen, dass es andere auch tun.

Gig Economy Prekariat (Mangel / hohe Komplexität)

Das Gig-Economy-Prekariat-Szenario beschreibt eine komplexe Welt mit Mangel aufgrund ausgeprägter, technologisch bedingter Ungleichheit und einem fehlenden Sozialstaat. Es greift auf die Erzählung zurück, dass Maschinen Menschen die Arbeit wegnehmen. Im Szenario verändern Maschinen die Arbeitswelt auf zwei Arten.

Einerseits werden immer wieder menschliche Aufgaben automatisiert. Menschen müssen ihre Fähigkeiten also stets einem sich wandelnden Arbeitsmarkt anpassen, immer wieder eine Weiterbildung absolvieren und neue Nischen suchen.

Andererseits gibt es in diesem Szenario kaum noch Festanstellungen, da die meisten Arbeiten auf Projektbasis stattfinden, vermittelt über eine monopolistische Online-Plattform. Weil Plattformarbeiter*innen als Freelancer vermittelt werden, greift die auf Festanstellungen ausgelegte sozialstaatliche Absicherung nicht. Auch Datenschutz existiert kaum. Um einen Job zu ergattern, müssen möglichst viele persönliche Daten preisgegeben werden. Sonst wird man vom Algorithmus, der Jobs vermittelt, schlicht nicht gesehen.

Menschen müssen in dieser Welt in der Lage sein, sich ständig neu zu erfinden, immer wieder neue Fähigkeiten zu erlernen und mit Eigeninitiative neue Nischen und Geschäftsideen zu suchen. Und sie müssen sich selbst gut verkaufen können.

KI Luxus (Überfluss / hohe Komplexität)

Hochintelligente Maschinen erledigen auch im KI-Luxus-Szenario (KI steht für künstliche Intelligenz) die meisten menschlichen Arbeiten. Die Früchte dieser Arbeit werden jedoch geteilt. Die Existenzgrundlage aller ist somit gesichert. Diese Überflusserzählung taucht bei den Befürworter*innen des bedingungslosen Grundeinkommens auf. Sie ist aber auch in der Fiktion bekannt. Bei *Star Trek* existiert kein Geld, im Schlaraffenland fließen Milch und Honig.

Wer arbeitet, tut dies aus einer intrinsischen Motivation heraus, etwas zu verändern oder sich selbst auszudrücken. Diese Welt erlaubt den einen, ihr Potenzial auszuschöpfen und ihre Träume zu verwirklichen. Andere wiederum verbringen ihr Leben mit Computerspielen und Serien, da sie nichts müssen.

Hinzu kommt, dass man sich die Maschine zum Vormund nehmen und jegliche Entscheidung an sie delegieren kann. Denn der Algorithmus weiss ohnehin besser, welches Essen einem schmeckt, welcher Film gefällt, wen man zum Partner nehmen sollte etc. Das macht das Leben kurzfristig einfacher.

Menschen müssen mit sehr viel Freiheit umgehen können. Um seinem Leben einen Sinn zu geben, um eine Identität zu bilden, muss man in der Lage sein, eine Geschichte über sich selbst zu erzählen. Und die Überwindung von Hindernissen ist es, was Geschichten ausmacht. Es braucht einen inneren Antrieb und die Bereitschaft, sich selbst Herausforderungen zu stellen, auch wenn die Maschine alles übernehmen könnte.

Skills

Was lässt sich aus diesen Szenarien herauslesen? In der Annahme, dass die Zukunft Aspekte aller vier Szenarien beinhalten wird, müssen Kinder und Jugendliche mehrere Dinge lernen. Sie müssen in Notsituationen funktionieren und existenzielle Bedürfnisse in lokalen Gemeinschaften decken können. Sie müssen in der Lage sein, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen und darauf vertrauen, dass es andere auch tun. Sie müssen sich einem immer flexibleren Arbeitsmarkt anpassen, Geschäftsideen entwickeln und sich vermarkten können. Und sie müssen mit Freiheiten umgehen und einen Eigenantrieb entwickeln können.

Die Bandbreite der Szenarien soll aufzeigen, dass die Zukunft enorm ungewiss ist. Mit der Pandemie und dem Krieg in der Ukraine haben extremere Szenarien eine Berechtigung erhalten. Die Zukunft kann dramatisch verschieden sein. Wir können Kinder und Jugendliche nicht auf alles vorbereiten. Darum müssen sie Werkzeuge erhalten, die ihnen erlauben, in sehr unterschiedlichen Welten selbstbestimmt zu funktionieren und zu gedeihen. Hinzu kommt, dass sie nicht nur auf sehr unterschiedliche Zukünfte reagieren können sollten. *Future Skills* bedeutet auch, mitbestimmen zu können, wie die Welt von morgen aussehen wird, ob sie eher

dem Kollaps-Szenario oder dem KI-Luxus-Szenario gleicht. *Future Skills* bedeutet, die Zukunft als etwas Gestaltbares anzusehen und nicht als etwas, das uns zustößt.

Was braucht es also, um nicht nur auf unterschiedliche Zukünfte reagieren zu können, sondern diese auch aktiv zu gestalten? Die dafür notwendigen Fähigkeiten teilen wir anhand eines kybernetischen Modells in die Kategorien *Wissen* (Analyse der Ist-Situation), *Wollen* (Formulierung von Soll-Zuständen) und *Wirken* (Reduktion der Diskrepanz zwischen Ist und Soll).

Wissen

Die Kategorie Wissen beinhaltet die klassisch mit der Schule assoziierten Fähigkeiten der Aneignung von Wissensinhalten. Einerseits ist damit ein Grundlagenwissen gemeint, welches alle haben sollten. In einer sich wandelnden Welt sollte man aber schnell Neues lernen. Für den Erwerb von Wissen muss man Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden können und Wahres von Falschem. In der quantifizierten Welt von heute sind dafür Statistikenkenntnisse von zentraler Bedeutung. Die Pandemie hat aufgezeigt, wie fehlleitend einzelne Anekdoten sein können, wenn sie nicht in einen statistischen Kontext gesetzt werden.

Wollen

Die Wollen-Komponente wird mit in einer ungewissen Zukunft wichtiger. Je fremder die Zukunft, desto weniger können sich Menschen an den Leitplanken von Traditionen und vergangenen Erfahrungen orientieren. Sie müssen selbstbestimmt eigene Ziele setzen können.

Das setzt voraus, dass man weiss, was man will. Man muss eigene Bedürfnisse und Gefühle erkennen und reflektieren können. Es braucht also die Fähigkeit der Introspektion. Um Ziele zu formulieren, braucht es aber überhaupt erst Ideen, wie mögliche Soll-Zustände aussehen könnten. Es sind Neugier und Kreativität nötig, um neue Ziele zu formulieren. Der Historiker Rutger Bregman hat in diesem Zusammenhang bemerkt, dass das Problem unserer Zeit nicht sei, dass es uns nicht gutginge oder in Zukunft schlechter gehen könnte. Das Problem sei, dass wir uns nichts Besseres vorstellen können (Bregman, 2018). Gerade wenn wir die Zukunft gestalten wollen, müssen wir uns etwas Besseres vorstellen können und nicht selbst schon jede mutigere Idee als unrealistisch und naiv abtun.

Letztlich muss die Zielformulierung durch Gemeinschaftswerte geprägt sein. Denn viele Probleme unserer Zeit können wir nur gemeinsam lösen – beispielsweise den Klimawandel. Es braucht also die Abkehr von einem rein individualistischen Denken, welches uns als Empfänger*innen einer Zukunft ansieht, mit der wir uns arrangieren müssen, hin zu der Vorstellung, dass wir die Zukunft gemeinsam gestalten. Ein Grund, warum wir uns der Zukunft gegenüber ohnmächtig fühlen, ist, dass wir sie nur aus der individuellen Perspektive heraus betrachten.

Wirken

Die beste Idee ist nichts wert, wenn sie nur Idee bleibt. Die Kategorie *Wirken* beinhaltet Kompetenzen, um Zielvorstellungen in die Tat umzusetzen. Das bedeutet einerseits, dass ein Gefühl der Wirksamkeit gegeben sein muss. Menschen müssen daran glauben, dass sie etwas bewirken können. Sie müssen aber auch ein Scheitern in Kauf nehmen.

Um Wirkung zu erzielen sind praktische Umsetzungskompetenzen, beispielsweise handwerkliche oder gärtnerische nötig. Das sind Fertigkeiten, die man nicht aus einem Buch lernen kann, sondern die eines Eintrainierens bedürfen. Deshalb werden sie hier zur Kategorie *Wirken* gezählt, nicht zu *Wissen*.

Und schlussendlich ist die Fähigkeit nötig, als Team zu funktionieren. Das bedarf etwa kommunikativer oder empathischer Kompetenzen. Man muss seine Ideen erläutern, aber auch zuhören können.

Selbstbestimmt in die Zukunft

Die Komponenten der 3W-Modells sind entscheidende Fähigkeiten, um ungewisse Zukünfte selbstbestimmt meistern zu können. Je mehr Ungewissheit, desto weniger kann man wissen und desto mehr muss man einfach ausprobieren – also Ideen formulieren und diese umsetzen. Dieses Ausprobieren ist nicht nur wichtig, um auf ungewisse Zukünfte zu reagieren, sondern auch, um die Zukunft mitzugestalten. Wie soll man sich aber Zukunftsgestaltung genau vorstellen?

Als Individuen haben die allermeisten von uns zu wenig Möglichkeiten, um die Zukunft tatsächlich zu gestalten – egal wie gut unsere Ideen sind und wie selbstbewusst wir sind. Als Individuen müssen wir uns dem Arbeitsmarkt der Zukunft anpassen. Zusammen können wir den Arbeitsmarkt der Zukunft jedoch gestalten – beispielsweise in einem politischen Prozess. Es ist allerdings schwierig, sich gesamtgesellschaftlich auf ein mutiges Ziel zu einigen und an einem Strang ziehend dahin zu bewegen. Teilweise ist das auch gar nicht wünschenswert. Solche Experimente sollten vielmehr in kleinen Gemeinschaften durchgeführt werden. Das können Experimente mit neuen Wohnformen, einer Selbstversorgung mit Energie oder Ernährung, eine Reduktion der Arbeitszeit, kostenloser öffentlicher Nahverkehr etc. sein. Was Erfolg hat, wird dann von anderen übernommen und auf diese Weise skaliert. Die Zürcher Drogenpolitik der 1990er Jahre kann als Beispiel dafür gesehen werden. Sie war erfolgreich und wurde seither von anderen Städten übernommen.

Will man die Zukunftsgestaltungsfähigkeiten von Schüler*innen also stärken, gilt es, selbstgewählte Experimente in kleinen Gruppen zu üben, also Dinge gemeinsam auszuprobieren. Dafür sind *Wissen*, *Wollen* und *Wirken* nötig und die Komponenten stützen sich gegenseitig.

Wissen kann besser erlernt werden, wenn die Inhalte selbst gewählt (*Wollen*) wurden und an praktische Erfahrungen geknüpft sind (*Wirken*). Was einen wirklich interessiert, wofür man sich begeistern kann (*Wollen*), erkennt man nicht durch Nachdenken. Vielmehr erkennt man das durch eine Handlung, die in der Welt eine *Wirkung* zeigt – Feedback zur eigenen Handlung beschränkt sich damit nicht auf die Bewertung durch eine Autoritätsperson.

Selbstbestimmung zu üben benötigt aber Freiräume. *Wollen* kann nur trainieren, wer aus unterschiedlichen Optionen auswählen kann. Diese Freiräume sind nicht gegeben, wenn der Lehrplan kaum individuelle Entscheidungen zulässt. Das ist nur möglich, wenn auch auf Inhalte verzichtet werden kann. Freiräume sind auch nicht gegeben, wenn Kinder mit dem Auto zur Schule gefahren werden oder deren Freizeit durchgeplant und -strukturiert ist.

Interessanterweise hat gerade die Pandemie manchen Kindern mehr Freiräume gegeben und Selbstbestimmung gelehrt. So gibt es diverse Anekdoten von Schüler*innen, welche während des Lockdowns neue Dinge ausprobiert haben, etwa ein Floss auf einem Teich zu bauen. Diese Kinder werden das Konzept des Auftriebs im Physikunterricht viel besser einordnen und verstehen können, weil sie es selbst ausprobiert haben. Vielleicht noch wichtiger: sie lernen sich selbst besser kennen, da sie die Auswirkung ihres Verhaltens sehen, und sie lernen, dass sie so etwas selbst tun können. Natürlich können nicht alle gleichermassen ins kalte Wasser geworfen werden. Um *Future Skills* zu lernen, sollten Freiheitsgrade langsam und kontrolliert erweitert werden, anstatt das einer nächsten Pandemie oder anderen kollaps-ähnlichen Ereignissen zu überlassen.

Literaturverzeichnis

Bregman, R. (2018). *Utopia for realists*. Bloomsbury.

Samochowiec, J. (2020). *Future Skills. Vier Szenarien für morgen und was man dafür können muss*. Gottlieb Duttweiler Institut. (Download unter <https://www.gdi.ch/futureskills>)

Autor

Jakub Samochowiec, Dr.,

ist Forscher am Gottlieb Duttweiler Institut, einem Schweizer Think Tank. Der promovierte Sozialpsychologe interessiert sich für Geschichten, die wir uns über die Zukunft erzählen. Dabei geht es darum, der Zukunft den Anschein der Unvermeidbaren zu rauben. Mittels unterschiedlicher Zukunftsnarrative und Szenarien werden Individuen, Organisationen und die Gesellschaft dazu befähigt, ihre Zukunft mitzubestimmen.

Kontakt: jakub.samochowiec@gdi.ch

Carmen Sippl

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Karl J. Zarhuber

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, mc² Melk

Migration – Asyl – Schule

Visionen für die Schule(n) der Zukunft

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a205>

Im Hochschullehrgang M-A-Sch (Migration – Asyl – Schule) der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich erhalten die Teilnehmer*innen Input aus verschiedenen Perspektiven auf das Themenfeld, das gesellschaftlichen Zündstoff enthält. Das Besondere daran: Die Lehrveranstaltungen finden größtenteils an Primärerfahrungsorten statt. Im coronabedingten Distance Learning mussten die Orte imaginiert werden: An die Stelle des eigenen Wahrnehmens von Räumen und ihren Atmosphären trat die Vermittlung von Expertisen mittels Webinar. Um die Vielfalt der Perspektiven zusammenzuführen, wurde die Abschlussreflexion als Zukunftswerkstatt durchgeführt. Dieser Beitrag stellt sowohl die Methode als Reflexionsinstrument als auch die Ergebnisse des visionären Brainstormings vor und empfiehlt beides schulischen Führungskräften zur Umsetzung: So könnte die Schule der Zukunft aussehen.

Migration, Ressourcenmanagement, Migrationspädagogik, Zukunftswerkstatt, Perspektivenwechsel

„Ressourcen zu verteidigen heißt zu allererst, sie zu *aktivieren* [...]. Ressourcen [...] werden allein an ihrer Wirkung gemessen, an dem Nutzen, den man aus ihnen ziehen kann. [...] Wahre Ressourcen [...] sind jedoch unerschöpflich. [...] Ressourcen bringen einander zur Geltung und schließen einander nicht aus.“
François Jullien, 2017¹

1. Einleitung

Primärerfahrungen sind Erfahrungen, die wir selbst machen, leiblich und sinnlich, in der Begegnung mit der ‚wirklichen Wirklichkeit‘: Sie sind Erfahrungen ‚aus erster Hand‘. Primärerfahrungen sind an Orte gebunden, an einen konkreten Raum, in dem Begegnungen stattfinden.

den. Erfahrungen ‚aus zweiter Hand‘ dagegen sind (zumeist medial) vermittelte „Abbilder der Welt“: „vorfabrizierte Deutungen und Botschaften erzeugen eine Vorstellung davon, wie die Welt sei“ (Gudjons & Traub, 2020, S. 135). Der viersemestrige Hochschullehrgang „Migration – Asyl – Schule“ (im Folgenden: HLG M-A-Sch) der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (im Folgenden: PH NÖ) setzt auf Primärerfahrungen als Lernraum: Sie „bieten reflektierte Kenntnisnahme und Diskurs an unmittelbaren und außerschulischen Lernorten.“ (M-A-Sch-Curriculum, 2020, S. 3)

Coronabedingt musste das eigene Wahrnehmen an diesen Primärerfahrungsorten im nunmehr dritten Zyklus des HLG M-A-Sch allerdings durch Distance Learning ersetzt werden. Erst die abschließende Reflexion konnte wieder in Präsenz stattfinden. Im Einklang mit dem Jahresfokus „Futures Literacy“ als Schwerpunktthema der PH NÖ im Studienjahr 2021/22² wurde dafür das Setting der Zukunftswerkstatt gewählt; denn es gilt, nicht die Defizite des Status quo in den Vordergrund zu stellen, sondern die Entwicklungspotenziale von Schule sichtbar zu machen und vorhandene, bislang unerkannte Ressourcen zu entdecken.

Der folgende Beitrag stellt zunächst die Konzeption des HLG M-A-Sch vor (Abschnitt 2) und skizziert sowohl die Ziele als auch den Ablauf der Zukunftswerkstatt als Makromethode (Abschnitt 3). Schließlich stellt er die Ergebnisse der vier bzw. fünf Teilnehmer*innengruppen³ vor (Abschnitt 4) – und damit zur Diskussion: Wie sehen die Schulen der Zukunft aus, in denen Migration und Mehrsprachigkeit positiv gelebte Normalität und als wertvolle Ressource gewürdigt sind?

2. M-A-Sch: Ein Hochschullehrgang stellt sich vor

2.1 Warum und Wer

Der HLG M-A-Sch wurde aus aktuellem Anlass erstmals im Jahr 2016 ins Leben gerufen, als rasche Antwort auf die Ankunft geflüchteter Menschen in der Nähe des Campus Baden der PH NÖ und einer Vielzahl von Kindern und Jugendlichen mit Flucht- und Migrationsbiographie in den umliegenden Schulen. Konzipiert wurde er vom Rektor der PH NÖ, Erwin Raucher, in Zusammenarbeit mit der Bildungsdirektion für Niederösterreich und dem Bundesministerium für Inneres (BMI). Er zielt auf die Bildung von Pädagog*innen aller Schulformen zu Multiplikator*innen für Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Migration ab.

Schulen sind als formale Bildungseinrichtungen gleichsam die Schmieden der Demokratie. Sie sind Mikrokosmen, die gesellschaftliche Entwicklungen widerspiegeln. Ihr professioneller Umgang mit Vielfalt ist für die soziale Kohäsion und den Frieden in unseren Gesellschaften unverzichtbar. Schulen sind meist die ersten Systeme, in denen junge Geflüchtete und Migrant*innen willkommen geheißen und aufgenommen werden (Herzog-Punzenberger, 2018). Schulgemeinschaften, d.h. Schulleiter*innen und schulbezogenes Personal, Lehrer*innen, Eltern und Schüler*innen, leisten dafür essenzielle Beiträge, stehen aber auch vor großen

Herausforderungen, für deren positive Bewältigung auch Grundwissen über kulturelle Vielfalt und Gruppenzugehörigkeit erforderlich ist. Hier setzt der HLG M-A-Sch an.

In diesem Hochschullehrgang werden Österreich als Migrationsgesellschaft im europäischen Kontext und die sich daraus ergebenden Herausforderungen und Konsequenzen für den Schulstandort thematisiert – wie z.B. die Frage: Wie können wir unsere Schulgemeinschaft gut auf die ankommenden Kinder und Jugendlichen aus diversen Ländern vorbereiten und was brauchen junge Menschen mit und ohne Migrationsbiografie, um in unserem Bildungssystem wachsen zu können? Zu den Inhalten und Zielen des HLG M-A-Sch zählen daher der Erwerb von interkultureller Kompetenz und Migrationskompetenz (Kohn, 2020). Wichtig ist dabei, dass in den Lehrgangsveranstaltungen nicht „über“ Geflüchtete und Migrant*innen, sondern „mit“ ihnen gesprochen wird.

2.2 Wann und Wo

Der HLG M-A-Sch ist in drei Module gegliedert und dauert vier Semester. Querschnittsmaterie ist Wertebildung, Lernorte sind Reflexionswerkstätten und Primärerfahrungsorte, die in die Bearbeitung der Module und Themen einfließen.

Das Besondere an diesem Hochschullehrgang ist das ganzheitliche Lernen an Primärerfahrungsorten, das Lernen an der Wirklichkeit. In situieren Lernumgebungen, an denen sich die Themen ereignen, werden Rahmenbedingungen interkulturellen Handelns erfahrbar gemacht. Das sind z.B. Besuche im Bundesministerium für Inneres, in einer Moschee, beim UNHCR (Hoher Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen), im Bundesbetreuungszentrum in Traiskirchen, im Jüdischen Museum Wien und bei humanitären Organisationen.

Der nächste HLG M-A-Sch („HLG M-A-Sch 4.0“) startet im Wintersemester 2022/23 und wird im Sommersemester 2024 abgeschlossen. Aktuelle Entwicklungen im Bereich Flucht, Migration und Schule, etwa in der Folge des russischen Aggressionskrieges gegen die Ukraine, und deren Auswirkungen auf die Bildungspartner und die Teilnehmer*innen dieses kommenden HLG werden die Auswahl der Primärerfahrungsorte mitentscheiden.⁴

2.3 Was

Gesellschaftsentwicklung und Migration als pädagogische Herausforderung (Modul 1), Migrationspädagogik, Konflikt, Kommunikation und Sprache (Modul 2), Religion und Multikulturalität (Modul 3) sind die drei modularen Bausteine des HLG M-A-Sch. Themen in den Modulen, anhand derer spezifische Kompetenzen erworben werden sollen, sind:

Modul 1: Gesellschaftsentwicklung und Migration als pädagogische Herausforderung

- Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten: Portfolio-Erstellung, Reflexion, Ausarbeitung von Aufgabenstellungen zu den einzelnen Lehrgangsveranstaltungen
- Gesellschaftsentwicklung, Migration und Integration, rechtliche Grundlagen, Nationaler Plan für Integration (NAP)

- Migrationsgeschichte und Migrationsgesellschaft, Begriffsbestimmungen, Migrationsbericht

Modul 2: Migrationspädagogik, Konflikt, Kommunikation und Sprache

- Migrationspädagogik – Vielfalt pädagogischer Zugänge
- Sprache, Mehrsprachigkeit, Kommunikation und Konfliktkultur

Modul 3: Religion und Multikulturalität

- Wissen über Religionen, interreligiöses Verständnis und Dialog
- Leben mit der Komplexität einer multikulturellen Gesellschaft

Diese Themen werden (nach Möglichkeit) in Präsenzveranstaltungen aufbereitet und an Primärerfahrungsorten mit Expert*innen erlebbar gemacht. Die Inhalte werden stets in den Kontext aktueller Ereignisse und Entwicklungen im Bereich Flucht und Migration eingebettet.

Teilnehmer*innen des HLG M-A-Sch kommentierten in einem Interview mit der Tageszeitung *Kurier* vom 3. April 2020 über die Ergebnisse des Lehrgangs: „Ich verstehe jetzt Hintergründe und Zusammenhänge viel besser und kann mein Wissen an Kolleginnen und Kollegen in der Schule weitergeben.“ – „Die Erfahrungen waren oft sehr emotional und persönlichkeitsbildend: Wir haben viel reflektiert und unser Verständnis für andere Kulturen geschärft.“ – „Den offenen Umgang mit diesen Themen in der Klasse, das habe ich mit dem Hochschullehrgang gelernt. Selbst zu verstehen und Verständnis bei Jugendlichen zu schaffen, das ist mein Ziel.“

3. Die Zukunftswerkstatt

3.1 Konzeption nach Robert Jungk

Die Zukunftswerkstatt wurde von dem Salzburger Zukunftsforscher und Träger des Alternativen Nobelpreises Robert Jungk⁵ als ein methodisches Setting entwickelt, um „mündig und kreativ eigene Zukunftsvisionen zu kreieren“ (Hamann et al., 2017, S. 10). Sie findet daher vielfachen Einsatz in der Umweltbildung⁶ und in der Politischen Bildung (vgl. Achour, Frech, Massing & Straßner, 2020, S. 189–192). Der Anthropozän-Forscher Reinhold Leinfelder und sein Team im Exzellenzcluster *Bild Wissen Gestaltung* an der Humboldt-Universität zu Berlin haben das Konzept der Zukunftswerkstatt einer Lehrerhandreichung zugrundegelegt, die es ermöglicht, das Themenfeld „Zukunft der Ernährung“ aus verschiedenen Perspektiven im Unterricht zu beleuchten (vgl. Hamann et al., 2017). Es dient hier als Makromethode, die in der Ausgestaltung durch eine Vielzahl an Mikromethoden erfolgen kann. Für den Kompetenzerwerb wird auf die grundlegenden Elemente der Zukunftswerkstatt hingewiesen: Sie ist basisdemokratisch, integrativ, ganzheitlich, kreativ, kommunikativ, provokativ (vgl. ebd., S. 11). Wesentlich ist es, das Ziel vor Augen zu halten: „Das Entdecken von Veränderungsmöglich-

keiten erlaubt eine Einflussnahme auf die Gestaltung der Zukunft oder zumindest die Entwicklung eines Bewusstseins für Zukünftiges.“ (Ebd., S. 10)

3.2 Die Zukunftswerkstatt als Reflexionsinstrument

In diesem Sinne empfiehlt sich die Zukunftswerkstatt auch als Reflexionsinstrument, denn das genannte Ziel dient in erster Linie der gemeinsamen Problemlösungsfindung. Diese partizipative und kokreative Grundlegung bestimmt den festgelegten Ablauf:

Die *Vorbereitungsphase* dient der Themenfindung. Bei der Abschlussreflexion des HLG M-A-Sch im Setting der Zukunftswerkstatt waren die Themen die Inhalte des Hochschullehrgangs (siehe oben Abschnitt 2), sodass direkt mit der *Kritikphase* begonnen werden konnte.

Um „Kritik als Befreiungsschlag“ (ebd., S. 12) wirksam zu machen, kann in der *Kritikphase* zunächst jegliche Kritik mit Bezug zum Hauptthema geäußert werden – an konkreten Beispielen, in Schlüsselworten, kurzgefasst (Redebeitrag von max. 30 Sek.), ohne Diskussion, ohne Wertung, für alle (von der Moderation) sichtbar visualisiert (z.B. als Stichwortsammlung am Flipchart oder auf Karteikarten an der Pinnwand). In einem zweiten Schritt werden die gesammelten Punkte thematisch geclustert und auf diese Weise systematisiert. Die Schlüsselworte werden anschließend von allen Teilnehmer*innen mit drei bis sieben Punkten bewertet. Die höchst bewerteten Schlüsselworte zeigen die thematischen Schwerpunkte auf, zu denen sich nun Arbeitsgruppen bilden.

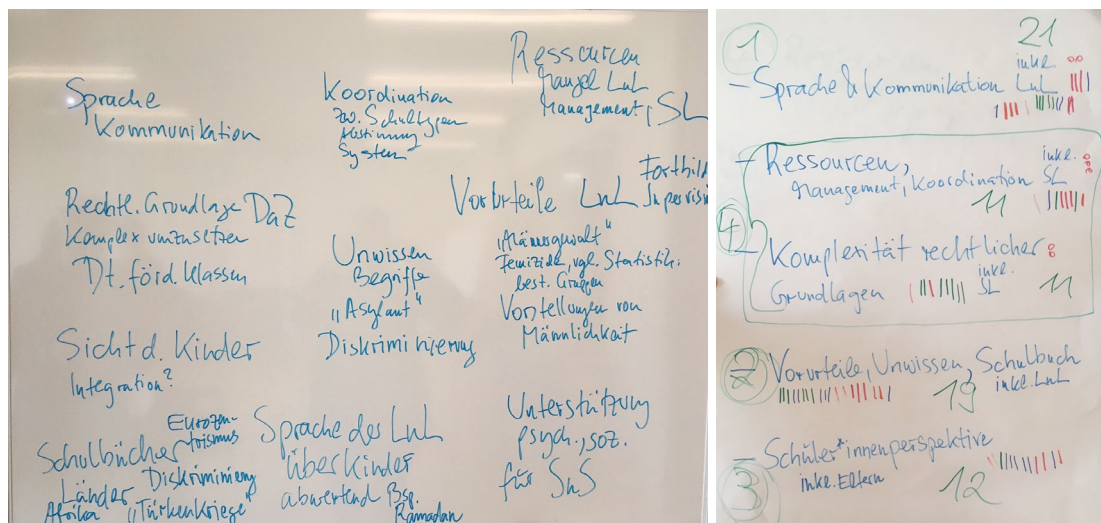


Abb. 1 und 2: Brainstorming und Schwerpunktbildung in der Kritikphase | Fotos: Carmen Sippel

Die folgende *Phantasiephase* steht unter dem Motto „Alles ist möglich“ (ebd., S. 13). Ausgehend von ihrem jeweiligen Schwerpunktthema aus den in der Kritikphase identifizierten Pro-

blemfeldern wird in den Gruppen nun die Kritik in ihr positives Pendant ‚übersetzt‘: Wie würde eine Zukunft aussehen, in der das Problem gelöst ist? Hier können Wünsche und Träume, Visionen und Vorstellungen, Gedankenexperimente und Utopien geäußert werden – ohne jede Einschränkung, ohne Kritisieren, Kreativität zulassend, Kombinationsfreude fördernd. Die gemeinsame Vision soll von der Gruppe auf kreative Weise präsentiert werden, z.B. visualisiert als Zeichnung, Collage, Fotostory, dargestellt als Rollenspiel, Radiosendung, Tanz, Song.

Die kreativ präsentierten Visionen werden in der anschließenden *Realisierungsphase* auf den Prüfstand gestellt. Denn nun gilt es, „unter Berücksichtigung realer Bedingungen, detaillierte Umsetzungspläne mit konkreten Teilschritten zu erarbeiten“ (ebd., S. 15). Dafür bietet sich die Planung eines konkreten Projekts oder einer Aktion an. Wesentlich ist dabei die Umkehrung des linearen Denkens: „Ausgangspunkt ist der in der Zukunft liegende Idealzustand, den es zu erreichen gilt. Von dem aus werden einzelne Umsetzungsschritte bis hin zur Gegenwart geplant.“ (Ebd., S. 16)

In der *Nachbereitungsphase* stellen die Gruppen ihre Ergebnisse im Plenum zur Diskussion. Als Reflexionsinstrument gedacht, wäre dies der Zeitpunkt, um gemeinsam den Beschluss zu fassen, den visionierten Idealzustand zum Gegenstand eines Schulentwicklungsprozesses zu machen: die Schule(n) der Zukunft.

4. Die Schule(n) der Zukunft

Die Zukunftswerkstatt im vorgestellten Ablauf⁷ hilft, Problemfelder zu identifizieren und Lösungen zu visionieren. Die Teilnehmer*innen des „HLG M-A-Sch 3.0“ widmeten sich den folgenden Themenfeldern:

4.1 Sprache und Kommunikation (Armin Bauer, Angelika Osztovcics, Karina Witzer)

Als Fotodokumentation wurde das projektXchange des Österreichischen Roten Kreuzes vorgestellt, das unter dem Motto „Sprache, die bewegt“, in Ermangelung einer gemeinsamen Sprache, die Kommunikation mit jugendlichen Geflüchteten aus Afghanistan auf künstlerisch-kreativem Weg ermöglicht. Die durchweg positive Erfahrung zeigte sich darin, dass das in der Schule durchgeführte Projekt körperlich und emotional bewegte und Gemeinschaft schuf.

Sprache und Kommunikation

Karina Witzer, Angelika Osztovcics und Armin Bauer
 Hochschuleweg Migration, Asyl & Schule

Einleitung

In diesem Entwurf geht es um die Problematik der Sprache und Kommunikation bei neu ankommenden Schüler*innen aus Krisengebieten.

In der NMS Berndorf wurde aus diesem Grund das Projekt XChange vom Roten Kreuz gestartet:

Das Zwillingenbrüderpaar Hassan und Hossein aus Afghanistan waren Anlass dafür.

Umsetzung

Welche Schritte braucht es, damit die Idee Realität wird?

- Inhalte und Herangehensweise
- Kommunikation ohne Schul-/Bildungssprache mittels Tanz, Musik, Spiel, Bewegung, Pantomime
- Workshops organisieren
- Zum Motto der Schule machen und in kleinen Schritten erarbeiten
- Ziele setzen und diese im Unterricht in alle Fächer einfließen lassen

ZIEL

- „Fremd ist nicht mehr fremd, fremd ist vertraut, fremd-verbunden-vertraut ...“, die Kommunikation ist nicht mehr fremd
- Bildungssprache als Ressource für alle
- Kommunikationsziel, neben Bildungssprache
- Interkultureller und Interreligiöser Dialog – Sprache verbindet

Erwartete Ergebnisse

- Sprache der Zukunft/Schule der Zukunft
- Bewegte mobile Schule
- Das Verbindende zählt – nonverbaler Ausdruck
- Durch Austausch und Information Vorurteile und Ängste verringern
- und dadurch das „Fremde“ besser verstehen

AUSWIRKUNGEN & CONCLUSIO

Das Projekt war sehr gut dafür geeignet, zu zeigen, was alles an Kommunikation, ohne die deutsche Sprache zu kennen möglich ist bzw. möglich sein kann.

Die Schüler*innen waren allesamt begeistert und zeigten reges Interesse, diese Thematik, auch in Bezug auf andere Sprachen oder Bereiche, zu wiederholen oder fortzusetzen. Man konnte deutlich erkennen, dass die Unsicherheit der Jugendlichen durch Neugierde und Spaß ersetzt wurde.

Verschiedene Vereine in den HLG MASCH miteinbeziehen, um ein paar praktische Tipps für die Umsetzung im Unterricht zu erhalten.

REFERENZEN

<http://www.projektxchange.at>

Abb. 3: Sprache und Kommunikation als Handlungsfeld | Poster: Armin Bauer, Angelika Osztovcics, Karina Witzer

4.2 Unwissen und Vorurteile (Nadine Punz, Lisa Rauer, Karin Riepl)

Als Podcast wurde ein Gespräch im Lehrer*innenzimmer simuliert, das die enge Verbindung von Unwissen und Vorurteilen deutlich machte. Als Beispiel wurde der Umgang mit einem fastenden Schüler im Ramadan gewählt, für den die Lehrerin aus Unwissenheit kein Verständnis aufbringt. Erst im Gespräch mit einer Expertin, einer Kollegin, die am HLG M-A-Sch teilgenommen hatte, wird ihr der Hintergrund verständlich und sie kann besser mit der Situation umgehen. Die positive Erfahrung stiftet dazu an, das Themenfeld Migration und Integration kontinuierlich an der Schule, z.B. als regelmäßige SCHILF-Veranstaltung, zu besprechen und z.B. als Themenzimmer, Ausstellung, Leitbild sichtbar zu machen.

Migration: Herausforderungen angesichts Unwissens und Vorurteilen

Karin Riepl, Lisa Rauer, Nadine Punz
 Hochschulelehrgang Migration, Asyl & Schule

<p>EINLEITUNG</p> <p>Die Studentinnen des Hochschullehrgangs Asyl, Migration & Schule stellen sich die Frage, inwieweit Vorurteile und Schuldzuweisungen gegenüber Schüler*innen mit Migrationshintergrund an der Schule durch Unwissenheit und veraltete Ansichten des Lehrpersonals entstehen. Durch die Erarbeitung eines Podcast wurde die Thematik näher untersucht.</p>	<p>Umsetzung</p> <p>Podcast, der ein Pausengespräch zweier Kolleginnen wiedergibt.</p> <p>Es stellen sich folgende Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> Wie groß waren die Freiheitsgrade beim Entschluss zur Flucht für den Flüchtenden? Welche Verantwortung, nach Eingliederung in die Gastgesellschaft zu streben, ergibt sich daraus? Worin bestehen die Probleme bei der Verwendung der Begriffe Integration und Assimilation? Wie sollen didaktische Mittel beschaffen sein? Welche Interventionen bieten sich an, die Stimmungslage in den Kollegien in Richtung Achtsamkeit zu verändern?
<p>ZIEL</p> <ul style="list-style-type: none"> Schaffung von Bewusstsein für die differenzierte Behandlung der Problematik Akzeptanz aller Personen in der Schulgemeinschaft Verständnisvolle Lehrpersonen 	<p>ERWARTETE ERGEBNISSE</p> <ul style="list-style-type: none"> Verbessertes Klima durch Multiplikatoreffekte Schüler*innen fühlen sich wohler und akzeptiert Lehrer*innen finden bei Fragen/Unwissen schneller Unterstützung Eltern werden mehr in den Schulalltag eingebunden Initiativen zu SchILFS, um die Lehrer*innen weiterzubilden Heranziehung von MASch-Absolvent*innen und spezifischen Organisationen Projekte unter Mitwirkung von Peers <div style="text-align: right; margin-top: 10px;"> </div>
<p>REFERENZEN</p> <p style="font-size: x-small; margin: 0;">Fischer, R. & Koffer, W. (2020). Gemeinschaftliches Wachstum: Bestimmung und Aufgabe. In Ch. Schöng & C. Spill (Hrsg.), Die Verbindung zur Gänze. Beiträge zur Pädagogik im 21. Jahrhundert. Festschrift für Erwin Rauscher (S. 47–52). Innsbruck: Studienverlag.</p> <p style="font-size: x-small; margin: 0;">Keller, H. C. (2011). Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer.</p> <p style="font-size: x-small; margin: 0;">Mayer, B. (2004). Sport – Ethik – Religion (S. 28–33). Heilbronn: MHC.</p> <p style="font-size: x-small; margin: 0;">Manuel, J. (2007). Auszubildende Bildungserfolge der Nachkommen von Migranten. In M. Harring, C. Kohls & C. Palensting (Hrsg.), Perspektiven der Bildung: Kinder und Jugendliche in Formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsumwelten (S. 99–110). Weinheim: Verlag für Sozialwissenschaften.</p>	<p>AUSWIRKUNGEN & CONCLUSIO</p> <p>Durch sukzessives Eindringen eines adäquaten Umgangs mit der Migrationsthematik kommt es zu einem respektvolleren Umgang mit betroffenen Schüler*innen und deren Familien im Bereich Schule.</p> <p>Durch den veränderten Umgang miteinander wird die Lernatmosphäre und Lernbereitschaft massiv verbessert.</p> <p>Alle Schüler*innen sind gleich und werden auch so behandelt.</p>

Abb. 4: Unwissen und Vorurteile der Lehrer*innen | Poster: Karin Riepl, Lisa Rauer, Nadine Punz

4.3 Schüler*innenperspektive (Mostafa Darwish, Roman Fenzal-Wottawa, Ursula Ungerböck)

Unter dem Motto „Ich bin ich – du bist du“ wurden die Perspektive der neunjährigen Ursula aus Österreich, des neunjährigen Mostafa aus Syrien und des neunjährigen Roman aus Rumänien im Dialog vorgetragen. Dabei wurden die Lebenswelten der Schüler*innen als positive Erfahrung greifbar: Sie gehen gerne in die Ganztagschule, nutzen Bewegungsräume, schätzen ihre Lehrer*innen als unterstützende, vorurteilsfreie Vertrauenspersonen, ihre Eltern sind im Elternverein aktiv.

Schüler*innen denken Schule anders!

Ursula Ungerböck, Roman Fenzal-Wottawa, Mostafa Darwish
 Hochschule Migration, Asyl & Schule

Ich bin ich. Du bist du. Du bist ein wunderbarer Mensch!

Ich bin Ursula. Ich bin neun Jahre alt und besuche die 3. Klasse Volksschule. Ich bin Mostafa. Ich bin neun Jahre alt und besuche die 3. Klasse Volksschule mit Ursula und Roman.
Ich heiße Roman und bin neun Jahre alt.

Ich komme aus Österreich. Meine Muttersprache ist Deutsch.
 Ich komme aus Syrien. Meine Muttersprache ist Arabisch.
 Ich komme aus Rumänien. Meine Muttersprache ist Rumänisch.

Wenn ich in die Klasse komme, dann begrüße ich meine Freunde mit „Hallo“!
 Wenn ich in die Klasse komme, begrüße ich meine Freunde mit „Marhaba“.
 Wenn ich in die Klasse komme, begrüße ich meine Freunde mit „Bună“! Ich finde es besonders toll, weil jeder in seiner Sprache Hallo sagen darf.

Ich habe zwei jüngere Schwestern. Meine Mama und mein Papa gehen arbeiten.
 Ich habe drei Brüder und eine Schwester. Meine Eltern haben noch keine Arbeit. Sie besuchen einen Sprachkurs, um Deutsch zu lernen.
 Ich habe einen großen Bruder und meine Eltern arbeiten die ganze Zeit.

Meine Eltern sind so froh, dass ich in die Ganztageschule gehe, weil da ist alles erledigt, wenn ich von der Schule nach Hause komme.
 In der Ganztageschule habe ich große Unterstützung in Deutsch und in meiner Muttersprache Arabisch.

Ich bin froh, dass ich auch am Nachmittag in der Schule bin, sonst wäre ich oft alleine und könnte meine Freunde nicht sehen.

Ich finde das toll, dass Mostafa und Roman zwei Sprachen sprechen können. Ich kann zwar schon ein bisschen Englisch, aber nicht so, wie Mostafa und Roman Deutsch sprechen. Wenn wir gemeinsam singen oder turnen, dann sprechen wir mit Händen und Füßen.
 Ursula hilft mir beim Deutschlernen und ich bringe ihr ein paar arabische Wörter bei. Sie findet es interessant, wie ich Arabisch schreibe und sagt, das ist eine verkehrte Sprache: „Du schreibst ja von rechts nach links“.
 Ich spreche in der Schule Deutsch und Rumänisch. Wenn ich beim Sprechen Hilfe brauche, hilft mir immer eine nette Lehrerin.

In Deutsch bin ich ja wirklich gut und Sprachen mag ich ja, aber in Mathe, da geht es mir manchmal gar nicht gut. Da gehe ich dann immer zur Lehrerin Susi, die hilft und erklärt mir die neuen Sachen immer.

Wenn ich an Oma und Opa denke, werde ich traurig. Ich gehe zu Peter, dem Beratungslehrer, der mir immer hilft, wenn ich Hilfe brauche.
 Wenn ich mich nicht konzentrieren kann und ich mich bewegen möchte, gehe ich in den Bewegungsraum. Dort darf ich herumlaufen.

Ich gehe gerne in die Schule und ich finde es echt cool, so viele Sprachen in der Schule zu hören und so viele verschiedene Feste kennenzulernen.
 Ich bin froh, dass ich hier bin. Ich darf die Schule wieder besuchen, und ich habe endlich wieder ein Zuhause.
 Ich gehe gerne in die Schule, weil alle nett zu mir sind, und ich mich wohlfühle.

Umsetzung

- **Verschänkte, rhythmisierte Ganztageschule**
 Schule wird zum **Lebensort!**
Bildung eröffnet gleiche und gerechte Chancen!
- **Leitung und Lehrer*innen-Team haben eine hohe Leidenschaft für das Unterrichten und Lernen.**
- **Lehrer*innen unterrichten Mehrstufenklassen in Teams**
- **Mitbestimmung und Mitwirkung aller ist wesentlich!**
 Stichwort: Schülerparlament und Klassenrat
- **Geschlechtergerechtigkeit** wird angestrebt.
- **Didaktisches Gesamtkonzept für Deutschförderung**, Deutsch als Zweitsprache gehört zum Ausbildungsprofil der Lehrkräfte.
- **Förderung und Weiterentwicklung des muttersprachlichen Unterrichts!**
- **Wertschätzung von Heterogenität!** Interkulturalität, Mehrsprachigkeit, Begabten- und Begabungsförderung
- **Ausbau des Peer-Systems:** Schüler*innen unterstützen einander!
- **Zusammenarbeit und Austausch mit Expert*innen!** (Sprachheillehrer*innen, Beratungslehrer*innen, Schulpsycholog*innen...)
- **Elternmitarbeit ist Teil des Schullebens!**

ERWARTETE ERGEBNISSE

REFERENZEN

Reich, Kersten (2014), Inklusiv Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim: Beltz.

Rogers, Carl Ransom (1984), Lernen in Freiheit. Zur inneren Freiheit. Reform von Schule und Universität. Frankfurt am Main: Fischer (Orig.: Freedom to learn: A View of what Education might be, 1969).

Helios Schule (2020), Lernhaus München

AUSWIRKUNGEN & CONCLUSIO

- **Diversität/Heterogenität wird als Bereicherung** gesehen
- **Haltung der Pädagog*innen ist geprägt von Wertschätzung, Empathie und Respekt**
- **ICH-DU-WIR**
- **Zusammenarbeit mit (außer-)schulischen Expert*innen und Erziehungsberechtigten**

„Das Fundament der Vielfalt ist die Einzigartigkeit!“

Kontakt: ursula.ungerboeck@ph-noe.ac.at

Abb. 5: Die Schüler*innenperspektive | Poster: Mostafa Darwish, Roman Fenzal-Wottawa, Ursula Ungerböck

4.4 Ressourcenorientierte Schule für alle (Marina Camber, Marc-Anton Odic, Karl J. Zarhuber)

Als Monopoly- bzw. DKT-Spiel wurde von dieser Gruppe das ROSA-Konzept erarbeitet und vorgestellt, die „Ressourcenorientierte Schule für alle“. Unter Schüler*innen, Lehrer*innen, Eltern, Schulleiter*innen werden alle internen, an der Schule vorhandenen Ressourcen erhoben und ebenso externe Ressourcen im Umfeld, die dann miteinander vernetzt und integriert werden. Das ROSA-Konzept ermöglicht Schulleiter*innen, Autonomie am Standort zu gestalten und dabei ressourcenorientierte Netzwerke zu knüpfen.

Ressourcenorientierte Schule für alle (ROSA)

Marina Camber, Marc Odic, Karl Zarhuber
 Hochschulelehrgang Migration, Asyl & Schule

EINLEITUNG

Ausgehend von den in der Kritikphase der Zukunftswerkstatt erhobenen Problemfeldern der steigenden Komplexität sowohl in der rechtlichen Ausgestaltung wie auch in der Umsetzung von Konzepten zur Förderung und Integration von Schüler*innen mit Flucht- und Migrationsbiografie, mit geringen Deutschkenntnissen, bei gleichzeitig begrenzten Ressourcen, wird die Verwirklichung der Utopie des Wegfalls limitierender Faktoren zur Schaffung eines optimalen Raums zur Entfaltung der in den Schüler*innen angelegten Ressourcen angestrebt.

Den geschaffenen Raum bzw. das daraus resultierende Konzept bezeichnen wir als „ressourcenorientierte Schule für alle“.

UMSETZUNG

Im Zentrum der „ressourcenorientierten Schule für alle“ (ROSA) stehen die unmittelbar betroffenen Akteure:

- Schüler*innen
- Erziehungsberechtigte
- Lehrer*innen
- Schulleiter*innen
- Externe Partner*innen (Gemeinde, weitere Bildungseinrichtungen, Sozial- und Jugendeinrichtungen, Vereine, Blaulichtorganisationen, Unternehmen, Arbeitsmarktservice etc.).

Ihre **Bedürfnisse** und ihre **Ressourcen** sollen erhoben und bei der Erstellung eines schulautonomen Umsetzungskonzepts zur Schaffung eines **Raums des Lebens & Lernens** im Sinne eines **gelebten Austausches** und eines **Miteinanders** berücksichtigt werden.

Faktoren, welche das Vermögen und die Bereitschaft zur Übernahme von individueller und gemeinsamer Verantwortung und die gemeinsame Nutzung vorhandener Ressourcen ermöglichen bzw. fördern, sollen herausgearbeitet werden.

Limitierende Faktoren sollen aufgezeigt und diesen soll entgegengewirkt werden.

ZIEL

Die „ressourcenorientierte Schule für alle“ richtet sich an autonome Schulen, die von einer Grundhaltung „Autonomie muss jede*r selbst gestalten“ ausgeht und somit auf vorhandene Ressourcen abzielt, um diese bestmöglich zu stärken.

Jede Schule muss dabei für sich herausarbeiten, wo Ressourcen gebraucht werden, genau erheben, welche bereits vorhanden sind und wie man darauf aufbauen und sie stärken kann. Am besten geschieht das durch die Einbindung aller, die an der Schule tätig sind.

Durch den aktiven Austausch und die Beteiligung aller Stakeholder sollen nicht nur die unmittelbaren Ziele der Organisation „Schule“ erreicht werden. Vielmehr soll es einen Raum vielfältiger integrativer und inklusiver Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen.

REFERENZEN

Ergebnisse des Forschungsprojekts der PH NÖ mit der Long Island Universität in Brooklyn „Was junge Menschen mit Flucht- und Migrationsbiografie im Bildungssystem wachsen lässt?“ (Bisher unveröffentlichte Studie, 2021)

Spiel No. 668098 © 2022 Platnik, Wien


AUSWIRKUNGEN & CONCLUSIO

Der Ansatz dieser Schule ist **ressourcenorientiert**: Die Akquisition von Ressourcen beginnt in einem ersten Schritt im Inneren der Organisation, bei deren Mitgliedern und Partner*innen. Ressourcen werden identifiziert, wertgeschätzt, erweitert. Darauf aufbauend wird an externe Strukturen mit dem Ziel der gegenseitigen Stärkung angeknüpft. An jeder Schule sowie in deren Umfeld sind Ressourcen vorhanden, die oftmals nicht (optimal) genutzt werden. Durch den Austausch und die Bedarfserhebung an einzelnen Schulen können Ressourcen gebündelt und bestmöglich eingesetzt werden. Das gilt für alle Bildungspartner, sie alle sind und haben Ressourcen, können und sollen Ressourcen aufbauen und zur Verfügung stellen (hierbei geht es nicht nur, aber auch um finanzielle und personelle Ressourcen). Auch die pädagogisch-didaktische Ausrichtung der Schule ist ressourcenorientiert, z.B. die Fehlerkultur. In Form von z.B. „Zukunftswerkstätten“ an den Schulen starten alle Bildungspartner diesen Prozess und treffen Vorkehrungen, die ein Dranbleiben an der Umsetzung in der Schule und deren Umfeld sicherstellen.

Abb. 6: Ressourcenorientierte Schule für alle | Poster: Marina Camber, Marc Odic, Karl J. Zarhuber

4.4 Teilhabe (Barbara Paulus, Susanne Wimmer)

Unter dem Motto „Teilhabe braucht Teilgabe“ wird die Integration geflüchteter Menschen in die Gesellschaft über die Schule hinaus gefordert. Eine Voraussetzung ist, die „Kultur der Dankbarkeit“ neu zu denken als ein Gegenseitigkeitsprinzip. Um die Schule als Ausgangsimpuls zu nutzen, müssen alle Schüler*innen, unabhängig von ihren Herkunftsbio grafien, eingeladen sein, die Zukunft mitzugestalten.



Teilhabe
 Barbara Paulus & Susanne Wimmer
 Hochschullehrgang Migration, Asyl & Schule

EINLEITUNG

Worum geht es in diesem Entwurf?

- Effizientere Integration von Migrant*innen über das Schulsystem hinaus in die Gesellschaft
- Transparenz im Bildungssystem und mehr Durchlässigkeit
- Einbindung aller Familienangehörigen über das Schulsystem
- Reflexion des Selbst- und Fremdbildes von Migrant*innen und deren Beitrag zum Wohl der gemeinsamen Gesellschaft
- Migrant*innen weisen eine durchschnittlich geringe Schulabschlusshöhe und somit durchschnittlich geringere Qualifikationen aus oder eben sehr hohe Qualifikationen – das kann nicht alleine auf die normal verteilten kognitiven Fähigkeiten von Migrant*innen zurückgeführt werden, sondern muss systeminhärente Gründe haben.

ZIEL

- Sozial-ökonomische Überlegungen miteinbeziehen in die schulischen Qualifikationsstrategien von Migrant*innen
- Langfristige volle Integration über sozial-ökonomische Möglichkeiten und Angebote
- Heraus aus dem Fremdbild des dankbar sein sollenden Bittstellers, hinein in die Rolle des handlungsfähigen, sich selbst erhaltenden Mitglieds der gemeinsamen Gesellschaft

REFERENZEN

Im HLG diskutierte Modelle, Beispiele, Literatur

UMSETZUNG

Welche Schritte braucht es, damit die Idee Realität wird?

- Kombination aus Aufenthalt und Kindergarten- und Schulbesuch samt Erfolg
- Veränderte Sichtweise der Gesellschaft, wozu Migrant*innen sozial-ökonomisch für die Gemeinschaft „nützlich“ sind
- Erleichterung der Anrechnung von Ausbildungen im Heimatland (Beispiel: Maturant*in muss nicht gesamte Oberstufe nachholen)
- Auch während schwieriger Asylverfahren Ausbildungs- und Verdienstmöglichkeit, zumindest im Schulbereich und in Mangelberufen
- Möglichkeiten schaffen, bei Lern- und Schulverweigernden nicht erst nach 2 Jahren AO-Status einzugreifen, sondern bereits davor Jugendamt etc. zur Unterstützung holen zu können. Regelmäßige Deutschtests (vgl. MIKA-D)

Inhalte und Herangehensweise

- Koppelung von Aufenthaltsgenehmigungen und Einfluss auf Aufenthaltsverfahren etc. an Schulbesuch und Schulerfolg (mit Einbeziehung der Informationen an die Erziehungsberechtigten)
- Hilfestellung bei der Organisation von Kinderbetreuung während wohnortnaher Sprachkurse und Berufsausbildungen

ERWARTETE ERGEBNISSE

- Langfristig eine vollständige Integration durch höhere Bildung und somit anspruchsvollere Arbeitsplätze für Migrant*innen
- Aufstiegschancen sichtbar machen ermöglicht Perspektiven
- Neue Selbst- und Fremdwahrnehmung als Veränderung der kulturellen Erwartung aneinander (z.B. „ewige Dankbarkeit“)
- Vermehrt mediale Berichterstattung über Migrant*innen, die ihren Beitrag zur gemeinsamen Gesellschaft leisten

AUSWIRKUNGEN & CONCLUSIO

Welche vorgestellten Wirkungen hat die Umsetzung dieses Projekts?

- Sozial-ökonomischer Effekt: Migrant*innen werden zu potenten Steuerzahler*innen
- Vollständigere Integration – Zusammenwachsen der Gesellschaft durch eine stärkere Beteiligung am Arbeitsmarkt – höhere soziale Interaktionen – höheres Zugehörigkeitsgefühl
- Gegenseitigkeitsbasierte Freundschaften auf einer Ebene statt Abhängigkeiten und Dankbarkeitsverhältnisse

Was ist uns in dieser Projektarbeit klar geworden?

- Da sich demographisch die österreichische und europäische Gesellschaft nicht verjüngt, ist sie auf Migration angewiesen.
- Die Sichtweise auf die wirtschaftliche „Nutzbarkeit“ ist nicht von sehr großer Wertschätzung und auch nicht von großem Weitblick getragen.
- Für gute Integration benötigen Menschen nicht allein Hilfe, sondern Freundschaften; Gegenüber, die auch an ihnen als Freund*innen (und nicht nur als Hilfsprojekte) Interesse haben.

Was könnte man wie z.B. in den neuen HLG M-A-Sch integrieren?

- Mehr Aufmerksamkeit auf die Ist-Situation der Integrationsfähigkeit der ursprünglichen Gesellschaft – wie viel Integration lässt die Gesellschaft zu und warum nicht mehr oder warum weniger?
- Bewusst Betroffene fragen und auch zuhören, wie sie zur gemeinsamen Gesellschaft beitragen wollen, anstatt über ihre Köpfe hinweg zu entscheiden, wie jenen geholfen werden soll.

Abb. 7: Teilhabe | Poster: Barbara Paulus, Susanne Wimmer

5. Fazit & Ausblick in wünschenswerte Zukünfte

Es gibt kaum ein Phänomen, dessen unvorhersehbare und permanente Veränderung sich auf Schule und Gesellschaft so sehr auswirkt wie Flucht und Migration. Waren beispielsweise zu Beginn eines Hochschullehrgangs noch ein Drittel aller Schüler*innen der Schulklasse eines Teilnehmers*einer Teilnehmerin Geflüchtete oder Migrant*innen, so kann es sein, dass nach zwei oder vier Semestern kein einziges Kind mit Migrationsbiographie in der Schulklasse verblieben ist. Das gegenwärtige Ankommen von Geflüchteten aus der Ukraine ist ein aktueller Anlass, der die Relevanz des HLG M-A-Sch und seines Curriculums wieder sehr bewusst macht.

Das Curriculum des HLG M-A-Sch lässt es zu, die Inhalte und vor allem die Auswahl der jeweiligen Primärerfahrungsorte der aktuellen Entwicklung dieser Thematik anzupassen. Ebenso können mit der nächsten Auflage des HLG M-A-Sch („HLG M-A-Sch 4.0“) durch die Einübung und Stärkung der Zukunftsgestaltungskompetenz (*Futures Literacy*) der teilnehmenden Pädagog*innen Strategien entwickelt werden, die Schulen unterstützen können, auf künftig ankommende Geflüchtete oder Migrant*innen noch besser vorbereitet zu sein.

Die Schlussreflexion des „HLG M-A-Sch 3.0“ im Setting der Zukunftswerkstatt hat deutlich gemacht, welche Impulse und welche Stärkung die Teilnehmer*innen durch den Hochschullehrgang erfahren haben. In der die Posterpräsentationen (siehe oben Abbildungen 3–7) abschließenden Gruppendiskussion werden Teilhabe, Autonomie, Wertschätzung, Ressourcenorientierung, Transparenz und Information als Schlüsselwörter genannt. Für die Pädagog*innenbildung wird die Entwicklung eines Berufsethos und einer entsprechenden Haltung als von zentraler Bedeutung eingefordert. Im neuen (seit 1.10.2021 gültigen) Curriculum für das Lehramt für Primarstufe der PH NÖ wird „Haltung“ bereits als eine von neun Orientierungen angeboten.⁸ Für die Neugestaltung der Pädagogisch-praktischen Studien ist ein schulartenübergreifendes Hospitieren in Planung, um im Rahmen der Erstausbildung Vielfalt kennenzulernen. Der *Index für Inklusion* (Booth & Ainscow, 2019) kann auch hier als praktisches Tool genutzt werden, das wertschätzende Ressourcenorientierung ermöglicht.

Die Zukunftswerkstatt, genutzt als Reflexionsinstrument zum Themenfeld Migration – Asyl – Schule, lädt dazu ein, die eigene Haltung zu reflektieren und diesen Reflexionsprozess in das eigene Umfeld in Schule und Hochschule einzubringen. Den Perspektivenwechsel, den der HLG M-A-Sch in Gang setzt, bringt ein Teilnehmer auf den Punkt, als er abschließend festhält: „Ich habe mir vorgenommen, nicht auf Gelingensbedingungen von außen zu warten, sondern das im Hochschullehrgang erworbene neue Wissen in meinem eigenen Klassenzimmer [einer Volksschule in NÖ] sofort umzusetzen.“

Wir danken den Teilnehmer*innen des HLG M-A-Sch 3.0 für die visionären Ideen!

Literaturverzeichnis

Achour, Sabine; Frech, Siegfried; Massing, Peter & Straßner, Veit (Hrsg.) (2020). *Methodentraining für den Politikunterricht*. Wochenschau Verlag.

Booth, T. & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion. Leitfaden für Schulentwicklung*. Herausgegeben und adaptiert für deutschsprachige Bildungssysteme von Bruno Achermann, Donja Amirpur, Maria-Luise Braunsteiner, Heidrun Demo, Elisabeth Plate & Andrea Platte. 2. korr. u. aktual. Auflage. Beltz.

Gudjons, Herbert & Traub, Silke (2020). *Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch*. 13., aktual. Aufl. Julius Klinkhardt. (utb, 3092)

Hamann, Alexandra et al. (2017). *Mehlwurmburger oder vegane Eier? Essen im Anthropozän. Jahrgangsstufen 9 und 10 und Sekundarstufe II. Lehrerhandreichung zum Sachcomic Die Anthropozän-Küche. Matooke, Bienenstich und eine Prise Phosphor – in zehn Speisen um die Welt. mint wissen*. (Online unter: <http://anthropocene-kitchen.com/teachers-handout-lehrerhandreichung/>)

Herzog-Punzenberger, Barbara (2017). Migration und Mehrsprachigkeit. Wie fit sind wir für die Vielfalt? Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien. (Online unter: https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitundsoziales/bildung/Migration_und_Mehrsprachigkeit.pdf)

Jullien, François (2017). *Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur.* Aus dem Französischen von Erwin Landrichter. Suhrkamp. (edition suhrkamp, 2718)

Kohn, Karl-Heinz P. (2020). *Migrationskompetenz: In Zukunft beraten heißt in Vielfalt beraten.* <https://www.netzwerk-iq.de/angebote/iq-konkret/2020/01/artikel/migrationskompetenz-in-zukunft-beraten-heisst-in-vielfalt-beraten>

M-A-Sch-Curriculum (2020). *Curriculum Hochschullehrgang Migration, Asyl & Schule (M-A-Sch). Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Migration.* Pädagogische Hochschule Niederösterreich. (Online unter: https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/lehrgaenge/Migration_Asyl_Schule.pdf)

Sippl, Carmen (2022): Bildungsverantwortung – Zukünftebildung in der Primarstufe. *IMST NEWSLETTER*, 19(53), 14–16. (Online unter: https://www.imst.ac.at/app/webroot/files/newsletter/IMST_NL53_final_web.pdf)

Anmerkungen

¹ Jullien 2017, S. 58, 65, 67, 69. (Hervorhebung im Original)

² Vgl. <https://www.ph-noe.ac.at/de/forschung/futures-literacy>

³ Ein weiteres Tandem konnte an der Zukunftswerkstatt nicht teilnehmen, formulierte aber selbstständig eine Projektidee aus, siehe Abschnitt 4.4.

⁴ Pädagog*innen in Niederösterreich können sich bis Ende September auf PH Online (Nachmeldefrist) oder direkt beim Lehrgangleiter (karl.zarhuber@ph-noe.ac.at) anmelden.

⁵ Zur Biografie vgl. <https://jungk-bibliothek.org/ich-will/wer-war-robert-jungk/>

⁶ Vgl. <https://www.umweltbildung.at/praxismaterial/so-funktioniert-die-zukunftswerkstatt/>

⁷ Eine detaillierte Darstellung mit hilfreichen Leitfragen siehe bei Hamann et al., 2017, S. 10–16.

⁸ Vgl. <https://www.ph-noe.ac.at/de/curriculum/orientierungen/haltung>

Autor*innen

Carmen Sippl, HS-Prof. Mag. Dr.

Hochschulprofessorin für Kultursemiotik und Mehrsprachigkeit an der PH NÖ und Lehrbeauftragte an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien.

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

Karl Johannes Zarhuber, Mag. phil.

Seit 2016 Lehrender an der PH NÖ mit den Schwerpunkten: Bildungsangebote für Migration, Mitentwicklung von „mc²“, des Zentrums für Migrationskommunikation, Humanitäre Wertebildung in Kooperation mit der Rotkreuz-Rothalbmondbewegung.

Kontakt: karl.zarhuber@ph-noe.ac.at

Kurt Allabauer

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Futures Literacy aus dem Blickwinkel der Pädagogik

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a208>

Der vorliegende Artikel betrachtet die drei Zukunftskonzepte „Lebenslanges Lernen“, „Rounder Sense of Purpose“ sowie „Futures Literacy der UNESCO“ und prüft, welche Zukunftskompetenzen Lehrpersonen befähigen, Kinder in der jeweiligen Gegenwart bestmöglich auf die Komplexitäten der Zukunft vorzubereiten. Es wird weiters gefragt, ob diese Fähigkeiten uns helfen, uns auf Veränderungen, welche die Zukunft mit sich bringt, besser vorbereiten und einstellen zu können.

Zukunftsfähigkeit, Professionalisierung, Verwirklichungschance, Resilienz

Michael Shamiyeh sieht Zukunftskompetenz als die Fähigkeit, „von der Antizipation ausgehend Entscheidungen im Hier und Jetzt zu treffen“. Wie Lesen und Schreiben (Literacy) bedingen *die* heutigen Umbrüche die Bildung von Zukunftsfähigkeit auf breiter Basis. Dafür sollten wir uns der „Last der Vergangenheit“, dem „Druck der Gegenwart“ und dem „Sog der Zukunft“ bewusst sein und „vom Faktischen zum Möglichen kommen“, um „gemeinsam eine verantwortungsvolle Zukunft“ zu gestalten, die das Wohlergehen aller bringt (Shamiyeh, 2022, S. 1).

Futures Literacy muss also im Hinblick auf unvorhersehbare Herausforderungen, wie etwa die Pandemie oder den Ukraine-Krieg, sowie vorhersehbare Bedrohungen, wie vorrangig der Klimawandel, professionell gefördert werden. Für Schulleiter*innen, die sich einer pädagogischen Führungskultur verpflichtet fühlen, gilt es daher, Lehrpersonen zu unterstützen, damit diese *Futures Literacy* sowohl lehren als auch leben, um ihre Schüler*innen optimal auf die Zukunft vorbereiten zu können. Pädagog*innen sollten daher idealerweise selbst über Nachhaltigkeitskompetenzen verfügen und in der Lage sein, diese bei den Lernenden zu entwickeln (Allabauer & Polz, 2022).

Konzepte zur Förderung von Zukunftskompetenzen

Als theoretische Grundlage werden die drei Konstrukte „Lebenslanges Lernen“, „Rounder Sense of Purpose“ und „Futures Literacy“ erörtert, die im europäischen Bildungsraum entwickelt wurden und dazu beitragen sollen, die Zukunft besser zu gestalten.

Lebenslanges Lernen (LLL)

LLL soll Menschen bereit für zukünftige Herausforderungen machen. Die über einen Zeitraum von zehn Jahren entwickelten Empfehlungen der Europäischen Union konzentrieren sich hauptsächlich auf acht Schlüsselkompetenzen, die in einem lebenslangen Lernprozess entwickelt werden und zu einem erfolgreichen Leben in der Gesellschaft beitragen sollen (Europäische Kommission, 2018):

- *Lese- und Schreibkompetenz* wird als Grundvoraussetzung für alles weitere Lernen in der Wissensgesellschaft betrachtet und ist Voraussetzung, um mit anderen Menschen in verbaler Form zu kommunizieren.
- *Fremdsprachliche Kompetenz*, um verbale Interaktionsfähigkeit in verschiedenen Sprachen zu erwerben und zu praktizieren sowie Verständnis für andere Kulturen zu fördern.
- *Mathematische Kompetenzen* umfassen die Entwicklung und Förderung mathematischen, logischen und räumlichen Denkens sowie guter Rechenkenntnisse, um alltäglichen Problemen mathematischer Natur adäquat begegnen zu können.
- Im Bereich der *Naturwissenschaften, Informatik und Technik* geht es um die Fähigkeit, naturwissenschaftliche Phänomene empirisch zu erfassen, Experimente unter Zuhilfenahme technischer Geräte durchzuführen, erhobene Daten auszuwerten und wissenschaftliche Argumentationen nachzuvollziehen.
- *Digitale Kompetenzen* erfordern einen kritischen, verantwortungsvollen und reflektierten Umgang mit digitaler Technologie. Dies beinhaltet den Einsatz digitaler Informationen sowie das Wissen um Gefährdungspotenzial, Optionen und Limitationen, die im Zusammenhang mit der Nutzung entstehen können.
- *Persönliche, soziale und Lernkompetenzen* enthalten Tugenden und Eigenschaften wie Lernfähigkeit, Lernbereitschaft, Eigeninitiative, Selbstreflexionsfähigkeit, Resilienz und Gesundheitsbewusstsein.
- *Bürgerkompetenzen* beziehen sich auf Verantwortungen, die es von jedem einzelnen Mitglied einer Gesellschaft zu übernehmen gilt, um am gemeinschaftlichen, sozialen und wirtschaftlichen Leben aktiv, kritisch und konstruktiv teilhaben zu können.
- *Unternehmerische Kompetenzen* wurzeln in Selbsttätigkeit, Durchhaltevermögen, Zielorientiertheit, Strategiedenken, Verantwortungsbewusstsein, Eigenständigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Teamfähigkeit.
- *Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit* basieren auf dem Wissen über unterschiedliche Kulturen und deren Traditionen.

Es reicht nicht mehr aus, nur die ursprünglichen Kulturtechniken Lesen, Schreiben (Literacy) und Rechnen zu beherrschen; in der realen und auch virtuellen Welt, in der wir uns bewegen, ist die vierte Kulturtechnik, der reflektierte Umgang mit Medien, ebenso essenziell wie persönliche, soziale und Lern-Kompetenzen. Wir benötigen auch mehr Kenntnisse über die Veränderungen in der globalisierten Welt und mehr Mitgefühl, um die Herausforderungen des Daseins und der Zukunft zu bewältigen. Die Verantwortung für die Gesellschaft macht nicht nur individuelles, sondern auch gesellschaftliches Lernen notwendig. Bildungseinrichtungen dürfen nicht als Spielwiese politischer Machtverhältnisse dienen, sonst verharren Schulen und ihre Protagonisten in traditionellen Formen und Strukturen. Sie lehnen dabei neue Aufgaben ab, anstatt sich auf die aktuelle Herausforderungen einzustellen (Lenz, 2012, S. 9).

Die sechste Schlüsselkompetenz, *Unternehmerische Kompetenzen*, scheint eher an die Wirtschaft adressiert zu sein, enthält aber ebenso pädagogische Tugenden, die in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft von größter Bedeutung sind. Mit einem hohen Kulturbewusstsein sind Respekt, Toleranz und Achtung gegenüber den vielfältigen Erscheinungsformen und Ausdrucksweisen von Kultur und Kunst in einer multikulturellen Gesellschaft eng verbunden. Die angeführten LLL-Skills können so als umfassendes Konzept von *Futures Literacy* gesehen werden, das sowohl in der Schule als auch im späteren Leben große Bedeutung hat.

Futures Literacy der UNESCO

Futures Literacy befasst sich mit der dringenden Notwendigkeit, die Rahmenbedingungen für Entwicklung zu transformieren, indem jede*r befähigt wird, die Zukunft effektiver und effizienter zu nutzen. Es geht dabei auch darum, zu verstehen, wie man sich auf mögliche Krisen vorbereitet, wie man große Herausforderungen meistert oder die wichtigen Ziele der Agenda 2030 verwirklicht. Dieser Kompetenzrahmen zeigt zehn Facetten einer Zukunftskompetenz auf, die das menschliche Handeln verändert, um die Zukunft zu meistern (UNESCO, 2019):

- *Innovation* erleichtert es, innovativ zu sein und von Innovationen zu profitieren.
- *Entdeckung* macht es einfacher, Neues, auch Schockierendes und Überraschungen zu erkennen und zu verstehen.
- *Auswahlmöglichkeiten* zu identifizieren, erleichtert die Zusammenstellung von Lösungswegen, die vielfältiger sind.
- Durch *Führungsqualitäten* werden Initiative und Experimentierfreude in der gesamten Gemeinschaft verbreitet.
- Die FL-Strategie macht es einfacher, wirklich klare *strategische Alternativen* zu erkennen.
- Durch *Beweglichkeit* wird die Geschwindigkeit erhöht, mit der Veränderungen wahrgenommen und Entscheidungen getroffen werden.
- *Zuversicht* erleichtert den Wandel, weil es ihn verständlicher macht.
- *Erkennen von Verwirklichungschancen* befähigt zu Erkundungen und Erfindungen, die sich Ungewissheit und Komplexität zunutze machen.
- Das *FL-Wissen* umfasst mehrere Möglichkeiten, die Welt um uns herum zu kennen.

- Durch *Widerstandsfähigkeit* wird der Umgang mit Risiken und Ungewissheit erleichtert.

In der Auflistung der zehn Zukunftscompetenzen, die nicht – wie die LLL-Kompetenzen – vorrangig an die Schule adressiert scheinen, fehlen die Fragen nach Werten, Verantwortung und kulturellen Skills. Innovation, Führungsqualitäten, Strategie und Beweglichkeit können jedoch eindeutig dem Anforderungsprofil von Schulleiter*innen zugeschrieben werden. Entdeckung, Wissen und Widerstandsfähigkeit haben aber in jedem Klassenzimmer Priorität. Entdeckendes Lernen als lernerorientierte Methode zur Aneignung von Wissen und der Erwerb des im Lehrgut enthaltenen Wissens sind in den Schulen etabliert. Die Förderung der Resilienz aller in der Schule lernender, lehrender und leitender Persönlichkeiten ist besonders in Zeiten einer Pandemie oder anderer Bedrohungen wichtiger denn je. Nur resiliente Schulleiter*innen können persönliche Stärken, wie eben die Resilienzfähigkeit ihrer ihnen anvertrauten Lehrer*innen fördern, die dann in der Klasse diese Fähigkeit bei den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen fördern sollen (Allabauer, 2021, S. 1).

Wenn die Menschen jedoch fähig sind zu entscheiden, warum und wie sie die Zukunft nutzen wollen, sind sie besser in der Lage, Innovation und Wandel zu schaffen. Sie haben mehr Freude an Neuem und weniger Angst vor Ungewissheit. Sie sind zuversichtlicher, das durch den Wandel eröffnete Potenzial zu verstehen und zu schätzen.

A Rounder Sense of Purpose (RSP) als pädagogischer Auftrag

Das Konzept des „Rounder Sense of Purpose“ (The RSP Partnersip, 2019) will im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung essenzielle Bestandteile der Vorbereitung auf die Zukunft liefern. Die Kernbotschaft dieser zwölf Kompetenzen zielt darauf ab, dass Lehrende und Lernende:

- ein Verständnis für Systeme entwickeln;
- sich Zukünfte vorstellen und alternative Handlungsmöglichkeiten erkennen können;
- durch Partizipation zu Veränderungen beitragen;
- mit Aufmerksamkeit die Umwelt erfahren;
- Empathie zeigen und auf Gefühle der anderen reagieren;
- nach Begründungen für Werte suchen;
- Forderungen nach Transdisziplinarität erfüllen und erleben;
- Kreativität im Denken entwickeln;
- im nachhaltigen Handeln die Zukunft bedenken;
- Zuverlässigkeit von Quellen durch kritisches Denken überprüfen;
- persönliche Verantwortung für eigenes Handeln übernehmen;
- in herausfordernden Situationen Entscheidungsfreudigkeit aufweisen.

Zur Umsetzung des RSP-Modells sollten Schulleiter*innen ihre Lehrenden derart unterstützen, dass diese in der Lage sind, eine handlungsorientierte, transformative Pädagogik zu praktizieren, welche die Lernenden in partizipative, systemische, kreative und innovative Denk- und Handlungsprozesse einbindet. Lehrende müssen eine kritische Haltung einnehmen

und in der Lage sein, die Entwicklung der Lernenden in diesem Bereich zu beurteilen und zu bewerten. Es ist auch wichtig zu erkennen, dass die Kompetenzen des RSP als Wegweiser aus der herausfordernden Gegenwart fungieren, sich gegenseitig unterstützen und daher nicht isoliert betrachtet werden sollten (ebd.).

Nachhaltigkeit sollte in jedem Schulentwicklungsplan zu einem bedeutenden Ziel erklärt werden, denn im Interesse unseres eigenen Überlebens müssen wir lernen, uns Zukünfte vorstellen zu können, gemeinsam zu Veränderungen beizutragen sowie der Umwelt und den Menschen, auf die wir emphatisch zugehen, Aufmerksamkeit zu schenken. Wenn wir dann noch kreativ, aber auch kritisch im Denken und wertorientierten Handeln sind, können wir zuversichtlich sein, auf diesem Planeten nachhaltig zusammenleben.

Kompetenzen und pädagogisches Handeln

Aus dem Blickwinkel der Pädagogik soll nun gefragt werden, ob Schule wirklich dazu beitragen kann, die Zukunft besser zu gestalten, wenn sie acht Schlüsselkompetenzen, zwölf RSP-Kompetenzen und zehn Facetten von *Futures Literacy* in das Schulprogramm aufnimmt und wie eine Checkliste abarbeitet – oder geht es nicht einfach um Bildung und Lernen, die einem pädagogischen Handeln verpflichtet sind?

Was junge Menschen und Erwachsene lernen und können sollen, um die Herausforderungen in Alltag und Beruf zu bewältigen, bekommt in der Streitschrift zum Abschied vom lebenslänglichen Lernen (Lenz, 2012) im Begriff Kompetenz einen neuen Impuls. Dies hänge mit dem Paradigmenwechsel zusammen: weniger auf den Input, also auf das, was Lehrende ihren Schüler*innen beibringen wollen, sondern auf den Output zu achten. Was können die Lernenden am Ende ihrer Schul- und Lernzeit? Ihre Lernergebnisse rücken also in den Mittelpunkt des Interesses. An die Stelle bisheriger Maßstäbe, wie Noten oder Fähigkeiten, Kenntnisse, Wissen, Qualifikationen, ist für Werner Lenz nun Kompetenz getreten. Die Diskussion unterschiedlichster Kompetenzen habe jedoch zu einer Inflation des Begriffes geführt; dass alles zur Kompetenz werde, sei aber auch Ausdruck unseres pluralistischen Wertesystems (Lenz, 2012, S. 164).

Auch Franz E. Weinert – der Kompetenzen als die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten sieht, um bestimmte Probleme zu lösen – befürchtet, dass ein Set von Schlüsselkompetenzen dafür nicht ausreiche. Es stelle sich auch die Frage nach dem Transfer: inwieweit es möglich sei, Qualifikationen, die in einem bestimmten Zusammenhang erworben wurden, auf andere Situationen zu übertragen (Weinert, 2014, S. 14).

Scharfe Kritik am kompetenzorientierten Unterricht, der sich immer mehr durchsetze, übt hingegen Stefan Hopmann: Mit diesem Verständnis von Unterricht werde Qualifizierung wichtiger als Kultivierung. Auf Schulebene komme hinzu, dass durch die Kompetenzorientierung der Druck auf Schulen immer mehr zunehme (Hopmann, 2015).

Die Vorbehalte gegenüber dem Verständnis von Kompetenz scheinen also das Kompetenzmodell von Heinrich Roth, der erstmals von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz spricht und das mündige Individuum im Fokus hat, überholt zu haben (Roth, 1971).

Erst in Jacques Delors' UNESCO-Report „Learning: The Treasure Within“ rückt Sach- oder Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Selbst- (oder Personal-) Kompetenz und Sozialkompetenz wieder in den Fokus zurück. Für ihn beruht die lebenslange Bildung auf vier Säulen des Lernens (Delors, 1996):

- Wissen lernen, indem ein ausreichend breites Allgemeinwissen erworben wird, aber Lernende sich mit einigen wenigen Themen eingehender befassen. Man muss auch das Lernen lernen, um die Möglichkeiten, die die Bildung bietet, ein Leben lang nutzen zu können.
- Lernen, etwas zu tun, um nicht nur eine berufliche Fertigkeit zu erwerben, sondern auch im weiteren Sinne die Kompetenz, mit vielen Situationen umzugehen und in Teams zu arbeiten.
- Zusammenleben lernen, indem man Verständnis für andere Menschen und die gegenseitige Abhängigkeit entwickelt. Gemeinsame Projekte werden durchgeführt und dabei wird gelernt, mit Konflikten umzugehen. Werte des Pluralismus, des gegenseitigen Verständnisses und des Friedens müssen dabei stets geachtet werden.
- Lernen zu sein, um die eigene Persönlichkeit besser zu entwickeln und mit immer größerer Selbstständigkeit, Urteilsfähigkeit und Eigenverantwortung handeln zu können. In diesem Zusammenhang darf kein Aspekt des Potenzials einer Person außer Acht gelassen werden: Gedächtnis, logisches Denken, ästhetischer Sinn, körperliche Fähigkeiten und Kommunikationsfähigkeit.

Diese vier Säulen decken sich auch weitgehend mit dem Bildungsverständnis von Werner Lenz: Lebensbegleitende Bildung soll entscheidungs- und urteilsfähig machen und Zusammenhänge erkennen lassen. Der Mut, den eigenen Verstand zu gebrauchen, gehört aber auch zu den wichtigsten Voraussetzungen, um ein friedliches Leben zu führen. Humane Bildung soll also unterstützen: achtsam, einfühlsam und selbstbewusst im sozialen und natürlichen Umfeld aufzutreten (Lenz, 2012, S. 12).

Da sich unsere Welt im atemberaubenden Tempo verändere, plädiert Gerald Hüther in seinem Buch *Education for Future* (Hüther, 2020) für ein zukunftsfähiges Verständnis von Bildung. Sehr systemkritisch merkt er an, dass die Schule nicht dazu beitrage, es unseren Kindern und Jugendlichen als Erwachsene zu ermöglichen, ein sinnerfülltes, selbstverantwortliches und glückliches Leben zu führen. Jugendliche nach Vorstellungen und Konzepten von gestern auszubilden und nach Leistungen zu sortieren, sei nicht die Art von Bildung, die sie brauchen, um zu verantwortungsvollen Gestalter*innen ihres Lebens und ihres Zusammenlebens mit anderen heranreifen zu können. Damit Ausbildung im Leben unserer Kinder nicht mehr Raum und Einfluss als nötig bekomme, sondern Bildung in ihrem Leben Platz finde, nennt Hüther vier begünstigende Erfahrungen: die Begegnung als Subjekt, die Begegnung mit Mentor*innen, die selbstgewählten Herausforderungen und die Momente der Selbstgewiss-

heit. Weil die Strukturen jedoch noch die alten seien, werden die vier Erfahrungen um eine fünfte ergänzt: die Befreiung vom Leistungsdruck (Hüther, 2020, S. 309).

Diese radikale Schulkritik bezüglich Erreichen und Überprüfung von Leistungen sowie das Ersetzen der Lehrenden durch Mentor*innen klingt für manche verlockend, ist jedoch bei dem Tempo, wie Schulreformen im europäischen Raum vor sich gehen, in naher Zukunft nicht umsetzbar.

In allen Schulformen umsetzbar und pädagogisch wertvoll ist jedoch Hüthers Ansatz, alle Kinder und junge Menschen ob ihrer unterschiedlichsten Begabungen wertzuschätzen und sie so zu fördern, dass sie stets mit Lern- und Gestaltungslust, ihrer Verbundenheit mit anderen sowie innerer Orientierung ausgestattet sind. Mit diesen drei entscheidenden Bildungseffekten können junge Menschen – nach Hüthers Narrativ – zu Helden ihres Lebens und der Gemeinschaft werden (Hüther, 2020, S. 314).

Fazit

Wie in diesem Artikel gezeigt wurde, scheint es für Schulleiter*innen obsolet zu sein, für ihr Schulprogramm *Futures Literacy* als alten Wein in neue Schläuche zu füllen. Hat doch der österreichische Gesetzgeber die zentralen Aufgaben der Schule 2005 als Staatszielbestimmung in die Bundesverfassung aufgenommen: „Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen sind Grundwerte der Schule.“ Ebenso ist den Schüler*innen die „bestmögliche geistige, seelische und körperliche Entwicklung zu ermöglichen, damit sie zu gesunden, selbstbewussten, glücklichen, leistungsorientierten, pflichttreuen, musischen und kreativen Menschen werden.“ Sie sollen auch befähigt werden, wertorientiert „Verantwortung für sich selbst, Mitmenschen, Umwelt und nachfolgende Generationen zu übernehmen.“ (Bundes-Verfassungsgesetz Art 14; 5a)

Alle Keywords, die eine Bildung – wie sie hier erörtert wurden – kennzeichnen, sind also in den zentralen Aufgaben von Schule enthalten. Schulleiter*innen können ihre ihnen anvertrauten Lehrer*innen unterstützen, sich und ihre ihnen anvertrauten Schüler*innen auf die Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten. Dies wird gelingen, wenn Lehrende diese Aufgaben bewusst wahrnehmen und leben, aber auch die beschriebenen Zukunftskonzepte kennen und versuchen, sie in ihrem Unterricht, der auf Bildung – mit einem Fokus auf nachhaltige Entwicklung – zielt, umzusetzen.

In Anlehnung an den Philosophen Aristoteles könnte man das Resümee ziehen: Auf eine ungewisse Zukunft vorzubereiten ist, wie ein Boot aufs offene Meer zu segeln. Wir können den Wind – und auch die Zukunft – nicht ändern oder bestimmen. Aber wir können – mit den richtigen (Zukunfts-)Kompetenzen ausgestattet – die Segel so setzen, dass wir den Kurs halten und die gewünschten Ziele erreichen. Es ist nicht schwer, die Segel immer wieder neu zu trimmen oder anders zu setzen – man muss es nur wollen und danach handeln, aber auch die Verantwortung für Crew und Boot übernehmen.

Literaturverzeichnis

Allabauer, K. (2020). Resilienz in Schule und Lehrerbildung. *R&E-Source*, 1, S. 1-11 <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/982/983>

Allabauer, K. & Polz, E. (2022). Bereit für die Zukunft? *Futures Literacy* im Lehramtsstudium Primarstufe. In C. Sippl, G. Brandhofer & E. Rauscher (Hrsg), *Futures Literacy. Zukunft lehren und lernen*. (Pädagogik für Niederösterreich, 13) Studienverlag. In Vorbereitung.

Delors, J. (1996). UNESCO Report „*Learning: The Treasure Within*“. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>

Europäische Kommission (2018). ANHANG des Vorschlags für eine *Empfehlung des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*. https://eurlex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0010.02/DOC_2&format=PDF

Hüther, G. (2020). *Education for Future. Bildung für ein gelingendes Leben*. Goldmann.

Hopmann, S. (2015). Kultivierung wichtiger als Qualifizierung. Reformation, Bildung und Gerechtigkeit. <https://evang.at/hopmann-kultivierung-wichtiger-als-qualifizierung/>

Lenz, W. (2012). *Bildung: eine Streitschrift. Abschied vom lebenslänglichen Lernen*. Löcker.

Roth, Heinrich (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band 2, Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Schroedel.

Shamiyeh, M. (2022). *Warum Zukunftskompetenz und wie vermitteln wir diese*. Keynote in der Reflexionswerkstatt am 7. Mai 2022, <https://www.ph-noe.ac.at/de/news/news-detail/reflexionswerkstatt-futures-literacy>

The RSP Partnership (2019). <https://aroundsenseofpurpose.eu/de/framework/table/>

UNESCO (2019). *Futures Literacy*. <https://en.unesco.org/futuresliteracy/about>

Weinert, F. E. (2014). *Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz.

Autor

Kurt Allabauer, HS-Prof. Mag. Dr., MSc

Departmentleiter an der PH NÖ für Pädagogik bis 2020, davor Hauptschul- und Übungsschullehrer, Erziehungswissenschaftler an der PA und Gründungsvizekanzler der PH NÖ. Bücher und Zeitschriftenpublikationen zu den Themen Begabungsförderung, Mathematik, Resilienz.

Kontakt: kurt.allabauer@ph-noe.ac.at

Frank Brückel

Pädagogische Hochschule Zürich

Susanna Larcher

Pädagogische Hochschule Zürich

Reto Kuster

Pädagogische Hochschule Zürich

Regula Spirig

Pädagogische Hochschule Zürich

Rachel Guerra

Schulamt, Fürstentum Liechtenstein

Luzia Annen

Schulamt, Stadt Bern

Das Schulentwicklungsrad

Eine Reflexionshilfe für die Führung schulischer Veränderungsprozesse

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a199>

Neben der Organisation des Schulalltags gehört die Aufgabe der Schulentwicklung zum Kerngeschäft von Führungspersonen. Die Gesellschaft mit ihren Interessensgruppen hat die Erwartung an das Bildungssystem, Veränderungen zu erkennen und im Schulalltag zu etablieren. Spätestens durch die Corona-Krise und den Ukraine-Krieg wird deutlich, dass mancher Wandel so schnell kommt, dass entsprechende Entwicklungsvorhaben nicht mehr sorgfältig geplant und vorbereitet werden können. Schulen sind gefordert, eine veränderungsoffene Kultur aufzubauen und Entwicklung als selbstverständlichen Teil des Alltags anzuerkennen und als Bereicherung wahrzunehmen. Ein von der Pädagogischen Hochschule Zürich und dem Schulamt des Fürstentums Liechtenstein entwickeltes Modell bietet Führungspersonen einen Überblick über veränderungsrelevante Faktoren und damit eine Reflexionshilfe.

Schulentwicklung, veränderungsoffene Schulkultur, Bildungssystem, Führung, Modell

Zeitenwende

Im Februar 2020 wurden unsere Gesellschaften – und damit auch die öffentliche Bildung – mit einem Ereignis konfrontiert, das bis dahin unbekannt war: Durch die Pandemie mussten Veränderungen im buchstäblichen Sinne von heute auf morgen aufgegriffen und umgesetzt werden. Im Februar 2022 zeigte der unerwartete Kriegsbeginn zum zweiten Mal, dass es Situationen gibt, die eine unmittelbare Reaktion von Schulen erfordern. Während die Pandemie die Herausforderung stellte, den Bildungs- und Erziehungsauftrag zu gewährleisten, obwohl die Schüler*innen nicht vor Ort waren, erforderte der Kriegsbeginn die Integration von Kindern und Jugendlichen aus einem anderen Kulturkreis, die häufig traumatisierende Erlebnisse mitbrachten.

Beide Ereignisse erfordern schnelle Lösungen, damit das System Schule seine Aufgaben weiterhin in hoher Qualität erfüllen kann, ohne sich zu überfordern. Eine solche Handlungsfähigkeit verlangt nach einem Schulentwicklungsmodell, das anzeigt, welche Faktoren zu beachten sind, welche Ebenen und Akteur*innen einbezogen werden müssen und welches Führungshandeln erforderlich ist. Diese Faktoren sollen sich ebenso bei planbaren und selbstinitiierten Entwicklungsprozessen bewähren.

Das Schulentwicklungsrad¹

Mit dem Schulentwicklungsrad stellen die PH Zürich und das Schulamt des Fürstentums Liechtenstein ein praxisnahes und handlungsunterstützendes Modell vor, das diesen Ansprüche entspricht (siehe Abbildung 1).

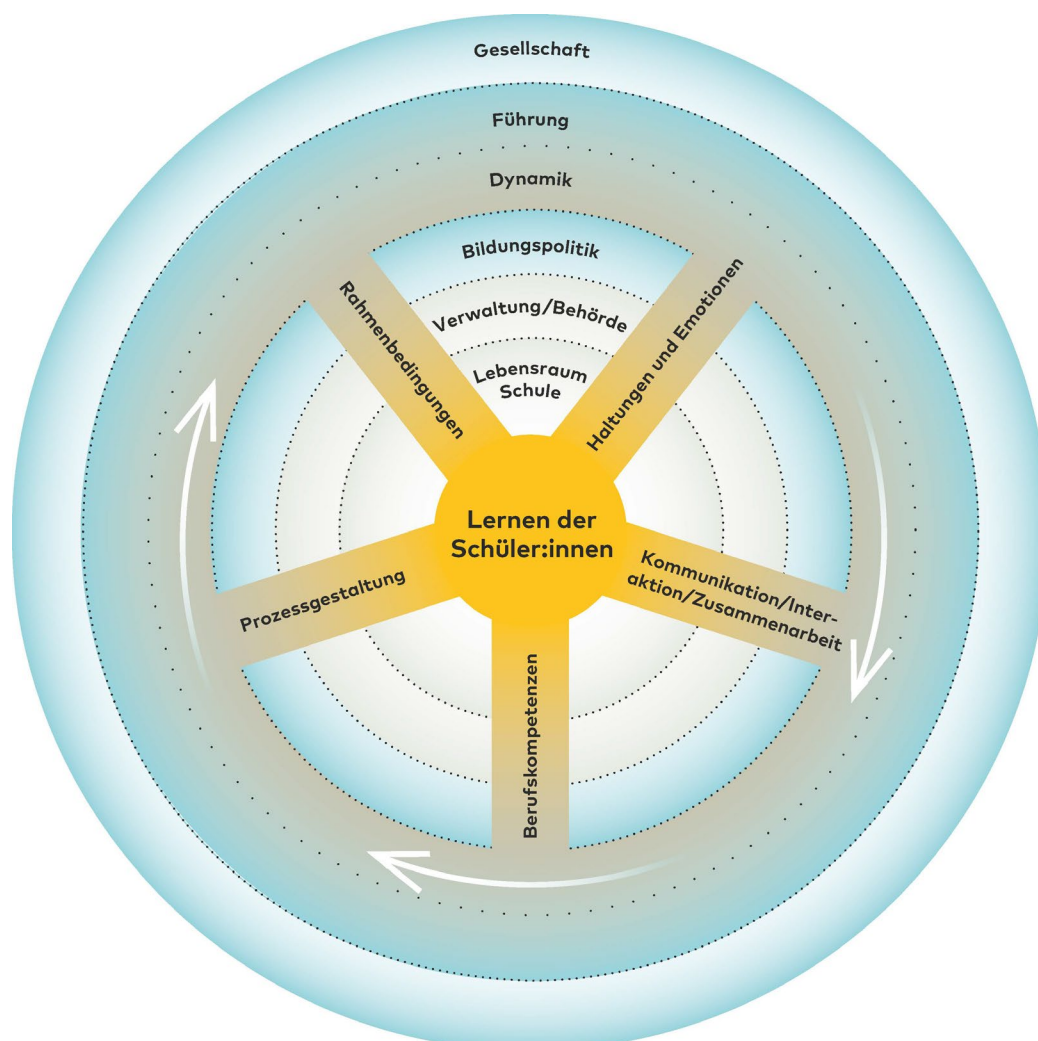


Abbildung 1: Das Schulentwicklungsrad mit den relevanten Faktoren

Aufbau des Schulentwicklungsrad

Wie die oben skizzierten Beispiele zeigen, ist Schule immer ein Teil der jeweiligen *Gesellschaft*. Gesellschaftliche Entwicklungen beeinflussen das Bildungssystem, im Modell dargestellt durch *Bildungspolitik*, *Verwaltung/Behörde* und *Lebensraum Schule*. Im Fachdiskurs wird in diesem Zusammenhang vom Mehrebenensystem Schule gesprochen.

Im Kern des Modells steht das *Lernen der Schüler*innen*, das im System Schule Ausgangspunkt und Ziel aller Schulentwicklungsprozesse ist. Davon ausgehend bzw. darauf wirkend sind die fünf Faktoren *Rahmenbedingungen*, *Haltungen & Emotionen*, *Kommunikation/Interaktion/Zusammenarbeit*, *Berufskompetenzen* und *Prozessgestaltung* angeordnet. Allen Faktoren kommt die gleiche Gewichtung zu.

Umfasst wird das Ganze vom Faktor *Führung*. Führungshandeln hat die Aufgabe, das Entwicklungsvorhaben mit Hilfe der Faktoren und den verschiedenen Perspektiven des Mehrebenensystems zu prüfen und bei Optimierungsbedarf anzupassen. Zwischen allen Faktoren spielen *Dynamiken*, welche einen Schulentwicklungsprozess sowohl unterstützen als auch erschweren können.

Zusammenspiel der Faktoren des Schulentwicklungsrad

Die Faktoren des Schulentwicklungsrad spielen dynamisch zusammen. Wenn Führungspersonen und Projektverantwortliche um die Wirkung und das Zusammenspiel der Faktoren wissen, können sie diese beispielsweise im Prozessverlauf immer wieder neu beurteilen und berücksichtigen. Im Folgenden finden sich Kurzbeschreibungen der einzelnen Faktoren mit jeweils einem Hinweis zum entsprechenden Schulentwicklungshandeln.

Lernen der Schüler*innen

Das Schulentwicklungsrad stellt das *Lernen der Schüler*innen* ins Zentrum. Es zeigt sich jedoch, dass häufig nur vermeintlich klar ist, was darunter verstanden wird, welche Lernziele und Kompetenzen erreicht werden sollen. Daher lohnt sich zum Start eines jeden Veränderungsprozesses die gemeinsame Auseinandersetzung darüber, was *Lernen der Schüler*innen* bedeutet und welche pädagogischen Zielsetzungen sich daraus ableiten.

Prozessgestaltung

Der Faktor *Prozessgestaltung* macht deutlich, dass schulische Veränderungsprozesse intendiert, also geplant sind und gesteuert werden können. Ein idealtypischer Schulentwicklungsprozess sieht verschiedene Entwicklungsphasen vor. In vielen Prozessen müssen manche Phasen mehrmals durchlaufen oder wiederholt werden. Am Ende steht die Institutionalisierung.

Sicherheit in der Prozessaufgleisung und -führung hilft, alle Faktoren zu integrieren, flexibel zu agieren und auf Unberechenbarkeiten besser reagieren zu können.

Haltungen & Emotionen

Haltungen & Emotionen der beteiligten Personen spielen in jedem Schulentwicklungsprozess eine wichtige Rolle. „Es sind also die Menschen und der Geist, die beim Transfer den Unterschied machen. Und äußerer Transfer gelingt nur, wenn es auch inneren gibt.“ (Rolff, 2016, S. 215). Zusammenfassend kann daraus gefolgert werden, dass Projekte, in denen die *Haltungen & Emotionen* thematisiert und verschiedene Perspektiven zusammengeführt werden, nur gewinnen können.

Rahmenbedingungen

Das hier zugrunde gelegte Verständnis unterscheidet zwischen externen und internen *Rahmenbedingungen*. Als externe Bedingungen gelten rechtliche, politische, finanzielle, strukturelle, materielle, institutionelle Vorgaben sowie das *gesellschaftliche Verständnis* von Schule und deren Aufgaben.

Interne Rahmenbedingungen sind die jeweiligen Handlungsbedingungen vor Ort: organisationale Besonderheiten, Teamkonstellationen und einzelne Personen sowie Merkmale der Schüler*innen-schaft und demographische Zusammensetzungen.

Eine sehr gute Kenntnis der Rahmenbedingungen hilft, die Möglichkeiten eines Prozesses auszuloten und entsprechend den eigenen Bedürfnissen zu nutzen.

Berufskompetenzen

Individuelle und kollektive Wissensbestände und Kompetenzen haben einen Einfluss auf Veränderungsprozesse im Bildungssystem. Sie sind Grundlage des organisationalen Lernens und des individuellen und kollektiven Wissens- und Kompetenzmanagements einer Organisation – und weiterführend eines Systems.

Es lohnt sich, regelmässig eine Auslegeordnung über vorhandene Wissensbestände und Kompetenzen zu machen und diese gezielt zu erweitern, um sie für das *Lernen der Schüler*innen* gewinnbringend zu nutzen.

Kommunikation/Interaktion/Zusammenarbeit

Kommunikation ist immanent im Bildungssystem, sie leitet die *Interaktionen* der unterschiedlichen Akteure*innen. Zudem ist *Kommunikation* ein zentraler Aspekt, der über die Form der *Zusammenarbeit* innerhalb der und über die Ebenen hinweg breit abgestützte Lösungsfindungsprozesse unterstützt.

In Abgrenzung zum Arbeitsalltag mit seinen Routinen und Gewohnheiten erfordern Veränderungsprozesse eine sorgfältige *Kommunikation*, eine aufmerksame Beobachtung der *Interaktion* von Akteure*innen und die Schaffung von *Zusammenarbeitsgefässen*, um *Kommunikation* und *Interaktion* zu unterstützen.

Mehrebenensystem

Das Mehrebenensystem umfasst die drei Ebenen *Bildungspolitik*, *Verwaltung/Behörde* und *Lebensraum Schule*. Schulentwicklung ist auf die Zusammenarbeit der drei Ebenen angewiesen. Sie sind

aufeinander bezogen und stehen in gegenseitiger Abhängigkeit.

Veränderungsprozesse erfordern fundierte Kenntnisse über den Aufbau des Mehrebenensystems, die Aufgaben und Kompetenzen jeder Ebene und deren Zusammenspiel sowie Abhängigkeiten.

Führung

Personen mit *Führungsverantwortung* nehmen eine Schlüsselfunktion ein. Sie sind gefordert, das grosse Ganze und damit das *Zusammenspiel der verschiedenen Faktoren* im Blick zu behalten. In dieser Hinsicht gilt es, das eigene Führungsverständnis zu reflektieren und sich Gedanken darüber zu machen, wie Aufgaben und Verantwortungen auf verschiedene Schultern verteilt werden können. Geklärte *gemeinschaftliche Führung* innerhalb der und über die Ebenen hinweg mit einem konsequenten Fokus auf das *Lernen der Schüler*innen* kann helfen, den roten Faden zu gewährleisten.

Gesellschaft

Gesellschaftliche Entwicklungen beeinflussen das Bildungssystem, im vorliegenden Verständnis gelten sie als externe *Rahmenbedingungen*.

Führung von Schulentwicklungsprozessen – ein Spiel mit den Faktoren

Das Schulentwicklungsrad zeigt auf, welche Faktoren bei Schulentwicklungsprojekten zu beachten sind und wie mit den einzelnen Faktoren verfahren werden kann.

Im Folgenden sollen mit Hilfe der üblichen kompetenzorientierten Unterscheidung zwischen „Wissen“, „Können“ und „Wollen“ (Weinert, 2001) einige Hinweise gegeben werden, wie es Führungspersonen gelingen kann, das grosse Ganze und damit das Zusammenspiel der verschiedenen Faktoren im Blick zu behalten und für ihre Entwicklungen gezielt zu nutzen.

Wissen

Zunächst einmal ist es wichtig, dass Führungspersonen die einzelnen Faktoren kennen und um deren Bedeutung wissen. Beispielsweise, wie ein Projekt idealtypisch aufgestellt wird oder welche Akteur*innen im Mehrebenensystem einzubeziehen sind etc. Jeder der genannten Faktoren kann zwar für sich selbst stehen, in der täglichen Entwicklungsarbeit greifen sie jedoch ineinander über, bedingen sich gegenseitig und sind nicht trennscharf.

Können

Der Umgang mit dem Schulentwicklungsrad setzt die Befähigung voraus, bezogen auf die eigene Arbeitsrealität mit den Faktoren zu „spielen“. Das heisst, diese immer wieder neu zu prüfen, sie in Beziehung zu setzen, im Projektverlauf zu berücksichtigen und entsprechende Entscheidungen abzuleiten. In diesem „Spiel“ liegt der Übergang von Wissen zu Können. Wichtig ist zu erkennen, dass die Faktoren Reflexionshilfen und keine normativen Vorgaben sind.

Wollen

Das Wollen zeigt sich schliesslich vor allen Dingen darin, ob die Verantwortlichen bereit sind, sich mit den Faktoren und dem komplexen Zusammenwirken auseinanderzusetzen. Diese Reflexion braucht Zeit und setzt eine veränderungsoffene Organisationskultur voraus.

Nutzung des Modells im Schulentwicklungsalltag

Ein praxisnahes Modell muss sich immer daran messen lassen, wie es in der Praxis genutzt werden kann und tatsächlich genutzt wird. Das Schulentwicklungsrad verschafft einen Überblick über alle entwicklungsrelevanten Faktoren und bietet im herausfordernden Alltagshandeln eine Orientierung. Bereitgestellte Materialien zu jedem einzelnen Faktor (Texte, Analyse- und Interventionsbeispiele) ermöglichen bedarfsorientierte Vertiefungen.

Das Modell hat den Anspruch, Führungspersonen auf allen Ebenen des Bildungssystems zu unterstützen. Zielgruppen sind zum Beispiel Teacher Leader, Schulleiter*innen, Behördenmitglieder, Bildungspolitik*innen, aber auch Mitarbeitende an Hochschulen oder Schulentwicklungsbegleiter*innen.

Dreifache Reflexionshilfe

Das Schulentwicklungsrad kann in dreifacher Form genutzt werden:

Als *Planungsinstrument* hilft das Rad und seine Faktoren bei einer zielgerichteten Projektaufgleisung. Dabei bieten weiterführende Arbeitsmaterialien niederschwellige Unterstützung zu jedem Faktor.

Als *Interventionsinstrument* dient das Modell dazu, jeden Faktor während eines Prozesses periodisch anzuschauen und zu diskutieren. Verläuft der Prozess wie geplant, dient diese Überprüfung als Bestätigung. Andernfalls kann entlang der Faktoren gezielt analysiert werden, wo mögliche Gründe für Abweichungen liegen und wie entsprechend interveniert werden kann.

Als *Reflexionsinstrument* kann das Modell im Nachhinein eingesetzt werden, um Veränderungsprozesse zu überdenken und um daraus für künftige Projekte zu lernen. Auch hier helfen die zur Verfügung gestellten Materialien als Orientierung.

Im folgenden Beispiel wird anhand der ersten und zweiten Ebene des Modells illustriert, wie eine entsprechende Nutzung in der Praxis aussehen kann.

Praxisbeispiel

Im März 2020 waren Schulen gefordert, innerhalb von wenigen Tagen auf Fernlernen umzustellen. Mit Hilfe der ersten Ebene des Modells konnte sich eine Führungsperson zunächst mit folgenden Fragestellungen in aller Kürze einen allgemeinen Überblick verschaffen und es damit als Planungsinstrument nutzen:

- Was können und müssen die *Schüler*innen* im Lockdown *lernen*?
- Welche internen und externen *Rahmenbedingungen* gelten ab der kommenden Woche?
- Welche *Berufskompetenzen* bringt mein Team mit, um ab sofort im Fernlern-Modus eine hohe Qualität zu gewährleisten?
- Welche Formen der *Zusammenarbeit* sind in unserem Team etabliert?
- Wie funktioniert die *Kommunikation* mit den Behörden, den Eltern und den Schüler*innen?
- Welche *Haltungen & Emotionen* der Betroffenen nehme ich wahr?
- Etc.

Die Frage nach den *Rahmenbedingungen* zeigte sich während des Lockdowns als zentraler Faktor. Daher lohnt ein Blick auf die zweite Ebene (vgl. Abbildung 2). Während die externen Rahmenbedingungen unklar waren, blieben die Handlungsbedingungen vor Ort stabil.

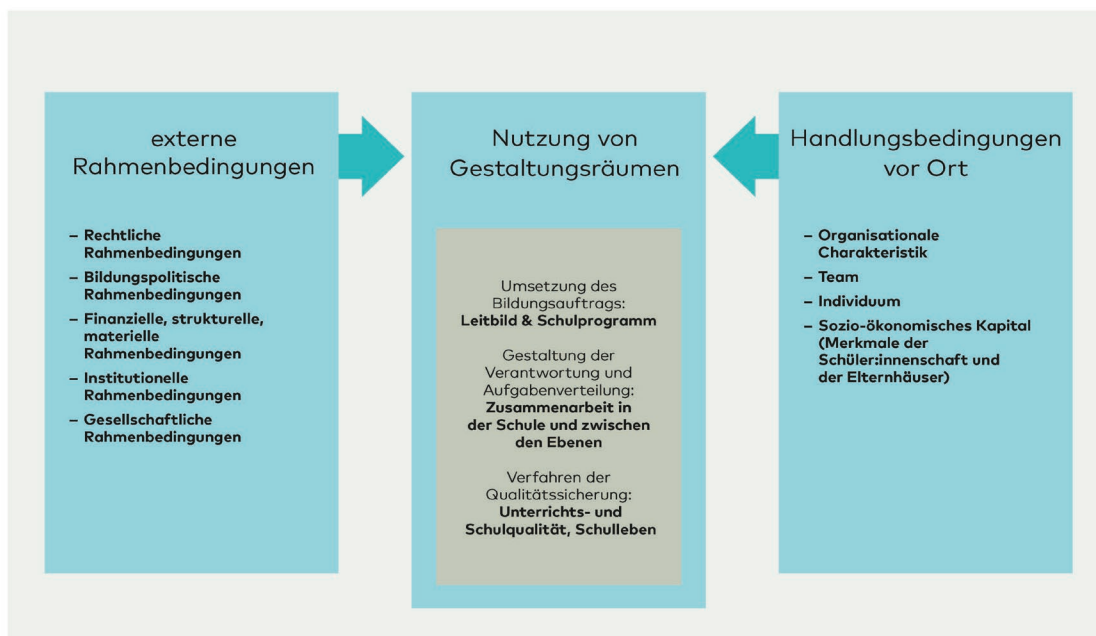


Abbildung 2: Der Faktor Rahmenbedingungen (zweite Ebene)

Es war absehbar, dass die externen Rahmenbedingungen auch in den kommenden Wochen nicht endgültig zu klären sind. Daher war es für die Schulleitungen ratsam, sich auf die Handlungsbedingungen vor Ort zu fokussieren, um deren Gestaltungsspielräume zu nutzen. Während beispielsweise manche Schulen ihre bereits fortgeschrittenen digitalen Kompetenzen einbringen konnten, setzten andere auf die Beziehungsgestaltung mit den Schüler*innen und ihren Eltern. Jene Schulen, die sich in erster Linie auf die externen Rahmenbedingungen konzentrierten, verloren schnell den Überblick, da diese nicht zu kontrollieren waren.

Das oben skizzierte Beispiel zeigt, wie das Schulentwicklungsrad als Reflexionshilfe in, während und nach Veränderungsprozessen im Alltag genutzt werden kann. Das Modell zielt auf Allgemeingültigkeit. Somit muss der Transfer auf das aktuelle Ereignis, den lokalen Kontext und daraus resultierende Entscheidungen in der Situation selbst vollzogen werden.

Zusammenfassung

Zusammenfassend empfiehlt es sich, das Modell im Berufsalltag sowohl in alltäglichen Situationen wie auch bei umfangreichen Entwicklungsvorhaben als Orientierungshilfe zu nutzen. Gelingt es, die Auseinandersetzung mit dem Modell in die Arbeitsroutine zu integrieren, dann ist die Voraussetzung geschaffen, das Wissen und die Erfahrungen über die einzelnen Faktoren für kommende Ereignisse zu nutzen.

Literaturverzeichnis

Rolff, Hans-Günter (2016). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Beltz.

Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Beltz.

Anmerkungen

¹ Teile dieses Abschnittes wurden im Blog der Pädagogischen Hochschule Zürich im Juni 2022 publiziert.

Autor*innen

Frank Brückel, Prof. Dr.,

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

Kontakt: frank.brueckel@phzh.ch

Susanna Larcher, Doz.,

ist im Zentrum Schule und Entwicklung an der PH Zürich tätig. Sie beschäftigt sich als Beraterin und Prozessbegleiterin mit den Schwerpunkten Schulentwicklung, Tagesschule, Schüler*innenpartizipation, Elternmitwirkung und Kommunikation.

Kontakt: susanna.larcher@phzh.ch

Reto Kuster, Doz.,

ist Dozent und Berater im Zentrum Management und Leadership der PH Zürich. Er befasst sich mit Veränderungsprozessen im System Schule und leitet Lehrgänge zu den Schwerpunkten Schulführung, Tagesschule und Schulentwicklung.

Kontakt: reto.kuster@phzh.ch

Regula Spirig Esseiva

arbeitet im Zentrum Schule und Entwicklung der PH Zürich. Sie begleitet und unterstützt Schulen in Veränderungsprozessen in den Themen Tagesschule und Beurteilungspraxis. Ausserdem ist sie als Mentorin von Studierenden in der berufspraktischen Ausbildung tätig.

Kontakt: regula.spirig@phzh.ch

Rachel Guerra

leitet das Schulamt Fürstentum Liechtenstein mit den Bereichen Kindergarten und Pflichtschule, Mittel- und Hochschulwesen, Pädagogisch-Psychologische Dienste sowie der Administration, der Besoldung und dem Stipendienwesen. Sie befasst sich an der Schnittstelle zur Politik mit den verschiedensten Führungsthemen sowie nachhaltigen und erfolgreichen Ver-

änderungsprozessen im gesamten Bildungssystem.

Kontakt: rachel.guerra@llv.li

Luzia Annen, Dr. rer. soc.,

leitet das Schulamt der Stadt Bern. Sie begleitete bis Ende 2021 als Beraterin Schulen und Gemeinden in verschiedenen Veränderungsprozessen und koordiniert nun gesamtstädtische Schulorganisations- und Entwicklungsprozesse in Zusammenarbeit mit den Schulleitenden und Schulkommissionen.

Kontakt: luzia.annen@bern.ch

Reto Wegmüller

Kaufmännisches Bildungszentrum Zug

Frank Brückel

Pädagogische Hochschule Zürich

Umsetzung von Reformen in Berufsschulen

Eine besondere Herausforderung für Führungskräfte

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a197>

Mit der Umsetzung der Berufsbildungsreformen 2022+ hat das Kaufmännische Berufsbildungszentrum Zug (Schweiz) die Aufgabe, künftig in interdisziplinären Kompetenzbereichen zusammenzuarbeiten. Für den Erfolg des Projekts ist es wichtig, dass die Mehrheit der Kolleg*innen das Projekt mitträgt und aktiv an der Umsetzung mitarbeitet. Bei einem Team mit unterschiedlichsten Berufsgruppen und gesamthaft rund 180 Mitarbeitenden, von denen knapp die Hälfte von den Reformen betroffen ist, müssen dafür verschiedene Sichtweisen und Ansprüche zusammengeführt werden. Der folgende Beitrag beschreibt am Beispiel des Reformprojekts „Verkauf 2022+ und Kaufleute 2022“ die anstehende Herausforderung, geht auf die Bedeutung der multirationalen Führung ein und zeigt auf, wie diese am Kaufmännischen Berufsbildungszentrum Zug konkret umgesetzt wird.

Berufsbildung, Schulentwicklung, multirationale Führung, Teacher Leadership

Reformen in Berufsschulen¹

In der Schweizer Berufsbildung ist es üblich, dass die Ausbildungsberufe regelmäßig überprüft und den sich verändernden Gegebenheiten angepasst werden, was wiederum zu entsprechenden Reforminitiativen führt. Ziel einer Berufsreform ist es sicherzustellen, dass die angehenden Berufsleute praxis- und arbeitsmarktgerecht ausgebildet werden. Dabei sind die Organisationen der Arbeitswelt² für die Weiterentwicklung verantwortlich. Die Prüfung und Genehmigung der neuen Bildungsverordnungen und Bildungspläne erfolgt im Anschluss durch das Eidgenössische Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI).

In den Jahren 2022 bis 2026 steht mit den Berufsbildungsreformen Verkauf 2022+ und Kaufleute 2022 ein umfangreicher Veränderungsprozess an. Dieser wurde im Rahmen einer umfassenden Berufsfeldanalyse durch die zuständigen Organisationen der Arbeitswelt in den

letzten Jahren angestossen. Als Ergebnis erliess die Schweizerische Eidgenossenschaft im Jahr 2021 die neuen Bildungsverordnungen. Sie treten im Fall des Detailhandels (Einzelhandel) auf Lehrbeginn im Sommer 2022 und bei den Kaufleuten auf Lehrbeginn im Sommer 2023 in Kraft. Die Berufsfelder des Detailhandels und der Kaufleute stellen in der Schweiz bei den dreijährigen beruflichen Grundbildungen (EFZ³) zwei der drei grössten Ausbildungsberufe dar. Zusätzlich sind von den Reformen auch die entsprechenden Berufsmaturitätsausbildungen sowie die zweijährigen Attestausbildungen (EBA⁴) betroffen.

Die Ausrichtung auf die zukünftigen Arbeitsmarktanforderungen führt zu einer konsequenten Orientierung entlang der Handlungskompetenzen der angehenden Berufsleute. Dies bedeutet unter anderem, dass an allen drei Lernorten, also im Betrieb, in den überbetrieblichen Kursen und in der Berufsfachschule die Ausbildung in Handlungskompetenzbereichen stattfindet.

Paradigmenwechsel: vom Fachunterricht zu interdisziplinären Angeboten

Für die Berufsfachschulen bedeutet dieser Paradigmenwechsel, dass künftig nicht mehr in den traditionellen Schulfächern wie beispielsweise Deutsch, Englisch, Wirtschaft und Gesellschaft unterrichtet wird, sondern in interdisziplinären Kompetenzbereichen (z.B. der „Handlungskompetenzbereich A – Handeln in agilen Arbeits- und Organisationsformen“ bei den Kaufleuten EFZ).

Die entsprechende Umsetzung an den Berufsfachschulen gilt sowohl in pädagogischer, personeller als auch organisatorischer Hinsicht als herausfordernd und komplex. Die didaktische Aufbereitung der beruflichen Handlungssituationen setzt disziplinäres und interdisziplinäres Wissen gleichermaßen voraus. Lehrpersonen müssen die aktuellen betrieblichen Lern- und Arbeitssituationen der Lernenden kennen, um das berufliche Lernen und Reflektieren darauf auszurichten.

Das Kaufmännische Bildungszentrum Zug, Schweiz

Das Kaufmännische Bildungszentrum Zug (KBZ) ist zuständig für die berufliche Grundbildung der Kaufleute und Detailhandelsleute im Kanton Zug. Darüber hinaus bietet die Bildungsinstitution zahlreiche Weiterbildungsangebote in den Bereichen Finanzen, Handelsschule, Management und Führung, Marketing und Verkauf, Sprachen, Personal, Office Management, Detailhandel und Immobilien an. Über 150 Lehrpersonen unterrichten jährlich ca. 1.000 Lernende in der Grundbildung und über 1.000 Teilnehmende in Kursen, Lehrgängen und an der Höheren Fachschule.

Zusammenfassend betreffen die anstehenden Reformen verschiedene Bereiche und Berufsgruppen mit ihren je unterschiedlichen Vorstellungen. Daher besteht eine der grössten Herausforderungen in der Klärung, wie die kommende multiprofessionelle Kooperation aufgeleitet und umgesetzt wird. Von entscheidender Bedeutung ist, dass alle betroffenen Gruppen

in wichtigen Entscheidungen vertreten sind und frühzeitig ihre jeweiligen Perspektiven in den Veränderungsprozess einbringen können.

Damit dies gelingt, wurden verschiedene Gruppen gegründet, die gemeinsam mit der Schulleitung die erfolgreiche Umsetzung gewährleisten (siehe Abbildung 1, rot eingefärbt):

- Der *Steuerungsausschuss Reformen* dient der Koordination zwischen den Teilprojekten sowie der Information und Klärung. Der Ausschuss setzt sich zusammen aus Schulleitung und den 12 Teilprojektleitenden.
- 12 *Teilprojektgruppen*, die für die Umsetzung einzelner Reformaspekte zuständig sind.
- Eine *Validierungsgruppe*, bestehend aus verschiedenen Fachlehrpersonen. Diese stellt sicher, dass die Teilprojekte zur Umsetzung der verschiedenen Berufe die gleiche Stossrichtung verfolgen.

Damit am Ende die Ziele der Reformen dazu führen, dass die Lernenden praxis- und arbeitsmarktgerecht ausgebildet werden, gewährleisten sowohl Steuerungsausschuss und Vertretungen, dass alle massgeblichen Interessen vertreten sind. Im Überblick sieht die Organisation des KBZ wie folgt aus:

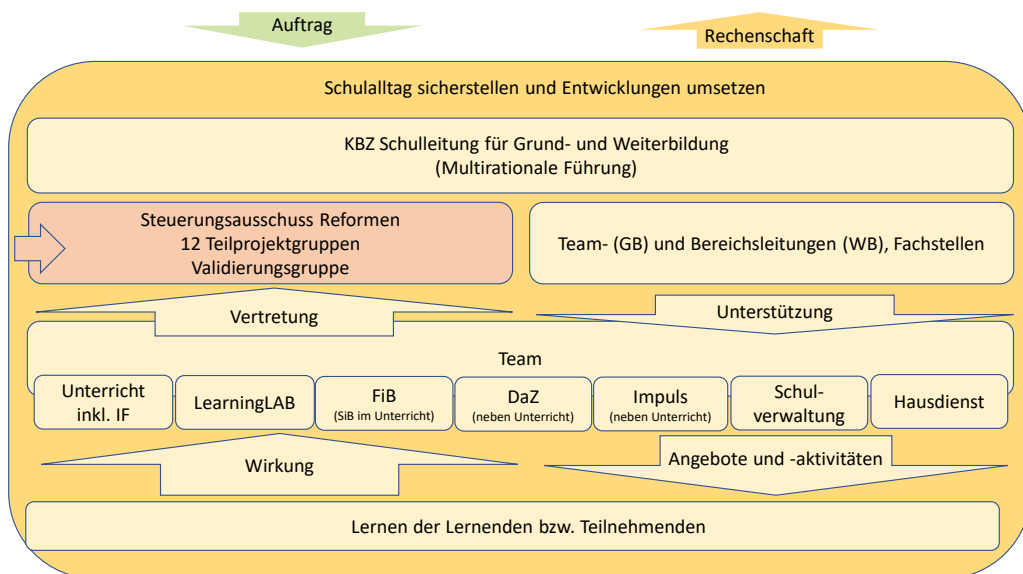


Abbildung 1: Die komplexe Organisation des KBZ. In rot eingefärbt sind die temporären Gruppen dargestellt, die gemeinsam mit der Schulleitung den Erfolg der Reformen gewährleisten.

Multirationalität

Wie bereits beschrieben, vereinen Berufsfachschulen verschiedene Berufsgruppen mit unterschiedlichen Aufgaben. Allein die Profession der Lehrpersonen ist am KBZ in folgenden Funktionen tätig:

- Lehrpersonen mit unterschiedlichem Fachhintergrund, welche auch die individuelle Förderung (IF) im Unterricht verantworten,
- der pädagogische ICT-Support im LearningLAB,
- Fachpersonen für die individuelle Begleitung von Attestlernenden (FiB),
- Sprachlehrpersonen für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und
- eine Mediationsstelle zur Beratung von Jugendlichen mit schulischen oder auserschulischen Schwierigkeiten.

Daneben müssen neue Arbeitsabläufe von der Schulverwaltung antizipiert und umgesetzt werden, was sich auch auf die Arbeit des Hausdiensts auswirkt.

Jede Berufsgruppe arbeitet nach ihrer eigenen Handlungslogik und verfolgt spezifische Ziele. Solange die einzelnen Fächer nebeneinander herlaufen und in den traditionellen Strukturen unterrichtet werden, entstehen auch dann kaum Reibungsflächen, wenn die Handlungslogiken nicht zusammenpassen. Erst in der Zusammenführung, also durch die Vorgabe, dass künftig fächerübergreifend, kompetenzorientiert und agil zusammengearbeitet werden soll, kann es zu multidisziplinären Spannungen kommen. Durch die berufliche Sozialisation liegt es auf der Hand, dass beispielsweise Sprach- und Wirtschaftslehrpersonen eine unterschiedliche Herangehensweise an die Unterrichtsgestaltung oder Prüfungsformen haben.

In dieser Zusammenführung liegt eine grosse Herausforderung, da jede Handlungslogik für sich logisch und folgerichtig ist. Je nach Perspektive können bestimmte Vorgaben und Gedanken aus der eigenen beruflichen Sicht keinen Sinn ergeben, unlogisch oder irrational sein und damit im eigenen System keine sinnvollen Reaktionen auslösen (vgl. Schedler, 2012, S. 367).

Multirationale Führung

Führungspersonen solcher multiprofessionellen Organisationen haben die Aufgabe, die unterschiedlichen Sichtweisen zusammenzuführen und Dialoge so vorzubereiten, damit die beteiligten Gruppen berufsübergreifend und zielführend zusammenzuarbeiten. Schedler (2012, S. 371) bezeichnet diese Führungsaufgabe als „multirationale Kompetenz“, die dazu führt, die eigene Organisation zum „multirationalen Entscheiden und Handeln zu befähigen“. Wichtig ist hierbei, dass es explizit nicht um ein „Verschmelzen der verschiedenen Rationalitäten“ geht (Schedler, 2012, S. 372), sondern darum, Wege zum Konsens bei Beibehaltung der Differenzen zu finden. Gelingt dies, ist die Chance ungleich höher, dass sich die Berufsgruppen auf einen neuen Weg einlassen, der aus ihrer Sicht sinnvoll oder sogar bereichernd ist.

Multirationales Verständnis

Multirationales Verständnis

„Multirationales Verständnis“ beginnt mit dem Eingeständnis für die Existenz unterschiedlicher gleichwertiger Rationalitäten und beruht auf einer wechselseitig positiven Anerkennung dieser Unterschiedlichkeit.

Multirationales Management erfordert die Bereitschaft zum aktiven Kennenlernen und Ausloten unterschiedlicher Rationalitäten in einem dialogischen Prozess, ohne dass die Beteiligten die jeweils anderen Rationalitäten zu ihrer eigenen machen müssen.

[...] Multirationales Management ist demnach eine Frage der Offenheit und Bereitschaft der Führungskräfte einer Organisation, sich auf diesen Weg einzulassen. Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel ist dabei zentral für das gegenseitige Verständnis in einer Kommunikation, die durch jeweils eigene Sprache, Argumente und Erfolgsvorstellungen erschwert wird“ (Rüegg-Stürm, 2011, S. 13 zit. nach Schedler, 2012, S. 372).

Eine Führungskraft sollte sich dabei immer bewusst sein, dass sie in der Regel einer der beteiligten Berufsgruppen angehört. Sie selbst wurde über Jahre in ihrer eigenen Profession sozialisiert und agiert in der entsprechenden Handlungslogik. Das kann zu „blinden Flecken“ führen: Eine Schulleiterin, die beispielsweise als Sprachlehrperson ausgebildet wurde, steht in der Gefahr, berufsfeldspezifische oder ökonomische Logiken auszublenden, die andere Handlungskompetenzen in den Mittelpunkt stellen. Damit diese Gefahr minimiert wird, plädiert Schedler (2012, S. 372) für den Aufbau eines „multirationalen Verständnisses“.

Ebenso wichtig ist es, den beteiligten Mitarbeitenden zu helfen, die unterschiedlichen Logiken im eigenen Haus zu kennen und zu verstehen. Hier hat die Führungsperson eine „Übersetzungsarbeit“ zu leisten, die wichtig ist, da viele Projekte komplex sind und die Gefahr besteht, andere Logiken als sinnlos zu taxieren, was letztlich schnell zu Unverständnis und Widerstand führen kann.

Sollen, wie beispielsweise in der Berufsbildungsreform am KBZ, interdisziplinäre Kompetenzbereiche aufgebaut werden, sind „multiple Rationalitäten“ (Schedler, 2012, S. 369) notwendig: „Sie sind zwar mühsam und führen immer wieder zu emotionalen Konflikten in der Organisation, aber man kann sich ihnen nicht entziehen“ (vgl. ebd.).

Multirationale Führung am Beispiel des KBZ

Um das organisatorisch anspruchsvolle Reformvorhaben erfolgreich umzusetzen, hat sich die Schulleitung für eine breit abgestützte Projektorganisation mit klarer Entscheidungsstruktur entschieden. Diese berücksichtigt die Ansprüche der an der Schule arbeitenden Berufsgruppen.

Konkret wurden acht Leistungsziele und zwölf Wirkungsziele formuliert, welche in insgesamt zwölf Teilprojekten verfolgt werden. Die Dimension der von den Veränderungen tangierten Bereiche ist immens. Betroffen sind:

- der eigentliche Unterricht, welcher nicht mehr in Fächern, sondern in Handlungskompetenzbereichen stattfindet,
- Aspekte der individuellen Förderung,
- das Prüfen und Bewerten,
- räumliche Ansprüche,
- Überlegungen zum Einsatz von digitalen Medien inkl. Lernmanagementsystem.

Aufgrund der grossen Anzahl der Teilprojekte sowie in Anlehnung an den Ansatz von geteilter Führung (vgl. z.B. Anderegg & Strauss, 2020) hat die Schulleitung entschieden, separate Teilprojektleitende zu ernennen. Sämtliche Teilprojekte im pädagogisch-didaktischen Bereich sollen von Lehrpersonen aus dem Kollegium geleitet werden. Um eine Teilprojektleitung zu übernehmen, bedarf es nebst Interesse einer ausgesprochenen Dialogbereitschaft. Damit die Teilprojektleitenden selbstständig und erfolgreich die Projektarbeit bewältigen können, wurden im Vorfeld die Anforderungen, Ziele sowie Ressourcen definiert. Die Besetzung der verantwortungsvollen Funktionen wurde mittels Ausschreibungsverfahren an die Hand genommen. Wichtig war dabei, dass möglichst unterschiedliche Perspektiven auch auf Führungsebene vertreten sind (vgl. Wegmüller, 2021).

Die Teilprojektleitenden bearbeiten das zugewiesene Teilprojekt selbstständig und in der Regel im Team mit weiteren Lehrpersonen. In dieser Funktion übernehmen sie für das Gesamtprojekt Verantwortung und generieren mit ihrem Team Lösungen für das Teilprojekt. Der Steuerungsausschuss agiert zurückhaltend und greift nur bei Notwendigkeit ein.

In Ergänzung zu den Teilprojekten bilden in Anlehnung an Dubs (2005) erfahrene Lehrpersonen eine Validierungsgruppe. Diese hat den Auftrag, die Gedankengänge der Teilprojektgruppen nachzuvollziehen und zu überprüfen, ob sie zu denselben Schlussfolgerungen gelangt. Bei Meinungsverschiedenheiten wird gemeinsam mit den Teilprojektleitenden eine Lösung erarbeitet. Die Validierungsgruppe trägt somit zur Objektivierung der Erkenntnisse bei und sorgt auch für eine kohärente Umsetzung über die verschiedenen Berufe hinweg.

Mit diesem Vorgehen werden die Reforminhalte für das KBZ umsetzungstauglich und zukunftsfruchtig gestaltet. Die Arbeitsweise zeigt gleichzeitig auf, wie in Zukunft an der Schule zusammengearbeitet wird.

Literaturverzeichnis

Anderegg, Niels & Strauss, Nina-Cathrin (2020). *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen: Führung von und in Bildungsorganisationen*. Bern: hep.

Dubs, Rolf (2005). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Zürich: SKV.

Schedler, Kuno (2012). Multirationales Management. *Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management* 5 (2), 361–376.

Wegmüller, Reto (2021). Erfolgreiche Umsetzung von Berufsbildungsreformen dank geteilter Führung und agiler Schulentwicklung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 41, 1-8. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe41/wegmueller_bwpat41.pdf, Stand vom 20.12.2021.

Anmerkungen

¹ Dieser Abschnitt wurde bereits in ähnlicher Form publiziert (Wegmüller, 2021). Da es für das Leseverständnis wichtig ist, die Berufsbildungsreformen zu beschreiben, haben sich die Autoren entschieden, diesen Teil zu übernehmen.

² Träger der Berufsbildung, darin vertreten sind Berufsverbände und Branchenorganisationen.

³ Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis (EFZ) nach erfolgreichem Abschluss einer dualen drei- oder vierjährigen beruflichen Grundbildung. Einordnung auf Stufe 4 im nationalen Qualifikationsrahmen Berufsbildung (NQR Schweiz) bzw. im europäischen Qualifikationsrahmen (EQR).

⁴ Eidgenössisches Berufsattest (EBA) nach erfolgreichem Abschluss einer dualen zweijährigen beruflichen Grundbildung. Einordnung auf Stufe 3 im nationalen Qualifikationsrahmen Berufsbildung (NQR Schweiz) bzw. im europäischen Qualifikationsrahmen (EQR).

Autoren

Reto Wegmüller, MA, MAS

Prorektor und Leiter Weiterbildung am Kaufmännischen Bildungszentrum Zug seit 2015; zusätzlich Verantwortung für Schul- und Qualitätsentwicklung seit 2019; Unterrichtsfächer Wirtschaft und Gesellschaft.

Kontakt: reto.wegmueller@zg.ch

Frank Brückel, Prof. Dr.,

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

Kontakt: frank.brueckel@phzh.ch

Maria Schmid

Institut für Weiterbildung und Beratung (IWB) der Pädagogischen Hochschule, Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW), Brugg-Windisch, Schweiz

Annemarie Ruess

Institut für Weiterbildung und Beratung (IWB) der Pädagogischen Hochschule, Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW), Brugg-Windisch, Schweiz

Das soziale Miteinander in der Schule gestalten!

Was heisst das für die Schulführung?

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a204>

Wie gelingt es der Schulführung, Mündigkeit als grundlegendes Bildungsziel zu realisieren? Wie können überfachliche Kompetenzen, die in Zukunft in der Bildung noch bedeutsamer sind, durch die Schulführung gefördert werden? Eine Antwort könnte sein, dass Schulführung auf eine gemeinsame Entwicklung der Schulkultur fokussiert und dabei soziale Interaktionen und Partizipation der verschiedenen Systemebenen bewusst miteinbezieht und fördert. Die Akteure dieser Ebenen gilt es in die Gestaltung einer partizipativen Schulkultur einzubinden. Das Programm SOLE (soziales Lernen in der Schule) der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) in der Schweiz bietet Schulleitungen einen Rahmen, der diese Entwicklung unterstützt und dabei den nötigen Freiraum lässt, so dass sich Schulen gemäss ihrem Profil entfalten können.

Soziales Lernen, überfachliche Kompetenzen, Schulkultur, systemischer Blick, Mündigkeit

1. Mündigkeit und Schulführung

Mündigkeit gilt als *das* Ziel von Bildung und Schule. Schüler*innen sollen selbstständig moralisch, politisch, wirtschaftlich und gesellschaftlich urteilen und teilhaben können (Herzog, 2001). Im Lehrplan 21, dem geltenden Volksschul-Curriculum für die deutsch- und mehrsprachigen Kantone der Schweiz, werden die grundlegenden Bildungsziele mit vergleichbarem Fokus dargelegt (D-EDK, 2014, Grundlagen, S.2). Schulleitungen obliegt die Verantwortung, die Schule so zu führen, dass alle Beteiligten die Schüler*innen bei der Erreichung dieses Ziels unterstützen. Welche Kompetenzen es braucht, um mündig zu werden, sollte diskursiv in jeder

Epoche neu eruiert werden. In den USA und auch immer mehr im deutschen Sprachraum werden für die Zukunft der heutigen Jugend die *21st Century Skills* (Schleicher, 2018) als zentral erachtet. Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken sollen im Fokus des Unterrichts stehen. Dies unter anderem, weil davon ausgegangen wird, dass die Komplexität gesellschaftlicher Probleme durch kollektive Intelligenz bearbeitet werden muss. Die Fähigkeit, im Team erfolgreich arbeiten zu können, steht somit auch im Fokus der heutigen Bildung. In Zukunft wird der fachliche Kompetenzerwerb mehr und mehr in den Hintergrund rücken. Auf diese Weise passen sich Schulen dem rasanten gesellschaftlich-technologischen Wandel nicht nur an, sondern nehmen diesen gezielt in ihre Schulführung auf.

Diese deutlich stärkere Hervorhebung überfachlichen Kompetenzerwerbs verändert die Arbeit im Kollegium. Wo man sich in fachlicher Hinsicht meist schnell einig wird, spielen bei den überfachlichen Kompetenzen Überzeugungen, Werte und Normen der Beteiligten eine wichtige Rolle und lösen oft längere Diskussionen aus. Beispielsweise betrifft der Umgang mit Konflikten beim Lernen, Spielen und Zusammensein auch Situationen im Schulhausflur oder auf dem Pausenplatz und geht somit die ganze Schule etwas an. Hier gilt es, an einem Strang zu ziehen, und das bedarf der Auseinandersetzung mit sozialem Lernen auf verschiedenen Ebenen. Wie können Schulleitungen dabei unterstützt werden, diese Ansprüche und Erwartungen an eine zukunftsgerichtete Schule zu erfüllen?

2. Programm SOLE

Die Pädagogische Hochschule FHNW bietet dafür das Programm SOLE (soziales Lernen in der Schule). Es besteht aus Eckpunkten, die im Verlauf eines drei- bis fünfjährigen Prozesses in der Schule entwickelt und verankert werden. Nach einem Diagnose- und Zukunftsgestaltungsprozess werden die Anliegen, Fragen und Herausforderungen der Schule mit dem Programm verknüpft. Daraus leiten die Schulen, unterstützt von einer Beratungsperson vom Fachteam SOLE, die Prozess- und Weiterbildungsplanung ab. Darüber hinaus treffen sich die Schulführungen der einzelnen Schulen zweimal jährlich zu Netzwerktreffen. Dabei werden die gemeinschaftliche Führung, die geteilte Verantwortung in der Prozessgestaltung sowie die unterschiedlichen Rollen thematisiert und reflektiert.

Schulkultur

Das Programm SOLE bezieht sich auf den Schulkultur-Begriff von Helsper (2008). Schulen fokussieren im Prozess Anerkennung und Partizipation sowie pädagogische Beziehungsgestaltung. Sie nutzen für deren Förderung alle beteiligten Akteure: Kinder und Jugendliche, Lehrpersonen, Schulsozialarbeitende, Betreuungspersonen, Hauswarte, Erziehungsberechtigte etc. Sie leisten damit nachweislich Präventionsarbeit im Bereich Schulklima, Mobbing und Disziplinfragen (Radix, 2020). SOLE-Schulen fördern durch Einführung oder Weiterentwicklung von Klassen- und Schüler*innenrat sowie durch Partizipation der Schüler*innen im Unterricht die gemeinsame Gestaltung der Schulkultur. Darüber hinaus sind Diskussionen im Team über Werte

und Normen bedeutsam für den Aufbau einer gemeinsamen Anerkennungskultur und für die pädagogische Beziehungsgestaltung an der Schule (Frey, 2019).

Der systemische Blick auf die Schule

Das SOLE-Programm zeichnet sich durch einen systemischen Blick auf die Schule als soziales System aus. Mit dem Pentagramm „soziales Lernen“ werden Wechselwirkungen und Interaktionen verschiedener Akteure sichtbar. Herausfordernde soziale Situationen stehen oft in einem Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft. Das SOLE-Pentagramm kann als Diagnose- und/oder als Reflexionsinstrument für solche Herausforderungen genutzt werden. Eine Schulleitung sagte dazu: „Uns bot das Pentagramm Übersicht und Orientierung.“ So können Fragen gezielt angegangen werden: Wo sind wir stark? Was wollen wir anpacken? Was wollen wir verändern? Weshalb? Was ist unser Treiber?

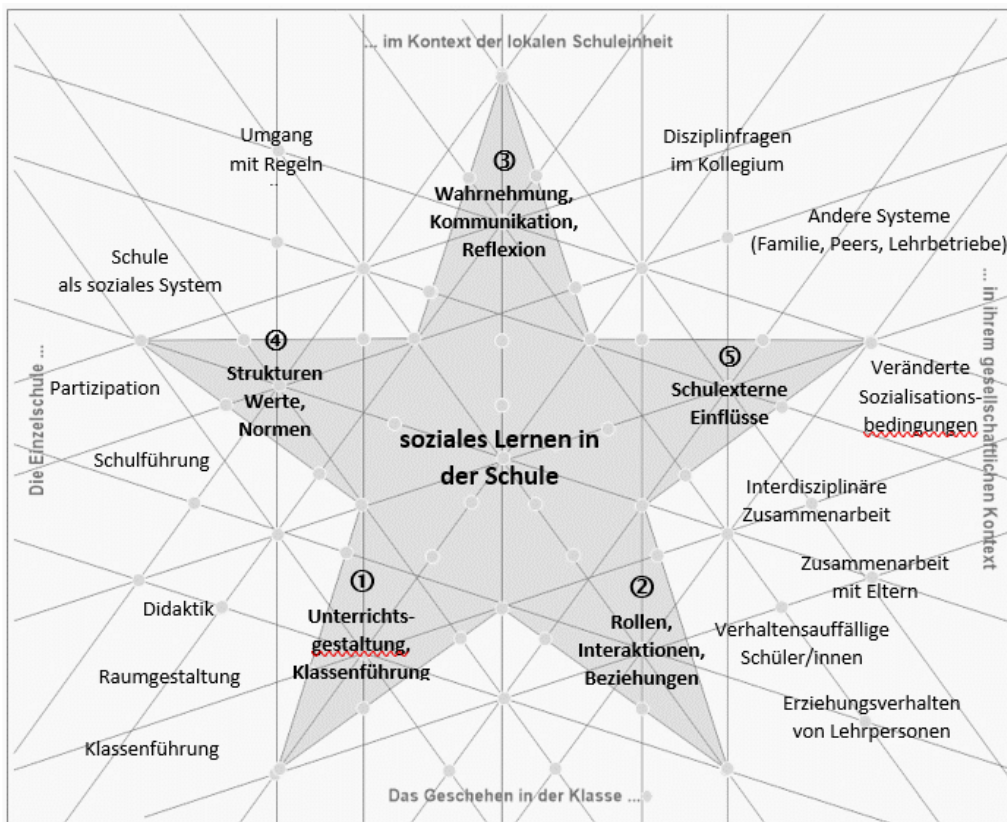


Abbildung 1: Pentagramm „soziales Lernen“ (Frey, 2010 , ergänzt, Fachteam SOLE, 2018)

Die fünf Programmelemente

SOLE-Schulen setzen sich im Verlauf der Projektdauer mit den folgenden fünf Programmelementen auseinander:

1. *Schulführung – Schulleitung/Steuergruppe*: Die Steuergruppe ist ein wichtiges Organ, um den Prozess an Schulen breit zu verankern. Lehrpersonen werden empowert, Schulentwicklung mitzugestalten.
2. *Schulklima*: Schulen lassen Akteure am Gestalten des sozialen Miteinanders tatkräftig mitwirken. Schüler*innen erhalten Raum, ihr Potenzial zu entfalten und Verantwortung zu übernehmen.
3. *Lehrpersonen als Expert*innen / als Vorbilder*: Lehrpersonen erweitern ihr Expert*innenwissen zu Aufbau und Förderung personaler und sozialer Kompetenzen. Kinder und Jugendliche entwickeln – je nach sozialem Umfeld – stark differierende Fähigkeiten, denn „das modellhafte, idealtypische Durchschnittskind, dessen altersgemässe Entwicklung in allen Bereichen genau einem Plan entspricht, gibt es in der Realität nicht“ (Hehn-Oldiges, 2021, S. 85).
4. *Sozialcurriculum*: Mit dem Sozialcurriculum machen Schulen sichtbar, wie und wo sie die Schüler*innen gezielt in den personalen und sozialen Kompetenzen fördern. Ein Sozialcurriculum bringt Verbindlichkeit und Klarheit.
5. *Zusammenarbeit mit den Eltern*: Je nach Schwerpunkt setzen sich Schulen unterschiedliche Ziele. Eine Schule will eine Willkommenskultur etablieren. Eine andere fokussiert den Austausch auf Augenhöhe.

Evaluation und Wirkung des Programms

Insgesamt über dreissig Schulen aus dem primären Bildungsbereich sowie der Sekundarstufe I nahmen bzw. nehmen am Programm teil. Die Schulen stammten oder stammen aus dem Bildungsbereich der Nordwestschweiz sowie Zürich und Graubünden. Achtzehn Schulen schlossen bisher das Programm mit einer Evaluation ab. Vier Schulen brachen während der Programmdauer aus unterschiedlichen Gründen ab. Aktuell arbeiten elf Schulen im SOLE-Netzwerk mit.

Die Wirkungen des Programms wird in den Evaluationen unter anderem von Schulleitenden und Mitgliedern der Steuergruppe wie folgt benannt:

- Schulleitung und Steuergruppe gewährleisten einen „roten Faden“ durch den Prozess. Die Steuergruppe bildet ein repräsentatives Abbild des Kollegiums.
- An unserer Schule orientieren sich Schüler*innen und Lehrpersonen an gemeinsamen Werten und Normen. Die Schulhausregeln haben sich etabliert und werden von allen gehütet und eingehalten.
- Es gibt im Kollegium ein gemeinsam entwickeltes und getragenes Verständnis zum sozialen Lernen.
- Eltern werden von den Lehrpersonen als Erziehungspartner*innen wahrgenommen.

Mehrfach wurde von Schulen der Wunsch ans Fachteam SOLE herangetragen, sich weiterhin mit anderen Schulführungen der Weiterentwicklung der partizipativen Schulkultur widmen zu können. Aufgrund dieses Wunsches entstand das Netzwerk SOLEplus. An diesem beteiligen

sich zurzeit zwölf Schulen. Die Schulen werden durch die Schulführung vertreten. Es wirken Schulleitende und Lehrpersonen mit, die eine themenbezogene Führungsverantwortung wahrnehmen, dies im Sinne von Teacher Leaders (Strauss, 2020).

3. Was heisst das für die Schulführung?

Eingangs dieses Artikels wurde die zukünftige Bedeutung und Auslegung von Mündigkeit diskutiert. Die Entwicklung von Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritischem Denken wurde dabei in den Mittelpunkt gestellt. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die ganze Schule für die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen der Schüler*innen verantwortlich ist. Führung wird in SOLE-Schulen von verschiedenen Personen mitgetragen. So werden Lehrpersonen in Steuergruppen oder als Projektleitungen empowert. Innerhalb der Steuergruppe gibt es Lehrpersonen mit verschiedenen Funktionen. An einer Schule hat beispielsweise eine Lehrperson von sich aus angeboten, die partizipative Einbindung der Schüler*innen im Auge zu behalten. Diese Lehrperson verfolgt Diskussionen und Entscheidungen bei Steuergruppensitzungen und Kollegiumstagen mit einer ganz bestimmten Perspektive und bestärkt je nach Situation erfolgreiches Handeln bzw. weist auf Lücken hin. Führungsaufgaben und Verantwortlichkeiten können so geteilt angegangen werden. Führung findet auf diese Weise zwischen den beteiligten Menschen, relational in sozialen Prozessen statt (Anderegg, 2020).

Das Programm SOLE rückt den Lernprozess der personalen und sozialen Kompetenzen ins Zentrum, wie auch der Lehrplan 21. In diesem werden die Bildungsziele wie folgt beschrieben: „Schüler*innen sollen zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung befähigt werden, die zu verantwortungsbewusster und selbstständiger Teilhabe und Mitwirkung im gesellschaftlichen Leben in sozialer, kultureller und politischer Hinsicht führt“ (D-EDK, 2014, Grundlagen, S. 2). Partizipation wird ebenso in den Leitideen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) gefordert (D-EDK, 2014, Grundlagen, S.16). Diese Grundlagen aus dem Lehrplan und den BNE-Vorgaben dienen Schulleitungen als Fundament und Legitimation, um den Schulentwicklungsprozess erfolgreich und akzentuiert zu steuern.

Teilhabe und Mitwirkung werden bei den Evaluationen des SOLE-Programms von Schulleitungen und Lehrpersonen als zentrale Errungenschaften einer gemeinsamen Gestaltung der Schulkultur hervorgehoben. Eine Verbesserung des Schulklimas gelingt, wenn alle Akteure gezielt einbezogen werden.

Literaturverzeichnis

Anderegg, N. (2020). „Die Käthe lässt sich von ihr anstecken“ – Teacher Leadership und gemeinschaftliche Führung. In N. Anderegg & N.-C. Strauss. (Hrsg.), *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen* (S. 109–123). hep.

D-EDK (2014). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe*. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. <https://www.lehrplan21.ch/>

Frey, K. (2010). *Disziplin und Schulkultur. Akteure, Handlungsfelder, Erfolgsfaktoren*. Schulverlag plus, S. 9.

Frey, K. (2019). *Infodossier-SOLE*. https://www.fhnw.ch/de/weiterbildung/paedagogik/nach-thema/disziplin-und-schulkultur/media/infodossier-sole_2019_final.pdf

Hehn-Oldiges, M. (2021). *Wege aus Verhaltensfallen. Pädagogisches Handeln in schwierigen Situationen*. Beltz.

Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik* 54(1), 63–80.

Herzog, W. (2001, 10.Mai). *Mündigkeit aus der Sicht der Pädagogik und der Heilpädagogik* [Tagungsbeitrag]. Tagung der Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. Köniz, Schweiz.

Radix (2020). *PGF wirkt. SOLE Programm für soziales Lernen in der Schule*. <https://www.pgfwirkt.ch/de/projektliste/sole-programm-fuer-soziales-lernen-in-der-schule/>

Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system. Strong performers and successful reformers in education*. OECD Publishing.

Strauss, N.-C. (2020). Schule gemeinschaftlich führen. *Bildung Schweiz* 2, S. 38–39.

Autorinnen

Maria Schmid

Dozentin für Pädagogik am Institut für Weiterbildung und Beratung der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW). Beraterin von SOLE-Schulen, ab September 2022 Leiterin des Fachteams SOLE.

Kontakt: maria.schmid@fhnw.ch

Annemarie Ruess

Dozentin für Schul- und Unterrichtsentwicklung am Institut für Weiterbildung und Beratung der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW). Beraterin von SOLE-Schulen.

Kontakt: annemarie.ruess@fhnw.ch

Astrid Weiß-Fanzlau

BG/BRG Klosterneuburg

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Veränderung gestalten

... und neugierig von der unsicheren Zukunft lernen¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a195>

Die Welt in ihrer Komplexität zu begreifen und diese auch noch zu gestalten, ist eine große Herausforderung. Schule kann in dieser dynamischen Welt Mut machen, sich auf das Unbekannte neugierig einzulassen, gerne zu lernen und einen Lebensstil zu entwickeln, der nachhaltig, attraktiv und für andere nachahmbar ist.

Große Transformation, Gelingensfaktoren, Change Agents, Partizipation, Veränderungskultur

Die meisten von uns wissen über die Auswirkungen unseres Lebensstils auf Artensterben, Erderwärmung und Ressourcenknappheit und somit auch über unseren Einfluss auf die Wahrung unserer Lebensgrundlagen Bescheid. An vielen Schulen Österreichs setzen sich Direktor*innen, Lehrende und Schüler*innen für Klimabildung und Ökologisierung des täglichen Schulbetriebs ein und trotzdem überwiegt das Gefühl, es bewege sich zu wenig in Richtung nachhaltige Lebensweise.²

Hierbei fehlt es nicht an persönlichem Engagement, hochwertigen Projekten oder Unterrichtseinheiten und auch nicht an Ideenreichtum und Gestaltungswillen, denn dieses Potenzial ist an Schulen schier unerschöpflich. Es fehlt an Wissen über die weltweite, große Transformation, in der wir uns befinden, und an Verständnis über Eigenart, Verlauf und Dynamik komplexer gesellschaftlicher Veränderungsprozesse (Schneidewind, 2019, S. 25).

Wenn wir das gesamte Spektrum unserer Handlungsfähigkeiten nutzen wollen, braucht es an jeder Schule zumindest eine Person, die über Wissen und Kompetenzen, die wir zur Gestaltung der Zukunft brauchen, verfügt und diese verbreiten kann.

Die große Transformation

Der notwendige und gerade stattfindende, weltweite Umbau von Gesellschaft und ihrer Art, auf diesem Planeten zu wirken, wird vom Wissenschaftlichen Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderung (WBGU) als eine große Transformation beschrieben, wie sie in dieser Größe nur in der Neolithischen und der Industriellen Revolution stattgefunden hat (WBGU 2011, S. 5). Die globalen Treibhausgasemissionen müssen so rasch auf ein Minimum beschränkt werden, dass Schneidewind (2019, S. 104) in diesem Zusammenhang auch von einem radikalen, inkrementellen Wandel spricht. Diese Entwicklung zu klimaverträglichen Gesellschaften verlange einen Umbau, der

„[...] tiefgreifende Änderungen von Infrastrukturen, Produktionsprozessen, Regulierungssystemen und Lebensstilen sowie ein neues Zusammenspiel von Politik, Gesellschaft, Wissenschaft und Wirtschaft umfasst. Es gilt, vielfältige Pfadabhängigkeiten und Blockaden zu überwinden.“ (WBGU, 2011, S. 1)

In diesem Prozess gibt es wenige Vorbilder und Erfahrungen, auf die wir zurückgreifen können. Jeder Schritt bedeutet, Gewohntes und Erprobtes zurückzulassen zugunsten unbekannter Ergebnisse, und trotzdem muss diese „Unplanbarkeit“ gestaltet werden (WBGU, 2011, S. 5). Denn sonst beschränken wir uns auf das bloße Reagieren.

Persistente Probleme

Im Zusammenhang mit der großen Transformation werden wir häufig mit „persistenten Problemen“ konfrontiert, deren Grundzüge in Anlehnung an das Umweltbundesamt Deutschland (2017, S. 38) wie folgt aufgezeigt werden.

1. Ist- und Soll-Zustand sind schwer zu definieren: Wie genau sieht ein klimaneutrales Österreich 2040 aus? Wie gestaltet sich demnach eine klimaneutrale Schule?
2. Es gibt keine „einfachen, geradlinigen Lösungen; sie sind tief in gesellschaftlichen Strukturen verwurzelt, die Problemdefinitionen selbst sind umstritten, [...], und sie betreffen viele verschiedene Akteure.“ (Umweltbundesamt, 2017, S. 38)
3. Viele Informationen sind schwer zugänglich, manche überholt oder von zweifelhafter Qualität.
4. Die Probleme sind komplex, d.h. sie betreffen verschiedene Teilsysteme (Mobilität, Gesundheit, ...), lassen sich schlecht eingrenzen (regional, technologisch, ...) und sind systemisch vernetzt, d.h. die Teilsysteme können stark verzahnt und voneinander abhängig sein.

Gestalten mit Komplexität und Unplanbarkeit

Der Umstand, dass Veränderungsprozesse schwer planbar sind, viel Unsicherheit und unerwartete Dynamiken beinhalten, stellt uns Lehrende vor eine große Herausforderung. Denn

wir bauen auf dem professionellen Selbstverständnis auf, in unserem Fachgebiet Expert*innen zu sein und stets auf Basis gefestigten Wissens zu agieren.

- Wie können wir uns selbst in dieser neuen, ungewohnten Realität³ orientieren und gleichzeitig unseren Schüler*innen Orientierung geben?
- Wie können wir in all dieser Unsicherheit und systemischer Vernetztheit Schule verantwortungsvoll gestalten und gleichzeitig kompetent im Sinne unseres Professionsverständnisses sein?
- Wie können wir aus all den bereits stattfindenden einzelnen Projekten und Anstrengungen von Lehrenden und Schüler*innen einen gemeinsamen Fahrplan mit einem langfristigen Ziel und kleinen Teiletappen entwickeln?

Was wir brauchen, sind mutige Akteur*innen, die diese Umbruchphase in ihren Dynamiken und deren Zusammenspiel verstehen und dieses Verständnis in aktive Förderung für eine nachhaltige Gesellschaft umwandeln (Schneidewind, 2019, S. 11, 41). Doch wie und woher lernen wir diese Veränderungskompetenzen?

Auf all diese Fragen gibt es bis jetzt noch wenig allgemeingültige Antworten. Doch es gibt bereits einiges an Erfahrungswissen und ich hoffe, mit der Fülle an Möglichkeiten inspirieren zu können.

Lösungsansätze und Gelingensfaktoren

Wissensbestände im Kollegium eruieren und teilen

Jede*r von uns ist in unterschiedlichen Gebieten besonders versiert und informiert. Vielleicht haben wir das „neue“ Wissen, das wir für die pädagogische Gestaltung des 21. Jahrhunderts brauchen, ja bereits an der Schule und können es uns gegenseitig zukommen lassen.

Dieses Wissen sowie die Bereitschaft, es zu teilen, kann gut durch eine Umfrage eruiert werden (z.B. über die digitale Plattform eduFLOW oder auch iqesonline).

Lehrende können, z.B. zu Begriffen wie Action-Value-Gap, CO₂-Budget, Eco-anxiety, *Futures Literacy* oder Planetare Belastungsgrenzen, ihr Wissen und Interesse bekunden. Folgende Antwortmöglichkeiten erreichen eine gute Rückmeldung: *Verstehe ich / Ist mir kein Begriff / Über dieses Thema würde ich gern mehr wissen / Bei diesem Thema kenne ich mich so gut aus, dass ich es jemandem erklären könnte.*

Mit diesen Erkenntnissen kann z.B. eine SCHILF oder eine Pädagogische Konferenz gestaltet werden. Eltern können eingeladen werden, dabei Expert*innen zu stellen.

Change Agents stärken

Bei vielen der eingangs erwähnten Menschen, die sich aktiv für eine nachhaltige Zukunft einsetzen, finden sich zentrale Qualifikationen für Change Agents⁴ (Kristof, 2020, S. 82).

- Sie wissen, wohin sie wollen und was sie antreibt,
- haben Lust auf Veränderung, sind neugierig und mutig genug, um ungewöhnliche Wege zu gehen und unbequeme Fragen zu stellen,
- sind u.a. kontaktfreudig, verlässlich, humorvoll und frustationstolerant.

Ihre Wirkkraft erhöht sich laut Kristof (2020, S. 82), wenn sie sich zu einer Gruppe zusammenschließen, in der sie gemeinsam vier Ebenen abdecken.

1. Fachliche Ebene: konkrete Lösungen entwickeln und Probleme lösen
2. Prozessebene: Schritte planen und Einzelaktivitäten koordinieren
3. Führungsebene: gezielt personelle und finanzielle Ressourcen erschließen
4. Beziehungsebene: kennt relevante Netzwerke und kommuniziert gut.

Veränderungsarbeit braucht Zeit, vor allem neu implementierte Prozesse brauchen am Anfang intensive Pflege, bis sie sich verselbstständigen und in verbindliche Regelsysteme übersetzt werden (Schneidewind, 2019, S. 46).

Direktor*innen können Change Agents ganz wesentlich den Rücken stärken, indem sie im Kollegium Bewusstsein dafür schaffen und die an dieser Arbeit beteiligten Menschen entlasten.

Partizipation fördern

Um „Verständnis, Akzeptanz und Kompetenz zur Beteiligung am Transformationsprozess zu generieren“, ist Partizipation unbedingt notwendig (WBGU, 2011, S. 381). Ein gutes Beispiel dafür ist der gerade stattfindende Klimarat.

Unsere Schüler*innen haben bereits viele, ungeahnt kreative, oft konkrete Ideen, aber auch psychische Probleme und Zukunftsängste (Hilscher, 2021). Als Expert*innen ihres Alltags können sie an den Themen, die sie betreffen, mitwirken. Folgende Methoden haben sich bewährt:

- Umfragen, deren Fragen mit Schüler*innen gemeinsam erarbeitet werden (Vorlagen zum Adaptieren auf <https://www.iqes.net/vorlagen>)
- Mit Kindern ab der Volksschule über Nachhaltigkeit philosophieren: ein Ansatz, den die UNESCO zur Bildung für nachhaltige Entwicklung empfiehlt (Kuenheim Stiftung, 2014)
- Klimaclubs als niederschwellige Plattform für schulische Mitgestaltung (<https://www.teachersforfuture.at/aktiv-werden/klimaclub>)

Blaupausen erstellen und teilen

Um den Aufwand, den jedes neue Projekt mit sich bringt, für die Nachfolgenden zu reduzieren, lohnt es sich, eine Dokumentation des Ablaufs zu erstellen.

Beispiel: Schulbezogene Veranstaltung ‚Globaler Klimastreik‘: Diese wurde von einigen Bildungsdirektionen und Schulen beschlossen, trotzdem haben viele Lehrende den Aufwand der

Organisation gescheut. Nun steht allen Kolleg*innen eine detailliert Anleitung mit zeitlichen Abfolgen zur Verfügung (<https://www.teachersforfuture.at/aktiv-werden/klimastreik>).

Bereits implementierte Strukturen nutzen

QMS

Durch Qualitätsmanagement lernt Schule, ihre aktuelle Situation zu analysieren, ihre Stärken zu identifizieren und Potenziale sichtbar zu machen. Die Verschriftlichung von pädagogischen Leitvorstellungen fördert den Diskurs über ein gemeinsames Verständnis von Schulqualität und die ihr zugrundeliegenden Wertvorstellungen in der heutigen Zeit.

Können wir Schulqualität denken, ohne den Erhalt unserer Lebensgrundlagen im Blick zu haben? Die Gestaltung einer klimaneutralen Schule kann in den Schulentwicklungsplan fließen und so bei allen kommenden Entscheidungen mitbedacht werden (Beispiel Schulentwicklungsplan Klimaneutralität: <https://www.qms.at/ueber-qms/qms-modell-und-instrumente/sep>).

Digitalisierung

„[...] muss in den Dienst der Nachhaltigkeit gestellt werden, da sie ansonsten Brandbeschleunigerin von Wachstumsmustern wird, die die planetaren Belastungsgrenzen durchbrechen“ (WBGU, 2019, S. 1).

Positive Veränderungskultur etablieren

Wir verbringen so viel Zeit in der Schule. Lehrende sind in allem, was sie tun, Vorbilder für uns. Wenn wir merken, dass sie anerkennen, dass wir ein Problem haben, das wir JETZT lösen müssen, dann nehmen wir es auch ernst. Sonst existiert es für uns nicht. (Zitat einer Schülerin)

Wir alle können täglich eine positive, inspirierende Atmosphäre schaffen, in der wir gemeinsam gerne Neues über uns und unseren Planeten lernen, in der Ausprobieren und Nicht-Alles-Wissen in Ordnung sind. Vielleicht entsteht ein offener Diskurs über Zukunftsfragen oder stecken „Good News“ auf Anzeigetafeln die jungen Leute an, selbst erfinderisch, innovativ und selbswirksam sein zu wollen.

Ressourcen

Der Umfang jedes Vorhabens muss zu den Ressourcen passen, die Schule zur Verfügung hat (Kristof, 2020, S. 61). Nur so können wir auch mit uns selbst nachhaltig umgehen.

Gleichzeitig müssen die politischen Entscheidungsträger*innen unterstützende Rahmenbedingungen schaffen und passende finanzielle Ressourcen bereitstellen, die beiden unverzichtbaren Zutaten für die dringend notwendige Beschleunigung der großen Transformation (IPCC, 2022, S. 31).

Resümee

Wir befinden uns mitten in einem gesamtgesellschaftlichen Suchprozess. Neu, verunsichernd und turbulent – mit der Aussicht auf eine achtsamere, gesündere Welt. In welche Richtung legen wir die Weichen? Lassen wir uns überwältigen von der Unübersichtlichkeit der Probleme oder stecken wir uns gegenseitig an mit der Kreativität der Lösungen?

Literaturverzeichnis

Göpel, M. (2021). *Unsere Welt neu denken*. (17. Aufl.). Ullstein.

IPCC – Intergovernmental Panel on Climate Change (2022). *Summary for policy makers*. https://report.ipcc.ch/ar6wg2/pdf/IPCC_AR6_WGII_SummaryForPolicymakers.pdf, Stand vom 29. 5. 2022

Kristof, K. (2020). *Wie Transformation gelingt. Erfolgsfaktoren für den gesellschaftlichen Wandel*. Oekom.

Kuenheim Stiftung (2014). *Wie wollen wir leben?* (2. Aufl.) Oekom

QMS – Qualitätsmanagement für Schulen (2022). *Umsetzung an den Schulen*. Wien. BMBWF. <https://www.qms.at/ueber-qms/einfuehrung-von-qms/zeitplan-umsetzung>, Stand 29. 5. 2022

Schneidewind, U. (2019). *Die Große Transformation. Eine Einführung in die Kunst gesellschaftlichen Wandels*. (3. Aufl.). S. Fischer.

Hilscher, C. (2021). *The Lancet Planetary Health*. Klimaangst bei Kindern und Jugendlichen – Studie. <https://psylex.de/klimaangst-bei-kindern-und-jugendlichen-studie/>, Stand 31. 5. 2022

Umweltbundesamt (2017): *Transformationsforschung. Definitionen, Ansätze, Methoden*. Dessau-Roßlau. Umweltbundesamt. https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/1410/publikationen/2017-11-08_texte_103-2017_transformationsforschung.pdf, Stand vom 27. 5. 2022.

WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011). *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation*. Berlin. WBGU. https://issuu.com/wbgu/docs/wbgu_jg2011?fr=sMzhIOTM1OTc5NDI, Stand vom 29. 5. 2022

WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2019). *Unserer gemeinsame digitale Zukunft. Factsheets*. Berlin. WBGU. https://issuu.com/wbgu/docs/wbgu_fs1-2019?fr=sZjBkZjM4MDU3Mg, Stand vom 29. 5. 2022

Anmerkungen

¹ In Bezug auf die Methode Backcasting: Ausgehend von möglichen Zukunftsszenarien wird überlegt, wie heute die dafür nötigen Entwicklungspfade eingeschlagen werden können. (Kristof 2020, S. 56, 79)

² Global gesehen sind wir tatsächlich von der Einhaltung der notwendigen CO₂-Ziele weit entfernt. (Schneidewind, 2019, S. 25)

³ Neue Realität: „die Koordinaten, in denen sich menschliches Zusammenleben und erfolgreiches Wirtschaften vollziehen“, haben sich verschoben. „Expansion und Extraktion finden ein natürliches Ende,



wenn der Natur mit ihren Ökosystemen die Fähigkeit genommen wird, sich verlässlich zu regenerieren.“ (Göpel, 2021, S. 30)

⁴ Auch Veränderungsakteur*innen genannt. Seit dem heurigen Schuljahr gibt es für einige endlich Vernetzung und Austausch: Ca. 25 Klimabeauftragte haben – über eine Koordinationsstelle an der Wiener Bildungsdirektion verbunden – heuer durch alle Schultypen hinweg ihre Pioniertätigkeit aufgenommen.

Autorin

Astrid Weiß-Fanzlau, Mag.

Lehrerin am BG/BRG Klosterneuburg, ÖKOLOG, Systemische Schulentwicklungsberaterin und Referentin zum Thema Klimakrise und Selbstwirksamkeit an der PH NÖ. Im Rahmen ihrer Dissertation forscht sie zu der Frage, wie Schule zur zentralen Akteurin der Transformation zur Nachhaltigkeit wird. „Dabei begeben sich oft auf unbekannte Pfade und bin begeistert von der Kreativität und Innovationsfreude, die mir dabei begegnen. Die dabei gewonnenen Erfahrungen teile ich gerne.“

Kontakt: astrid.weiss@ph-noe.ac.at

Anna Gruber

Pädagogische Hochschule Oberösterreich

Dominik Hagmüller

Pädagogische Hochschule Oberösterreich

Kreatives Europa – von Kindern für Kinder

am Beispiel der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule OÖ

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a192>

Die Schüler*innen der Europaschule Linz beschäftigten sich im Schuljahr 2021/21 mit der Fragestellung: „Wie schaut die Zukunft aus und was können Heranwachsende bereits in der Gegenwart unternehmen, um eine lebenswerte Zukunft für alle Menschen zu gestalten?“. Ziel des Projektes war es, eine stetig wachsende, digitale Karte für ein gemeinsames Europa zu gestalten. Am Ende gelang den Kindern ein interaktives Ergebnis, das zur Verwendung im Unterricht einlädt und kindgerecht aufbereitete Inhalte vermittelt.

Zukunft, Kompetenzen, Innovation, Kreativität

„Die Welt verändert sich durch dein Vorbild,
nicht durch deine Meinung.“
Paulo Coelho, 1947

Über das Projekt

An der Praxisschule der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, der Europaschule Linz, sind sowohl eine Volksschule als auch eine Mittelschule untergebracht. Somit ist es uns möglich, regelmäßiges kollaboratives, schulstufenübergreifendes und projektorientiertes Lernen mit unseren 400 Schüler*innen durchzuführen. Das Besondere an unserer Schule ist, dass viele unserer Lernenden ursprünglich nicht in Österreich, sondern anderen europäischen Ländern geboren und deren Familien nach wie vor in diesen Ländern beheimatet sind. Mit unserem projektorientierten Unterricht wollen wir einen aktiven Beitrag für ein friedliches Zusam-

menleben an unserer Schule sowie im Alltag leisten. Offenheit und Toleranz gegenüber Menschen anderer Länder sollten gefördert und eventuelle auf Vorurteilen basierende Skepsis abgebaut werden. Fremdenfeindlichkeit und Vorurteile sollten abgebaut werden bzw. durch das gemeinsame Projekt erst gar nicht entstehen.

Ausgelöst durch die Fragestellung „Wie schaut die Zukunft aus und was können Heranwachsende bereits in der Gegenwart unternehmen, um eine lebenswerte Zukunft für alle Menschen zu gestalten?“ arbeiteten wir mit unseren Schüler*innen im Schuljahr 2021/22 zum Thema „Futures Literacy“.

In Kleingruppen überlegten die Kinder, wie unsere Zukunft in Europa ausschauen könnte und welche Kompetenzen und Werte ihnen für die nächsten Jahrzehnte besonders wichtig erscheinen. Von den Heranwachsenden wurden folgende Punkte genannt: Friede, Liebe, Wertschätzung, Ressourcenschonung und ein sauberes Europa.

Diese Gedanken nutzten wir als Projektgrundlage und setzten uns auf kreative Art und Weise damit auseinander, was die Gesellschaft zu einem sauberen Europa beitragen kann. Unseren Schüler*innen war es von großer Bedeutung, die ausgearbeiteten Inhalte nicht nur in der Schule zu präsentieren, sondern ein Darstellungsmedium für die Präsentation der Ergebnisse zu wählen, das für alle Menschen zugänglich gemacht werden kann. Somit fiel die Entscheidung auf eine digitale Aufbereitung mit dem Fokus auf eine barrierefreie Umsetzung (Vertonung, Verschriftlichung).

Projektablauf

Anfänglich informierten sich die Schüler*innen über ihre Herkunftsländer und holten Auskünfte bei ihren Familien ein. Im Mittelpunkt der selbstständigen Recherchen stand, nicht nur die wichtigsten Informationen über die Länder zu erfahren, sondern auch deren Ziele im Bereich Nachhaltigkeit herauszufinden. Schnell wurden die Lernenden unter anderem auf der Website der Europäischen Kommission fündig. Dort entdeckten sie die Broschüre: „52 Schritte zu einer grüneren Stadt“ (Europäische Union, Generaldirektion Umwelt, 2018). Toll daran fanden die Schüler*innen, dass die darin verankerten Schritte für alle Menschen, egal welcher Herkunft und welchem sozialen Hintergrund, erreichbar und umsetzbar sind.

In einem weiteren Schritt fassten die Heranwachsenden in schulstufenübergreifenden Projektgruppen wesentliche Maßnahmen für eine grüne Stadt in kurzen Textabschnitten zusammen. Das Online-Tool „Thinglink“ wurde von Schüler*innen herangezogen, um mithilfe



von digitalen Endgeräten eine digitale und interaktive Europakarte zu erstellen. Diese wurde mit den zuvor gewonnenen Inhalten und passenden Bildern befüllt. Dabei schufen wir bei unseren Schüler*innen, das Bewusstsein, auf relevante Quellen zu achten und nur die Bilder zu verwenden (Creative Commons Lizenzen), die nicht urheberrechtlich geschützt sind. Die Texte wurden zusätzlich von den Kindern vertont, um eine größere Vielzahl an Menschen damit zu erreichen.

Abbildung 1: Screenshot der erstellten interaktiven Europakarte



Abbildung 2: QR-Code zum Öffnen der erstellten interaktiven Europakarte

Ausblick

Aufgrund der großen Begeisterung und Beteiligung unserer Schüler*innen arbeiten wir weiter an unserer interaktiven Europakarte. Ziel ist es, für alle europäischen Länder Texte zu formulieren und diese in der jeweiligen Landessprache aufzunehmen und zu hinterlegen.

Geplant ist, die vertonte Europakarte allen Schüler*innen samt deren Familien in Form einer Ausstellung zugänglich zu machen sowie das Ergebnis auf der Schulwebsite zu veröffentlichen.



Abbildung 3: Kinder bei der Erstellung



Abbildung 4: Kinder bei der Bearbeitung



Abbildung 5: Kinder bei der Arbeit in Gruppen

Literaturverzeichnis

Europäische Union, Generaldirektion Umwelt (2018). *52 Schritte zu einer grüneren Stadt*. Zum Download von: <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/080dffa8-49c5-11e8-be1d-01aa75ed71a1/>; Info siehe https://learning-corner.learning.europa.eu/learning-materials/52-steps-towards-greener-city_de

Autor*innen

Anna Gruber, MA MEd

Volksschullehrerin und Administratorin an der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule OÖ und Lehrende an der Pädagogischen Hochschule OÖ mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik.

Kontakt: anna.gruber@ph-ooe.at

Dominik Hagmüller, BEd

Volksschullehrer und Administrator an der Praxisschule der Pädagogischen Hochschule OÖ mit dem Schwerpunkt: Einsatz digitaler Medien im Unterricht, Bundeslandkoordinator bei eEducation sowie IT-Koordinator an der Praxisschule der Pädagogischen Hochschule OÖ.

Kontakt: dominik.hagmueller@ph-ooe.at

Nina-Mercedes Birrei

Private Volksschule Infinum, Wien

Berufe in Schulbüchern der österreichischen Volksschule

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a194>

Als Grundlage für diesen Artikel dient der Inhalt einer kürzlich veröffentlichten Masterarbeit. Ziel der Arbeit „Berufe in Schulbüchern der österreichischen Volksschule: eine empirische Untersuchung“ war es herauszufinden, inwiefern ausgewählte Volksschulbücher der Grundstufe 2 Berufe von Zukunftsbranchen behandeln. Aufgrund der durchgeführten Analysen wurde deutlich, dass Berufsgruppen, die zur Zeit im Trend am österreichischen Arbeitsmarkt liegen, nicht ausreichend erwähnt werden. Somit wird in Volksschulen vorrangig mit Büchern gearbeitet, die den Kindern Berufe vorleben, die es in Zukunft teilweise so nicht mehr geben wird. Anhand der empirischen Untersuchung konnte mit Hilfe von Tabellen und Diagrammen veranschaulicht werden, dass eine Erweiterung der Schulbücher in Deutsch in Bezug auf Trendberufe am österreichischen Arbeitsmarkt dringend in Betracht gezogen werden sollte.

Berufsorientierung, Volksschule, Futures Literacy, Trendberufe, Zukunftsbranche

Aus Alt mach Neu! Und was ist mit den Schulbüchern unserer Volksschulkinder?

Der österreichische Arbeitsmarkt befindet sich in einem großen und immer rascheren Wandel. In Zukunft wird es Berufe geben, die es heute noch gar nicht gibt, und gleichzeitig werden einige der heutigen Berufe nicht mehr existieren, da ihre Wichtigkeit in der Gesellschaft und am Arbeitsmarkt bald nicht mehr erwähnenswert sein wird.

Aus diesem Grund kann es von Vorteil sein, der Berufsorientierung bereits in der Volksschulzeit nachzugehen. Doch wie sollen sich junge Mädchen und Buben für zukünftige Trends der Berufswelt interessieren, die auch noch gute Jobaussichten garantieren, wenn ihnen in ihren Schulbüchern Berufe vorgelebt werden, die es aufgrund der Digitalisierung und der stetigen Veränderung am Arbeitsmarkt morgen vielleicht schon gar nicht mehr geben wird?

Als Lehrerin einer Mehrstufenklasse arbeite ich seit Jahren täglich mit Schulbüchern der 1. bis zur 4. Klasse Volksschule. Im Zuge meines Masterstudiums wurde mir immer mehr bewusst, wie rasant sich die wirtschaftliche Lage verändert, wie schnelllebig die Arbeitswelt ist und wie sehr sich ganze Berufssparten in kurzer Zeit verändern können.

Es beginnt schon im täglichen Sprachgebrauch. Bekannte und gängige Berufsbezeichnungen werden umbenannt. So bekamen ehemalige Hausbesorger*innen die neue Berufsbezeichnung „Facility Manager“. Auch Einkäufer*innen wurden zu „Merchandise Planner“ umbenannt. Garantieren soll die standardisierte englische Bezeichnung, dass ausgeschriebene Stellen überall verstanden werden können (Österreich GV Redaktion, 2020).

Im Zuge der Masterarbeit für den Hochschullehrgang „Berufsorientierung“ der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (im Folgenden: PH NÖ) bin ich der Frage nachgegangen, ob Schüler*innen österreichischer Volksschulen in ausgewählten Schulbüchern zukunfts-trächtige Berufsmöglichkeiten vorgestellt werden. Wenig überraschend kam ich zu einem Ergebnis, welches besonders Schulleiter*innen, Lehrer*innen, besonders aber Autor*innen von Volksschulbüchern interessieren wird.

Dieser Artikel gibt einen Einblick in die Forschungsergebnisse, zeigt eindeutige Ergebnisse auf und weist auf die Dringlichkeit der Aktualisierung gängiger Schulbücher hin. Der umfassende Forschungsbericht liegt in Form einer Masterarbeit (MA) in der Bibliothek der PH NÖ auf.

Der Grundstein für die spätere Berufswahl

Die Volksschulzeit ist eine sehr prägende Zeit. Kinder lernen Schreiben, Lesen und Rechnen, sie lernen sozialen Umgang und Selbstständigkeit. Neben all diesen Fähigkeiten, die essenziell für das weitere Leben sind, ist es ein großer Vorteil, wenn Kinder ihre ersten Erfahrungen im Bereich der Berufsorientierung bereits im Unterricht der Grundschule sammeln.

Da Berufsorientierung zu einer von vielen Querschnittskompetenzen gehört und explizit im Volksschullehrplan unter „Schulautonome Lehrplanbestimmungen“ festgehalten wird, sollte dies für jede Lehrperson von Bedeutung sein (BGBl. II Nr. 303/2012, S.12). Der Unterricht in der Volksschule kann somit einen ersten Überblick über viele Berufssparten schaffen. Dadurch wird der Grundstein zur ersten Orientierung für die Berufswahl gelegt, wodurch ein wesentlicher Beitrag für eine erfolgreiche berufliche Zukunft geleistet werden kann.

Endogene als auch exogene Faktoren beeinflussen Kinder und Jugendliche in ihrer Berufswahl. Besonders Eltern, Freunde, Schule und das Umfeld prägen die Mädchen und Buben, und ebenso die Berufsbezeichnungen, die Kinder im Schulalltag in ihren Büchern lesen. Aufgrund der regelmäßigen Wiederholung wiederkehrender Berufe in verschiedenen Schulbüchern manifestieren sich Berufsbezeichnungen und Tätigkeiten.

Eine vermehrte oder geringere Erwähnung gewisser Berufe könnte mit der zukünftigen Berufswahl des Kindes zusammenhängen. Es gilt daher diese mit aktuellen Berufsgruppen zu

erweitern, um Kindern die Bandbreite an Möglichkeiten anzubieten, die ihnen in Zukunft am österreichischen Arbeitsmarkt zugutekommen können.

Trends und Zukunftsbranchen am österreichischen Arbeitsmarkt

Die sich rasch weiterentwickelnde Digitalisierung hat eine vierte industrielle Revolution zutage gefördert, die auch als „Industrie 4.0“ bezeichnet wird (Artl & Wegscheider-Prottsch 2020, zitiert nach Harteis 2017). Durch die Digitalisierung sind zahlreiche Arbeitnehmer*innen und auch Arbeitgeber*innen von einem steten Wandel betroffen.

Auch entwickeln sich in der heutigen Zeit berufliche Laufbahnen weniger geradlinig als früher. Im Sinne des lebenslangen Lernens erscheint es fast unabdingbar, dass Kenntnisse und das Fachwissen regelmäßig erweitert werden. Ein großer Bestandteil der Entwicklung im Beruf ist die Weiterbildung, die zur Sicherheit und Zufriedenheit im Arbeitsalltag beiträgt (Artl & Wegscheider-Prottsch, 2020).

Die wirtschaftliche Lage wurde aufgrund der Aktualität in Bezug auf die Corona-Krise zu einer höchstinteressanten Komponente der Masterarbeit. Aufsteigende Trends und Zukunftsbranchen am Arbeitsmarkt wurden unter Berücksichtigung der vorherrschenden Pandemie betrachtet. Untersuchungen bis Mai 2020 zeigen deutlich (trotz anhaltender Covid-19-Pandemie), dass nach wie vor Bereiche, die bereits als Zukunftsbranchen galten, immer noch gute Aussichten bieten. Dies sind besonders die Bereiche Informatik/IT/Kommunikationstechnologie, Elektrotechnik/Elektronik, die bisher schon als Trends am Arbeitsmarkt galten. Ebenso wird sich auch die Beschäftigung im Bereich Umwelt/ Energie/ Rohstoffe gut entwickeln. So auch die Biotechnologie, die den Chemie-Bereich beeinflusst (AMS, 2020).

Ein weiterer Trend besteht im Bereich Naturwissenschaften/Mathematik. Gute Arbeitschancen bieten im Moment wissenschaftliche Berufe, besonders mit einem Abschluss eines MINT-Faches im Bereich Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (AMS, 2020).

Ebenso in der Berufsgruppe Erziehung/Bildung/Soziales/Religion ist ein deutlicher Trend zu erkennen. Aufgrund der Pensionierungswelle steigt die Nachfrage im Bildungsbereich, damit die Beschäftigungszahlen jedoch zunehmen können, müssen mehr Stellen geschaffen werden, was wiederum von der Finanzierung der öffentlichen Hand abhängt (AMS, 2020).

Future Skills: Sei zukunftscompetent!

Um mit den raschen Veränderungen im Arbeitsalltag mithalten zu können, erscheint es bedeutsam, offen für Veränderungen zu sein. Fachwissen wird in vielen Bereichen immer wichtiger und es zeigt sich, dass lebenslanges Lernen im Berufsleben wesentlich ist. *Future Skills* beschäftigen sich mit den Fähigkeiten und Kompetenzen, die ein Mensch in der digitalisierten

Zukunft im Bereich Arbeit, Bildung und Leben vorweisen können sollte. *Future Skills* beziehen sich auf digital-data-bezogene Fähigkeiten (Ehlers, 2020).

Je nach Entwicklung verlieren manche Berufe an Bedeutung und neue, die heute noch nicht definiert sind, werden sich entwickeln. Welche Tätigkeiten sich in Zukunft auflösen werden, kann noch nicht genau gesagt werden. Aktuelle Beobachtung zeigen, dass eher von laufenden Veränderungen in Berufsbereichen auszugehen ist als von einem absoluten Verschwinden. Weiters kann davon ausgegangen werden, dass berufliche Tätigkeiten mit hohem Anteil standardisierter Abläufe durch Automatisierungstechnologien ersetzt werden (Bliem, 2017).

Ein gewisser Grad an Offenheit und Flexibilität ist notwendig, um sich mit zukünftigen Veränderungen positiv auseinandersetzen zu können. Immer öfter wird in diesem Zusammenhang von *Futures Literacy* gesprochen.

Futures Literacy

“Futures Literacy, a universally accessible skill that builds on the innate human capacity to imagine the future, offers a clear, field tested solution to poverty-of-the-imagination.” (United Nations Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2021)

Futures Literacy ist eine Fähigkeit, mit der es Menschen leichter fallen soll, die Rolle der Zukunft zu verstehen. „Zukunftskompetent“ zu sein bedeutet gestärkte Vorstellungskraft und die Fähigkeit, sich auf etwas vorzubereiten, sich von etwas zu erholen und Neues zu erfinden, wenn Veränderungen auftreten (UNESCO, 2021).

Menschen können aufgrund zweier Tatsachen geschickter darin werden, die Zukunft zu nutzen. Die erste Tatsache bringt mit sich, dass die Zukunft noch nicht existiert, sie existiert nur in den Vorstellungen. Die zweite Tatsache ist, dass Menschen die Fähigkeit haben, sich etwas vorzustellen, denn dadurch kann der Mensch lernen, sich die Zukunft aus unterschiedlichen Gründen und auf unterschiedliche Weise vorzustellen (UNESCO, 2021).

Auf der Suche nach zukunftssträchtigen Berufen

In der Masterarbeit wurde erhoben, welche Berufe und Tätigkeiten in Deutschschulbüchern der Volksschule thematisiert werden. Als Methode diente eine Schulbuchanalyse, mit aktuellen Schulbüchern der 3. und 4. Klasse Volksschule aus dem Unterrichtsfach Deutsch. In Tabellen und Diagrammen wurde aufgezeigt, welche Berufsgruppen und Tätigkeiten in Lehrbüchern der Volksschule besonders häufig zu finden sind. Mit diesen Informationen wurde anschließend eine Gegenüberstellung zu den momentanen Trends am Arbeitsmarkt hergestellt und in Abbildung 1 sichtbar gemacht, ob diese aktuell in Volksschulbüchern vorkommen. Von vier verschiedenen Schulbuchpaketen, die aus der 3. und 4. Klasse herangezogen wurden, ergab sich eine Testungsmenge von insgesamt 24 einzelnen Schulbüchern.

In Abbildung 1 sind alle Berufsgruppen der Online-Berufsinformation der Wirtschaftskammer Österreichs (BIC) sichtbar. Die gesamte Anzahl an Erwähnungen der Berufe jeder Berufsgruppe aus allen 24 Schulbüchern ist in dieser Abbildung ersichtlich.

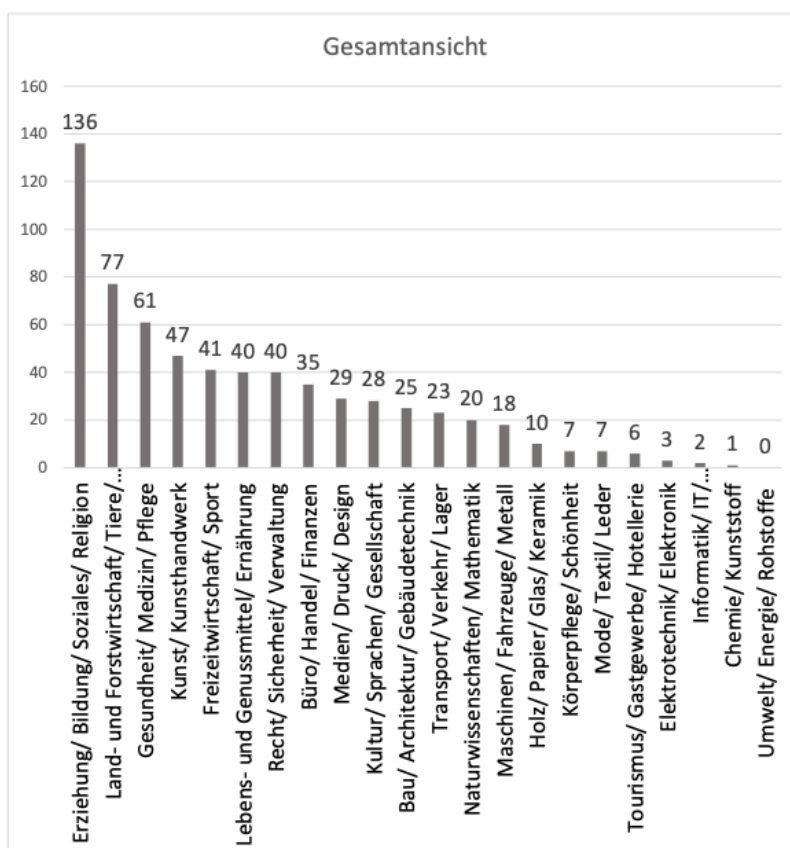


Abbildung 1: Gesamtansicht (Birrei, 2021)

In Abbildung 1 wird deutlich, dass die Berufsgruppe Erziehung/Bildung/Soziales/Religion 136-mal erwähnt wurde und die am stärksten vertretene Berufsgruppe gesamt in dieser Schulbuchanalyse ist. Die Berufsbezeichnungen dieser Gruppe wurden beinahe doppelt so häufig erwähnt wie die Berufsgruppe, die am zweithäufigsten in den Volksschulbüchern vertreten ist.

Da in allen ausgewählten Schulbüchern keine Berufsbezeichnungen der Zukunftsbranchen Chemie/Kunststoff, Elektrotechnik/Elektronik, Informatik/IT/Kommunikationstechnik und Umwelt/Energie/Rohstoffe zu finden waren, wird deutlich, dass diese Deutschbücher nicht auf einen zukunftsorientierten BO-Unterricht ausgerichtet sind.

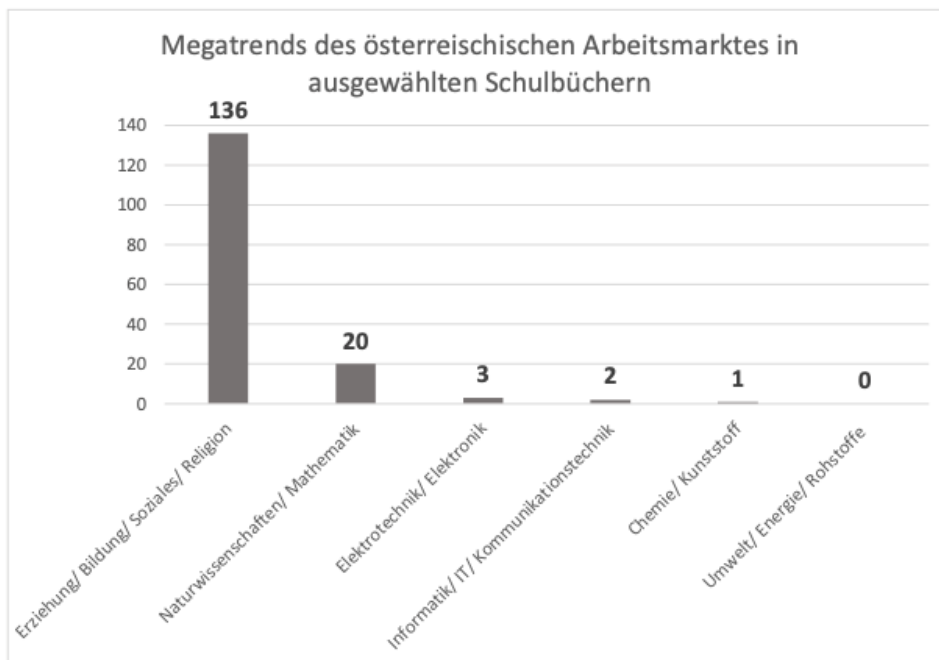


Abbildung 2: Megatrends in Schulbüchern (Birrei, 2021)

Abbildung 2 zeigt die Megatrends des österreichischen Arbeitsmarktes (AMS, 2020) im direkten Vergleich mit der Häufigkeit ihrer Erwähnungen in den Schulbüchern. Bei diesem Diagramm wird ein immenses Ungleichgewicht deutlich sichtbar.

Durch die Schulbuchanalyse wurde deutlich, dass die aufsteigenden Trends des österreichischen Arbeitsmarktes kaum bis gar nicht in den zu Recherchezwecken ausgewählten Schulbüchern vorkommen. Kinder der 3. und 4. Klasse Volksschule erfahren nur durch Deutschbücher, die im Unterricht verwendet werden, keine ausreichende Berufsorientierung.

Folglich sollte eine Erweiterung der Schulbücher in Deutsch, in Bezug auf Trendberufe am österreichischen Arbeitsmarkt, dringend in Betracht gezogen werden.

Zielpublikum

Diese Untersuchung kann für Studierende, Lehrer*innen, Schulleiter*innen sowie Kolleg*innen in der Forschung interessant sein, um einen Einblick in die Wichtigkeit des BO-Unterrichts in der Volksschule zu erhalten.

Besonders für Schulbuchverlage kann die Schulbuchanalyse relevant sein, um das Ergebnis in die Entwicklung neuer Bücher einfließen zu lassen bzw. die Ergebnisse zur Verbesserung neuer Auflagen einbauen zu können. Es könnten einige Berufsbezeichnungen aktualisiert und

Tätigkeitsbereiche bestimmter Berufe erläutert werden, um das Schulbuch zur Unterstützung des fächerübergreifenden BO-Unterrichts nutzbar zu machen.

Die Schulbuchanalyse ist auch für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung relevant. Einerseits könnten die Kriterien für Schulbuchverlage, um ein Buch zu veröffentlichen, mit der Forderung, abwechslungsreiche Berufe in den Büchern zu integrieren, erhöht werden. Andererseits könnte der Lehrplan in Bezug auf die Berufsorientierung aktualisiert, der BO-Unterricht verpflichtend und somit mehr Lehrer*innen auf die Berufsorientierung aufmerksam gemacht werden. Damit würde ein Zeichen dafür gesetzt werden, wie wertvoll Berufsorientierung bereits in der Volksschule ist.

Denn das Ziel ist es, Kindern und Jugendlichen einen umfassenden Einblick in die Berufswelt zu bieten, einen positiven Übergang von der Schule in den Beruf zu ermöglichen und die Berufsorientierung von Beginn an als Teil der schulischen Allgemeinbildung zu erkennen.

Literaturverzeichnis

Zur Untersuchung herangezogene Schulbücher

Freund, J., Müller, Bailicz, I., M. & Prcha, I. (2020). Deutsch Sprach-Lese-Buch 3 und 4, Teil A und B. ÖBV.

Hagler, C. (2020). Sprachlichter 3 und 4, Teil 1 und 2. Veritas.

Henickl, K., Judtman, M. Kirschner, E. & Schatz, F. (2015). Wunderwelt Sprache 3 und 4 Rechtschreiben, Lesen und Sprechen, Verfassen von Texten, Sprachbetrachtung. ÖBV.

Hoberg, G., Kametrise, S., Reischl-Bosin, M., Schwantner, B. & Wirth, E. (2020). Miko 3 und 4 Sprachpaket- Rechtschreiben und Sprachbetrachtung 1 und 2, Erzählen, Zuhören, Texte verfassen 1 und 2. Veritas.

Sekundärliteratur

AMS (2020). Top Berufsbereiche und Kompetenzen. https://bis.ams.or.at/qualibarometer/load_top.php?load=berufsbereiche_toptrends

Artl, H., Wegscheider- Protsch, A. (2020). Weiterbildung und beruflicher Neustart. Berufliche Kompetenzen durch Weiterbildung ausbauen. 3. Auflage. AMS Arbeitsmarktservice.

Baumgardt, I. (2012). Der Beruf in den Vorstellungen von Grundschulkindern. Schneider Verlag Hoheneggen.

BGBl. II Nr. 303/2012 (2012). Lehrplan der Volksschule. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html

Bliem, W. (2017). Arbeits- und Berufswelt im Wandel: „New Skills“ für neue Jobs. In Bildungsinstitut für Erwachsenenbildung, H.-G. Hammerer, M. Kanelutti-Chilas, E. Krötzl, G. und Melter, I. (Hrsg.), Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung IV. Schwierige Zeiten - Positionierungen und Perspektiven.

Ehlers, U.-D. (2020). Futures Skills. Lernen der Zukunft - Hochschule der Zukunft. Springer VS.



Österreich GV Redaktion (2020). Neue Berufe. <https://www.oesterreich.gv.at/themen/jugendliche-/berufswahl/2/Seite.1070002.html>

UNESCO (2021). Futures Literacy. <https://en.unesco.org/futuresliteracy/about>

Autorin

Nina-Mercedes Birrei, MEd B.A.

ist seit 2017 Direktorin und Klassenlehrerin der Privaten Volksschule Infinum mit Fokus auf individuelle Betreuung, tiergestützten Unterricht und Motivation sowie Freude am Lernen. Nach abgeschlossenem BA-Studium der Bildungswissenschaften an der Universität Wien (2014), dem Volksschul-Lehramt an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (2017) sowie dem Master in Berufsorientierung (2022) ist die Autorin in ihrer Freizeit als Mitglied der Leos Wien Opera (Lions Club International) tätig.

Kontakt: birreinina@hotmail.com

Martina Krieg

Amt für gemeindliche Schulen, Kanton Zug

Rebekka Roth

Oberstufe, Menzingen

Das Schuljahr im Übergang zur Berufswelt nutzen

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a203>

Im letzten obligatorischen Schuljahr ist nicht nur häufig ein geringer Lernzuwachs bei den Schüler*innen zu verzeichnen, auch die Motivation für das Lernen sinkt. Mit dem Projekt „Sek I plus“ versucht der Kanton Zug, die Schüler*innen im letzten Jahr mit eigenverantwortlichem Lernen und Projektunterricht individuell anschlussfähig an ihre weitere Schullaufbahn oder Berufsausbildung vorzubereiten.

Sekundarstufe I, Lernzuwachs, Motivation, Anschlussfähigkeit

Wunsch nach Entwicklung der Oberstufe

Seit dem Jahr 2000 wurde im Kanton Zug eine kooperative Oberstufe mit den drei Schularten Werkschule (tiefste Anforderungen), Realschule (mittlere Anforderungen) und Sekundarschule (höchste Anforderungen) unter einem Dach pro Gemeinde geführt. Lediglich die Fächer Mathematik und Französisch wurden in schulartenübergreifenden Niveauekursen angeboten. Schon Ende der 1990er-Jahre brachte die PISA-Studie hervor, dass die Lernfortschritte im 9. Schuljahr sich je nach geprüftem Fachbereich unterscheiden. Während die Schüler*innen in Deutsch im letzten obligatorischen Schuljahr eher grosse Lernfortschritte erreichen, sind diese in Mathematik eher gering. Insbesondere trifft dies für die Lernenden des tieferen Leistungsniveaus zu¹ (Moser, Ramseier, Keller & Huber, 1997, S. 37 ff.). In Anbetracht des geringen Lernfortschritts der Schüler*innen stellte sich die Frage, ob die Unterrichtszeit in der Oberstufe nicht besser zur Kompensation von schulischen und sprachlichen Defiziten genutzt werden könnte.

Neugestaltung des 9. Schuljahres

Nach einer sorgfältigen Analyse des Ist-Zustandes der Oberstufe wurde in einem hochgradig partizipativ angelegten Verfahren mit allen Anspruchsgruppen ein Konzept für das Projekt „Sek I plus“ mit den folgenden Zielen erstellt:

- Alle Schüler*innen realisieren ihr individuelles Leistungspotenzial, das den eigenen Kompetenzen und Neigungen entspricht. Sie bereiten sich gezielt auf die angestrebte Berufs- oder Schullaufbahn der Sekundarstufe II vor.
- Die Schüler*innen können Stärken stärken und Lücken schliessen. Besonders leistungsstarke Schüler*innen können sich auf den Übertritt in eine anspruchsvolle Berufslehre oder an eine Mittelschule vorbereiten.
- Die Schule ermöglicht mit attraktiven Lernangeboten, der Abschlussarbeit und einer flexiblen, individuellen Gestaltung des Lernprogramms, dass die Schüler*innen die Brücke zur Sekundarstufe II schlagen und die Motivation bis zum Abschluss der obligatorischen Schule aufrechterhalten können.
- Die Schule schafft Lerngelegenheiten für kompetenzorientiertes, eigenverantwortliches und kooperatives Lernen und unterstützt damit das fachliche und überfachliche Lernen mit- und voneinander.

Elemente von „Sek I plus“

Die Umsetzung der Ziele erfolgt mit den vier Elementen: Berufsorientierung, individuelle Profilbildung, Unterrichts- und Arbeitsformen sowie Abschlussdossier (Abbildung 1).

Element	Mittel
1. Berufsorientierung	<ul style="list-style-type: none"> - Abschluss Berufswahlvorbereitung - Stellwerk 8 - Vergleich mit Anforderungen Laufbahn
2. Individuelle Profilbildung	<ul style="list-style-type: none"> - Standortbestimmung im Orientierungsgespräch - Lernvereinbarung
3. Unterrichts- und Arbeitsformen	<ul style="list-style-type: none"> - Lernstudio - Wahlfächer und begleitetes Studium - Projektunterricht
4. Abschlussdossier	<ul style="list-style-type: none"> - Zeugnis - Abschlussarbeit - Dokumentation der Lernvereinbarung

Abbildung 1: Elemente und Mittel des Konzepts „Sek I plus“ (2014)

Element 1 beinhaltet eine, im Vergleich zu vorher, ausgeweitete Variante der Berufswahlvorbereitung, begleitet von einer spezialisierten Fachperson. Die Ergebnisse des adaptiven Leistungstests (Element 2, Stellwerk 8) eines Lernenden werden in einer Standortbestimmung mit den Anforderungen des künftigen Wunschberufs verglichen. Die Stärken werden festgehalten und die Lücken werden in einer gemeinsam festgelegten Lernvereinbarung notiert – mit dem Ziel, diese individuell im neunten Schuljahr zu verfolgen, um für den Wunschberuf anschlussfähig zu sein. Das Herzstück von Element 3 ist das Lernstudio, das sich aus rund 16 Lektionen an Input und eigenverantwortlichem Lernen zusammensetzt. Schüler*innen lernen hier mit bereitgestellten, differenzierten Lernaufgaben alleine oder mit- und voneinander. Im Projektunterricht werden die Schüler*innen auf das kooperative, projektartige Lernen hingeführt und üben sozusagen für die umfangreiche Abschlussarbeit im letzten Semester.

Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen

Die Erwartungen an die Kompetenzen der Lehrpersonen wurden in rund 20 Dialogkarten in den Feldern Lernsteuerung, Lerncoaching, lernwirksames Feedback und Lernaufgaben beschrieben. Während die Vorderseite einen Kurztext zum betreffenden Thema enthält, befinden sich auf der Hinterseite Reflexionsfragen (vgl. Abbildung 2), die in die Tiefe pädagogischer Diskussionen führen sollen. Die Dialogkarten sollten Lehrpersonen-Teams anregen, ihre unterschiedlichen Ansichten über ein Thema sichtbar zu machen und eine gemeinsame Haltung für die Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis zu etablieren.

Grundhaltung als Lehrperson im Lerncoaching	Nr. 5	Grundhaltung als Lehrperson im Lerncoaching	Nr. 5
<p>Im Lernstudio und im Begleiteten Studium begleite und unterstütze ich die Lernenden durch regelmässige Coachinggespräche. Als Lerncoach baue ich eine vertrauensvolle Beziehung zum Lernenden auf. Dies ist die Grundlage eines erfolgreichen Lerncoachings. Ich begegne dem Lernenden wertschätzend, sodass sich dieser mit seiner Person und seinem Anliegen angenommen fühlt. Ich stärke, ermutige und motiviere den Lernenden, neue Wege zu gehen und helfe ihm dabei, eine für ihn passende Lösung zu entwickeln.</p> <p>Was löst dieser Text bei mir aus? Welche Fragen tauchen auf?</p>		<p>Wie gelingt es mir empathisch und unvoreingenommen allen Lernenden wertschätzend zu begegnen? Woran merkt der Lernende, dass ich ihn als Experten für sein Lernen sehe? Wie gelingt es mir, ihm in einer nichtwissenden Haltung zu begegnen?</p> <p>Wie kann ich mich auf die Bedürfnisse des Lernenden konzentrieren, ohne ihm meine Sicht aufdrängen zu wollen? Wie kann ich die nonverbalen Signale wahrnehmen? Wie gelingt es mir, authentisch und echt zu sein?</p> <p>Mit welchen Strategien ermutige ich schweigsame Lernende zum Erzählen? Welche Lerncoaching-Situationen empfinde ich als Lerncoach als schwierig? Wie kann ich in solchen Situationen reagieren? Woran merke ich, dass bei mir die Lernenden und nicht der «Stoff» im Zentrum stehen?</p>	

Abbildung 2: Vorder- und Hinterseite einer Dialogkarte

Herausforderungen im Einführungsprozess

Die Umsetzung des Projekts „Sek I plus“ im Kanton Zug wurde vom kantonalen Projektteam, bestehend aus vier Lehr-, Schulleitungs- und Schulentwicklungspersonen begleitet. Die Gemeinden mandatierten ihrerseits Schlüsselpersonen, welche für die Umsetzung in den Gemeinden verantwortlich waren. Diese für sie zum Teil neue Rolle als Prozessgestalter*innen war anfänglich eine Herausforderung. Es ging darum, die Umsetzung der verschiedenen Elemente von „Sek I plus“ in ihren Gemeinden zu priorisieren, zu koordinieren und in bestehende Schulentwicklungsprozesse einzubinden.

Die grösste Veränderung war die neue Unterrichtsform des Lernstudios, die viele Fragen und Unsicherheiten auslöste. Einerseits musste geklärt werden, wie dies räumlich umgesetzt werden kann, andererseits verlangt diese Unterrichtsform auch einen Haltungs- und Rollenwechsel bei den Lehrpersonen, weg von der Lehrperson als Instruktor*in hin zu einer Lernbegleiter*in.

Die Evaluation im Frühjahr 2020 zeigte eine hohe Akzeptanz der Ziele, des Konzepts und dessen Begleitung der Einführung. Verbesserungspotenzial wurde in der Feinjustierung einzelner Standards eruiert sowie drei Themenfelder zur weiteren Diskussion aufgeführt:

1. Im Zusammenhang mit „Sek I plus“ haben Schulen Strukturen geschaffen und ihre Organisation verändert. Diese Reformen veränderten aber nur bedingt den Unterricht. Die Art und Weise, wie die Schüler*innen lernen und Aufträge erledigen, verändert sich nicht automatisch durch den Aufbau von Lernstudios und das Formulieren von Lernvereinbarungen.

Diese Erkenntnis deckt sich mit Studien zur Schulwirksamkeit, wo oft belegt wird, dass mit organisatorischen Massnahmen die Leistungen der Schüler*innen nur dann verbessert werden, wenn auch der Unterricht davon betroffen ist. Die Schulstrukturen sind für den Lernfortschritt sogenannten distale Faktoren. Das heisst, sie gehören zu jenen Faktoren, die vom eigentlichen Lehr-Lern-Prozess in der Schule weit entfernt sind, weshalb Änderungen der Schulstruktur nicht automatisch zu einer Steigerung des Lernfortschritts führen. Im Vergleich dazu haben proximale Faktoren, wie beispielsweise Quantität oder Qualität des Unterrichts, einen unmittelbaren Einfluss auf den Lernerfolg (vgl. Helmke & Weinert, 1997; Moser & Rhyn, 1999). Konkret bedeutet das für das Projekt, dass noch an den proximalen Faktoren gearbeitet werden muss.

2. Die hohe Akzeptanz ist ideale Voraussetzung, das Konzept – unter Vorbehalt entsprechender Anpassungen – auf das 7. und 8. Schuljahr der Oberstufe auszuweiten.
3. Insbesondere im Lernstudio ist im Konzept vorgesehen, dass die beiden Schularten Sek und Real näher zusammenarbeiten. Die Zusammenführung von Sek und Real ist in einigen Schulen bereits Alltag, andere wünschen sich eine Durchmischung und wiederum andere hegen grossen Widerstand gegen die Schulartendurchmischung. Wie der Kanton zukünftig mit der Fragestellung umgehen will, sollte mittelfristig geklärt werden.

Aufgrund dieser Evaluation wurde das Konzept „Sek I plus“ überarbeitet (Abbildung 3). Insbesondere wurde das Element „Abschlussdossier“ gestrichen, da dies von Lehrpersonen, aber

auch von den Abnehmern der Sek II als nicht bedeutsam eingeschätzt wurde. Beibehalten wurde davon jedoch die Abschlussarbeit.

Element	Mittel
1. Berufsorientierung	<ul style="list-style-type: none"> - Abschluss Berufswahlvorbereitung - Lernstandserfassung mit Stellwerk 8 - Vergleich mit Anforderungen Laufbahn
2. Individuelle Profilbildung	<ul style="list-style-type: none"> - Standortbestimmung im Orientierungsgespräch - Lernvereinbarung
3. Unterrichts- und Arbeitsformen	<ul style="list-style-type: none"> - Lernstudio - Wahlfächer inkl. Begleitetes Studium - Projektunterricht mit Abschlussarbeit

Abbildung 3: Elemente und Mittel des Konzepts „Sek I plus“ (Regelkonzept 2021)

Konsolidierung braucht Zeit und Raum

Schulprojekte müssen langfristig begleitet werden, wenn das Ankommen der Neuerungen sichergestellt werden soll. Andernfalls drohen Neueinführungen schnell im Alltag, in Überzeugungen oder vorherrschenden Routinen von Lehrpersonen wieder unterzugehen (vgl. Binder, 2007). Das Einplanen einer Konsolidierungsphase ist daher zwingend notwendig. Im Projekt „Sek I plus“ wird weiterhin das Netzwerk der Prozessverantwortlichen der Schulen aufrechterhalten. Sie treffen sich mehrmals jährlich und tauschen sich über gute Praxisbeispiele aus, gleichzeitig ist das Vertrauen dahingehend zueinander gewachsen, dass auch Herausforderungen thematisiert und diskutiert werden. Eine weitere Evaluation zur Zielerreichung des Projekts ist geplant, vorerst braucht es aber noch mehr Zeit zum Konsolidieren und Raum für Absprachen und Diskussionen in den neu etablierten Elementen.

Literaturverzeichnis

- Binder, T. (2007). Wer das Stabilisieren vergisst: Warum eine schöne Abschlusspräsentation noch kein gutes Ende bedeutet. *Gruppendynamik* 38, S. 257–272. <https://doi.org/10.1007/s11612-007-0023-6>
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- Moser, U., Ramseier, E., Keller, C. & Huber, M. (1997). *Schule auf dem Prüfstand*. Chur: Rüegger.
- Moser, U. & Rhy, H. (1999). *Schulmodelle im Vergleich. Eine Evaluation der Leistungen in zwei Schulmodellen der Sekundarstufe I*. Aarau: Sauerländer.



Autorinnen

Martina Krieg, M.A.

Seit 2014 Leiterin der Abteilung Schulentwicklung im Amt für gemeindliche Schulen, Kanton Zug.

Kontakt: martina.krieg@zg.ch

Rebekka Roth

Leiterin des Projektteams „Sek I plus“ seit Beginn des Projekts 2010, Lehrperson der Oberstufe Menzingen, Kanton Zug.

Kontakt: Rebekka.Roth@schule.menzingen.ch

Bettina Hübscher

Bereich Kind Jugend Familie Alter der Stadt Zofingen

Frühe Förderung in Zofingen

Umfassend und vernetzt

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a193>

Die Schweizer Stadt Zofingen, im Kanton Aargau im Norden der Deutschschweiz gelegen, betreibt seit einigen Jahren eine Politik der Förderung der frühen Kindheit und trägt dadurch zur Erreichung des Bildungsziels 4 (Hochwertige Bildung) der UN-Agenda für nachhaltige Entwicklung bei. Dies umfasst die enge Zusammenarbeit der Fachpersonen der frühen Kindheit und eine umfassende, niederschwellige und vernetzte Begleitung der Kinder ab Geburt bis zum Eintritt in die Schule. Ziel ist es, den Kindern, aber auch den Eltern, Fördermassnahmen zur Sprachentwicklung, Psychomotorik, Kreativität, zu Naturerfahrungen und Integration zu bieten und die Selbstwirksamkeit der Kinder zu fördern. Die teilnehmenden Familien sollen zusammengebracht werden und von einem breiten Angebot für Austausch und Begegnung profitieren. Ziel ist auch die Stärkung der Familien und Kleinkinder, damit sie befähigt werden, den Gedanken der *Futures Literacy* in ihre Schulzeit zu tragen und sich auf einen Prozess des gemeinsamen Werdens (also des Co-becoming) mit der Welt einzulassen, anstatt nur „über die Welt zu lernen“¹.

Politik der frühen Kindheit, multiprofessionelle Zusammenarbeit, umfassende Förderung

Umfassende Förderung für Kind und Familie als Maxime

Zofingen ist eine Kleinstadt im Schweizer Mittelland mit geschichtsträchtiger Vergangenheit als Zähringerstadt. Die Stadt bietet ihren Bewohner*innen neben einer äusserst pittoresken Altstadt einiges an Kultur- und Freizeitangeboten und hat Zentrumsfunktion für die Region. Zurzeit leben 12.300 Personen in Zofingen, davon 670 Kleinkinder bis vier Jahre. Die Zofinger Politik hat sich auf die Fahne geschrieben, eine Stadt für alle Generationen zu sein und besonders die Kleinsten von Anfang an zu fördern.

Die Stadt Zofingen setzt sich dafür ein, dass Kinder während der ersten Lebensjahre innerhalb wie ausserhalb der Familie eine optimale soziale, gesundheitliche und pädagogische Unterstützung erhalten. Dafür ist es wichtig, dass der Zugang zu den bestehenden Angeboten für alle Kinder und Familien sichergestellt ist.

So liest man auf der Website der Stadt Zofingen, wenn man Angebote für Familien und Kinder sucht.² Der Weg zu dieser umfassenden Unterstützung von Kind und Familien in Zofingen dauerte einige Jahre und wurde nur möglich dank eines grossen Engagements seitens Politik und Verwaltung.

Die Grundlagen dazu wurden im Jahr 2014 geschaffen. Zofingen wurde Mitglied bei „Primokiz“³, einem nationalen Programm, in dessen Rahmen Gemeinden und Städte seit 2013 Unterstützung bei der Entwicklung einer Politik der frühen Kindheit erhalten. Ziel des durch die Jacobs-Foundation⁴ und die Roger-Federer-Foundation⁵ gegründeten Angebotes ist, die Schweizer Gemeinden dabei zu unterstützen, eine umfassende Politik der vernetzten frühen Förderung aufzubauen. Mittlerweile wird das Programm von „Radix“ betreut, einem nationalen Programm zur Gesundheitsförderung⁶, und es wird weiterhin durch die Roger-Federer-Foundation unterstützt.

Das Konzept von „Primokiz“ umfasst Angebote der Prävention und Intervention (Mütter-Väterberatung, Früherziehung, Gesundheitsversorgung), Angebote für bestimmte Gruppen von Kindern und Eltern (Inklusion und Integration) und, als Dach über allem, das Schaffen von förderlichen Lebensbedingungen für alle Kinder und Familien (vgl. Abbildung 1). Damit diese Bedingungen erfüllt sind, ist neben einer guten Versorgung auch das Gestalten eines ansprechenden und aktivierenden Sozialraums nötig. Attraktive, sichere Spielplätze, öffentliche Plätze mit genügend Schattenplätzen und Sitzgelegenheiten für alle Generationen und eine attraktive Freizeitinfrastruktur, wie Sportplätze und Badeanstalten, tragen dazu bei. Ebenso wichtig ist es jedoch, die Familien durch Feste, Kurse, Treffpunktmöglichkeiten zusammenzubringen sowie die Unterstützung von Integrationsangeboten.



Abb. 1: Modell einer umfassenden frühen Förderung „Primokiz“ (www.radix.ch > Primokiz)

„Primokiz“ in Zofingen

Der Zofinger Einwohnerrat hiess im November 2015 die konzeptionellen Grundlagen „Primokiz Zofingen – frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung“ sowie den präsentierten Massnahmenplan gut.⁷ Dies war der Startschuss für die Schaffung von Angeboten und Massnahmen, die mittlerweile, wie etwa das Familienzentrum, nicht mehr aus dem Stadtbild wegzudenken sind. Das Familienzentrum ist optimal in der Nähe des Gemeindeschulhauses gelegen und ermöglicht bereits durch seine Lage Begegnung und Austausch. Abbildungen 2 und 3 veranschaulichen zwei Beispiele der Arbeit des Familienzentrums.

Zofinger Eltern, die ihre Kinder in eine Kindertagesstätte schicken, können Betreuungsgutscheine beantragen und werden damit durch die Stadt finanziell entlastet. Auch Spielgruppen profitieren von einer finanziellen Unterstützung durch die Stadt und werden dadurch als wichtige Anbieter*innen für die frühe Förderung anerkannt.

Verantwortlich für die Thematik der Fördermassnahmen in der frühen Kindheit ist der Bereich Kind Jugend Familie Alter.⁸ Dieser kümmert sich um Angebote für die Bevölkerung aller Gesellschaftsschichten und Altersgruppen und ist Teil des Ressorts Gesellschaft, zu welchem ebenfalls der Bereich Soziales gehört. Die Angebote für die frühe Kindheit werden seitens der Stadt durch zwei Mitarbeiterinnen mit lediglich gesamthaft 40 Stellenprozenten bearbeitet. Dank einer guten Vernetzung mit den Akteur*innen aus dem Bereich Beratung und Förderung und der Zusammenarbeit mit Freiwilligen kann trotz bescheidenen personellen Ressourcen ein vielfältiges Angebot sichergestellt werden.

In der Politik, aber auch in der Gesellschaft von Zofingen herrscht mittlerweile Konsens darüber, dass es sich lohnt, die Kleinkinder zu stärken, damit sie möglichst selbstständig, resilient und selbstsicher ihren Start in die Bildungsangebote Kindergarten und Schule angehen können, und gleichzeitig die Eltern dabei zu unterstützen, ihren Erziehungsauftrag zu erfüllen.

Die Versorgung der Kinder in den ersten sechs Lebensjahren ist eine Querschnittsaufgabe. Daher arbeiten die Bereiche Bildung, Kultur und Kind Jugend Familie Alter eng zusammen und bieten Kindern und Eltern ein vielfältiges kulturelles Bildungsprogramm. Ob Geschichten erzählen, zusammen plaudern, Deutsch lernen, gemeinsam tanzen, turnen, gestalten oder die Natur erleben – alle Angebote erfolgen in enger Zusammenarbeit, auch mit den Fachfrauen der Mütter- und Väterberatung und der Früherziehung. Dafür sorgt eine Begleitgruppe des Familienzentrums⁹, die gemeinsam mit der Projektleiterin Frühe Kindheit die Angebote gestaltet und weiterentwickelt. Die Angebote sollen niederschwellig sein und alle zum gemeinsamen Erleben einladen – frühe Sprachförderung erfolgt dabei spontan und ungezwungen, auch für die Eltern. So lernen neu zugezogene Familien mit Migrationshintergrund im Muki-Deutsch nicht nur die Sprache, sondern oft auch neue Bekannte kennen. Auch Kreativitätsförderung, wie das freie Gestalten mit verschiedenen Materialien, kann Beziehungen zwischen Kind und Eltern stärken und spielerisch fördern.



Abb. 2 : Atelier MiniKreativ, gemeinsam gestalten bringt zusammen. | Bild: zvg

Ein wichtiges Angebot sind die jährlich stattfindenden Familienfeste, an denen sich die verschiedenen Akteur*innen des Familienzentrums der Bevölkerung vorstellen und Kontakte geknüpft werden. Dazu werden alle Eltern mit Kleinkindern ab Babyalter persönlich eingeladen.



Abb. 3: Spiel und Spass für Familien am Familienfest Zofingen im Jahr 2021. | Bild: © Bettina Hübscher

Von der frühen Förderung zur kinderfreundlichen Gemeinde

UNICEF-Label „Kinderfreundliche Gemeinde“ für Zofingen

2021 hat Zofingen als 49. Schweizer Gemeinde von UNICEF Schweiz und Liechtenstein das Label „Kinderfreundliche Gemeinde“ erhalten. Dies aufgrund eines Aktionsplans, der in einem partizipativen Prozess mit Kindern, Jugendlichen und Vertreter*innen aus Politik und Verwaltung erarbeitet worden ist (vgl. Abbildung 4).¹⁰ Ein Teil der Massnahmen betrifft die Frühe Kindheit. So sollen Angebote der Kreativitätsförderung und das Schaffen von Naturerfahrungen für möglichst alle Zofinger Kleinkinder ausgebaut werden. Auch die Spielplätze sollen aufgewertet und kleinkindgerecht gestaltet werden.

Die im Rahmen des Aktionsplans erarbeiteten Leitsätze sind Basis der städtischen Familienpolitik und damit auch der Frühen Kindheit: Umsetzen der Kinderrechte, partizipativ entwickelte Massnahmen, Fördern der Chancengerechtigkeit ab früher Kindheit, Diversität und Inklusion im Alltag leben und Gesundheit und Nachhaltigkeit fördern. Dies geschieht durch die genannten Angebote und durch Vernetzung. Politische Entscheide sollen immer wieder im Dialog mit der Bevölkerung gefällt werden – daher steht nächstes Jahr eine Befragung von Kindern, Familien und Jugendlichen an, um die Angebote für Familien weiterentwickeln zu können.



Abb. 4: Leitsätze Kinderfreundliche Gemeinde Zofingen

Anmerkungen

¹ [www.thelivingcore.com/futures-literacy-vom-lernen-ueber-die-welt-zum-co-becoming-mit-ihr/](http://www.thelivingcore.com/futures-literacy-vom-lernen-ueber-die-welt-zum-co-becoming-mit-ih/)

² www.zofingen.ch > Gesellschaft > Familien und Kinder bis 6 Jahre

³ www.radix.ch/media/v5qhqn3s/jf_pk_portraits_zofingen_d_final.pdf

⁴ <https://jacobsfoundation.org/>

⁵ <https://rogerfedererfoundation.org/de/was-wir-tun/bildung-in-der-schweiz>

⁶ www.radix.ch

⁷ www.zofingen.ch/public/upload/assets/651/15-10-29%20Konzept_Primokiz_Zofingen_V15.pdf?fp=-1507721955000

⁸ www.zofingen.ch/verwaltung/kind-jugend-familie-alter.html/294

⁹ www.familienzentrum-zofingen.ch

¹⁰ www.familienzentrum-zofingen.ch/public/upload/assets/9011/Aktionsplan%20Unicef%20Label%20Kinderfreundliche%20Gemeinde%20Zofingen%202021.pdf?fp=1

Autorin

Bettina Hübscher, lic. phil. I, Psychologin

Seit 2021 Leiterin des Bereichs KJFA Stadt Zofingen, vorher Leiterin einer städtischen Fachstelle für Altersfragen, einer kommunalen Abteilung für Gesellschaft und Gesundheit und wissenschaftliche Mitarbeiterin, Projektleiterin und selbstständig tätig in Berufsbildung und



Berufsberatung. Ebenfalls tätig als Beraterin und Coachin im Bereich Rehabilitationsberatung, Berufs- und Laufbahnberatung. Mutter von zwei erwachsenen Söhnen.
Kontakt: bettina.huebscher@zofingen.ch

Catherine Lieger

Pädagogische Hochschule Zürich, Zürich

Fabienne Huber

Pädagogische Hochschule Zürich, Zürich

Veränderungen im Lernen der jungen Kinder: Wie lernt die „Generation Alpha“?

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a225>

Stimmen aus dem Bildungswesen betonen, dass sich das Spielen sowie auch das Verhalten der jungen Kinder (4–8 Jahre) im Kindergarten und in der Unterstufe (1./2. Klasse) in der Schweiz in den letzten Jahrzehnten verändert hat. Das Projekt „Generation Alpha Swiss Play“ nimmt die Zielgruppe der Kinder des Zyklus 1 in den Fokus und möchte anhand einer umfassenden (qualitativen und quantitativen) Studie die Auswirkungen dieser Veränderungen auf Unterricht und Betreuung der Kinder im Zyklus 1 in der deutschsprachigen Schweiz analysieren. Erste Ergebnisse aus der qualitativen Studie betonen die unterschiedlichen Herausforderungen für Lehrpersonen, Betreuungspersonen, Schulleitende sowie Eltern/Erziehungsberechtigte. Durch die Studienergebnisse sollen nach Studienabschluss den Lehrpersonen sowie Schuleinheiten Kurse und Weiterbildungen zur Verfügung stehen, die Unterstützung bieten und Fragen der Schulentwicklung beantworten.

Spiele im Zyklus 1, verändertes Spielverhalten, Generation Alpha Swiss Play

Kontextualisierung

Spiele ist für das Lernen von Kindern zwischen vier und acht Jahren wesentlich. Im Spiel erwerben sie wichtige soziale, motorische und kognitive Fähigkeiten, auf die sie später aufbauen können. Zahlreiche Studien von Bildungswissenschaftler*innen belegen, dass das Spiel kleiner Kinder den entscheidenden Lern- und Entwicklungsmotor darstellt (vgl. Stamm, 2014; Imlig, Bayard & Mangold, 2019; Edelmann, Wannack & Schneider, 2018; Lieger, 2014; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2007; Einsiedler, 1999). Dabei geschieht der Spiel- und Lernprozess ohne bewussten Lernakt und findet beiläufig, interessenorientiert, intrinsisch statt. Erst im Alter ab acht Jahren lernen die Kinder mehrheitlich gezielt, systematisch und extrinsisch motiviert (Lieger, 2014).

Problemstellung

Expert*innen des Bildungswesens stellen fest, dass sich die Kindheit generell und spezifisch das Spielen der jungen Kinder in den letzten Jahrzehnten verändert hat. Dies wird mit Erklärungsleistungen der gesellschaftlichen Veränderungen wie neuen Familienformen, neu verteilten Betreuungsaufgaben, der Digitalisierung, neuen Ansprüchen von Eltern und Erziehungsberechtigten sowie der Globalisierung erklärt (vgl. Weidinger, 2021; Stamm, 2014). Diese Veränderungen betreffen vor allem die „Generation Alpha“, welche die Generationsforschung folglich definiert: Personen, welche im Zeitraum 2010 bis voraussichtlich 2024 geboren sind/werden, gehören zur „Generation Alpha“ (Abbildung 1).

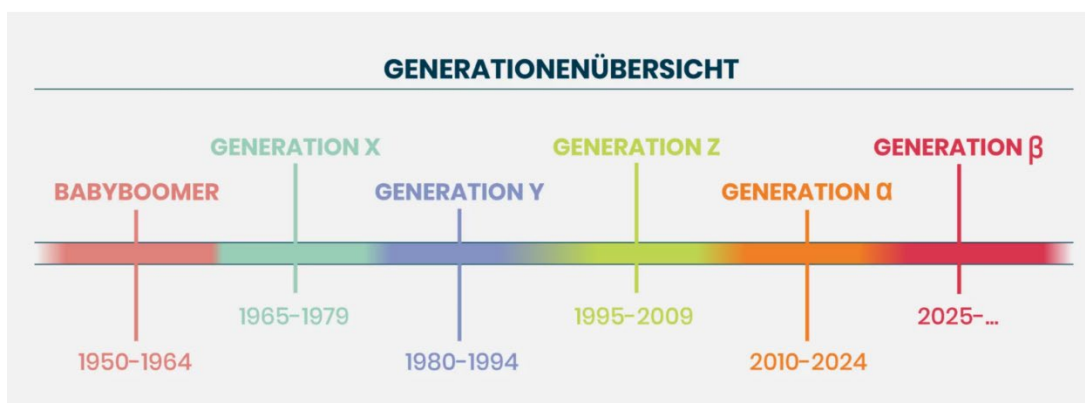


Abbildung 1: Generationenübersicht (Institut für Generationsforschung, 2022)

Studie „Generation Alpha Swiss Play“

Projektbeschreibung und Methodisches Vorgehen

Das Projekt „Generation Alpha Swiss Play“ nimmt die Zielgruppe der vier- bis achtjährigen Kinder in den Fokus und hat zum Ziel die benannten Forschungsfragen zu beantworten:

- Wie hat sich das Spielverhalten von Kindern in Kindergarten und Schule (1. Zyklus des Lehrplan 21¹) in den letzten Jahrzehnten verändert?
- Welche Auswirkung haben diese Veränderungen auf die Gestaltung von Unterricht und Betreuung?

Das Projekt „Generation Alpha Swiss Play“ hat in einer explorativen Studie (erster Schritt) die aktuelle Situation in den Schulklassen des 1. Zyklus anhand von Leitfadeninterviews mit Lehrpersonen in der Deutschschweiz erhoben und die aus den gesellschaftlichen Veränderungen resultierenden Auswirkungen auf das Spiel- und Lernverhalten von Kindern zwischen vier und acht Jahren analysiert. Konkret wurden im Zeitraum März, April und Mai 2022 30 Leitfadeninterviews mit Lehrpersonen aus der deutschsprachigen Schweiz online durchgeführt und

videobasiert aufgezeichnet. Nach der Durchführung aller Interviews mit Expert*innen wurden in einem deduktiven Verfahren das Kategoriensystem generiert sowie Auffälligkeiten aus den Interviews strukturiert festgehalten. Zur Überprüfung wurde das Kategoriensystem mit den Studienleitenden der Studie „Generation Alpha“ des deutschen Generationsforschungsinstituts – mit dem Kategoriensystem ihrer Studie – sowie mit dem Lehrplan 21 verglichen und ergänzt.

Mit einem computerbasierten Transkriptions- und Analyseprogramm zur Verarbeitung von Videodaten wurden die 30 Interviews mit den Expert*innen anhand der deduktiv generierten definierten Kategorien analysiert. Zur Prüfung wurden die Intercooderreliabilität (Kodierergebnis von zwei Kodiererinnen an den gleichen Videosequenzen) sowie die Intracoderreliabilität (Übereinstimmung der durchgeführten zweifachen Probekodierung) durchgeführt.

Aufgrund von Auffälligkeiten, die sich aus den Häufigkeiten von Nennungen und differenzierten Sprechzeiten (Dauer) von Kategorien ergaben, entstanden nach der differenzierten Analyse datengestützte Hypothesen, die mit Beispielzitate aus den Interviews mit den Expert*innen belegt wurden.

In der quantitativen Studie (zweiter Schritt) sollen die gebildeten Hypothesen aus der qualitativen Studie anhand einer Befragung von 3000 Lehrpersonen aus der Deutschschweiz überprüft werden. Somit werden in der quantitativen Studie schriftliche Beurteilungen von voraussichtlich knapp 50.000 Kindern durchgeführt. Des Weiteren sollen quantitative Befragungen von Elternteilen stattfinden. In der erneuten qualitativen Studie (dritter Schritt) sollen die Ergebnisse der quantitativen Studie von Bildungsexpert*innen aus der Wissenschaft sowie aus der Praxis analysiert werden. Abschliessend sollen neue Inhalte für das Weiterbildungsprogramm der Elementarbildung der Pädagogischen Hochschule Zürich (vierter Schritt) konzipiert werden, die Lehrpersonen, Betreuungspersonen und Schulleitenden zur Verfügung stehen werden. Nach der Theorie der Mixed Methods nach Flick (2018) wird somit folgende Methodentriangulation durchgeführt:

Qualitative Befragung

Mittel: Expert:inneninterviews
Ziel: Vollständige Erfassung des Themenbereichs

Quantitative Befragung

Mittel: Online Fragebogen
Ziel: Repräsentativität

Qualitative Validierung

Mittel: Kommunikative Validierung durch beteiligte Expert:innen
Ziel: Intersubjektive Gültigkeit

Abbildung 2: Mixed Methods nach Flick (2018) (eigene Darstellung)

Anhand des qualitativen Befragens mittels explorativen Leitfadenterviews kann so die vollständige Erfassung des Themengebiets gewährleistet werden. Die quantitative Befragung soll die Repräsentativität der Studie garantieren sowie die intersubjektive Gültigkeit überprüfen.

Erste Ergebnisse aus der qualitativen Studie

Zusammenfassend lässt sich formulieren, dass in der qualitativen Studie die Bereiche „Gesellschaftlicher Bereich“, „Methodisches“, „Kognitiver Bereich“, „Didaktik der Lehrpersonen“ und „Eltern-Kind-Kontakt“ sehr häufig genannt und zeitintensiv (Dauer) angezeigt wurden.

Ergebnisse aus der qualitativen Studie zeigen, dass laut den Lehrpersonen die bevorzugten Spielmaterialien der Generation Alpha häufig vorgefertigte Spielzeuge sind. In Spielsituationen, beispielsweise im Kindergarten, seien viele junge Kinder überfordert: Sie haben keine oder nur sehr wenige Erfahrungen mit dem Funktionsspiel, welches zu der Basis der Spielerfahrungen von Kindern gehört.

Anhand der Aussagen der Lehrpersonen lassen sich folgende konkrete Aussagen formulieren:

- Aus Sicht der Lehrpersonen zeigen 57% der 4–8-jährigen Kinder im Kindergarten keine altersentsprechende Spielentwicklung.
- Die Lehrpersonen berichten, dass 73% der 4–8-jährigen Kinder Auffälligkeiten im sozialen Bereich zeigen.
- Betreffend den Eltern-Kind-Kontakt zeigen laut den Lehrpersonen 41% der Eltern ein starkes Förderinteresse ihrer Kinder sowie 22% eine Tendenz zur Überbehütung ihrer Kinder.

Fazit

Nach der durchgeführten qualitativen Studie lässt sich formulieren, dass sich das Verhalten der jungen Kinder sowie der Eltern und Erziehungsberechtigten verändert hat und viele Lehrpersonen didaktisch mit neuen Herausforderungen konfrontiert sind. Aus diesem Grund ist die vorgestellte Studie und die Beantwortung der Forschungsfragen nach dem aktuellen Spielverhalten und den Auswirkungen der Veränderungen auf Unterricht und Betreuung eine wichtige Unterstützung für das gesamte Bildungswesen sowie eine ganzheitliche Schulentwicklung.

Literaturverzeichnis

Edelmann, D., Wannack, E. & Schneider, H. (2018). *Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich. Eine empirische Studie im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Pädagogische Hochschule Bern; Pädagogische Hochschule Zürich. Verfügbar unter: <https://www.phbern.ch/kindergartenstudie>, Stand vom 30.10.2019.

Einsiedler, W. (1999). *Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kindes* (3. Auflage). Julius Klinkhardt.

Flick, U. (2018). *Designing Qualitative Research*. 2nd edition. SAGE.

Heimlich, U. (2015). *Einführung in die Spielpädagogik*. Julius Klinkhardt.

Imlig, F., Bayard, S. & Mangold, M. (2019). *Situation des Kindergartens im Kanton Zürich*. Zürich: Bildungsdirektion, Bildungsplanung.

Lieger, C. (2014). *Professionelle Betreuung in Kindergärten. Praxistaugliche Erfassung der Betreuungsqualität*. Tectum.

Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2007). *Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenzen*. Bildungsverlag EINS.

Stamm, Magrit (2014). *Ein Plädoyer für das Recht der Kinder auf das freie Spiel*. Bern: Swiss Education. Verfügbar unter: https://www.margritstamm.ch/images/Dossier_Spiel%20def.pdf

Weidinger, W. (2021). Spielen in einer veränderten Gesellschaft. In C. Lieger & W. Weidinger (Hrsg.), *Spielen Plus. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Betreuung*. Hep.

Anmerkungen

¹ Der deutschschweizerische Lehrplan 21 ist in drei Zyklen unterteilt: Zyklus 1 (2 Jahre Kindergarten plus 1. und 2. Primarschule), Zyklus 2 (3.–6. Primarschule) und Zyklus 3 (Sekundarstufe 1).

Autorinnen

Catherine Lieger, Dr. phil.

Leiterin Schwerpunktprogramm Elementarbildung der Pädagogischen Hochschule Zürich, Dozentin und Beraterin sowie Tätigkeit in verschiedenen Entwicklungs- und Forschungsprojekten.

Kontakt: catherine.lieger@phzh.ch

Fabienne Huber

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Schwerpunktprogramm Elementarbildung der Pädagogischen Hochschule Zürich. Leitung von Weiterbildungen, Fachberatungen sowie Projekten im Themenschwerpunkt Zyklus 1.

Kontakt: fabienne.huber@phzh.ch

Petra Heißenberger

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

Norbert Pachler

University College London

Vorsitzender des Hochschulrates der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich

Handlungsbefähigung an den Schulen fördern, die Zukunft ist nicht unabänderbar!

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a196>



Foto: offizielles institutionelles Foto

*Mag. Dr. Norbert Pachler, FAcSS, PFHEA ist Professor für Erziehungswissenschaft am UCL Institute of Education mit akademischen Schwerpunkten in den Bereichen digitale Bildung, Lehrerbildung und -entwicklung sowie Spracherziehung. Auf diesen Gebieten hat er zahlreiche Publikationen veröffentlicht und betreut Doktorand*innen. Gleichzeitig ist er Pro-Vice-Provost (Lehre, Lernen, digitale Bildung) am University College London (UCL) mit Fokussierung auf die akademische Leitung der Bereiche Qualitätssicherung und digitale Lehre/digitales Lernen. Als Pro-Director für Teaching, Quality and Learning Innovation hatte er zwischen 2013 und 2020 die strategische Gesamtverantwortung für das Lehr- und Lernportfolio des UCL Institute of Education, das ein umfangreiches Lehrerausbildungs-, Bachelor- und Postgraduierten-Angebot umfasst. Norbert Pachler ist Editor-in-Chief des Language Learning Journals (Routledge), einer international führenden akademischen Zeitschrift im Bereich der Spracherziehung. (<https://www.researchgate.net/profile/Norbert-Pachler>).*

Futures Literacy ist der Jahresfokus 2022 der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Ich möchte daher mit dem Blick auf die Institution als Ganzes beginnen. Sie haben in Ihrem Vortrag zum Digitalen Lernen im Februar 2022 Jim Paul Gee aus dem Jahr 2009 zitiert: Er spricht von „passionate affinity-based learning“ und meint damit leidenschaftliches, affini-



tätsbasiertes Lernen zwischen Menschen, die durch gemeinsames Bestreben, Interesse oder eine gemeinsame Leidenschaft verbunden sind. Als Vorsitzender des Hochschulrates der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH NÖ) gestalten Sie ganz wesentlich das Gemeinsame der Hochschule, die sich den Jahresfokus *Futures Literacy* gewählt hat, mit. Worin besteht in diesem Zusammenhang Ihre Verantwortung, wo sehen Sie Ihre Möglichkeiten?

Norbert Pachler: Es ist mir wichtig zu betonen, dass sich der Hochschulrat grundsätzlich an den Belangen des Rektorats und des Kollegiums der PH NÖ orientiert. Der Hochschulrat sieht seine Aufgaben darin, kritisch hinterfragend zu unterstützen. Das heißt, wir geben keine Themen vor, sondern wir wollen unterstützen. Ich habe natürlich die Möglichkeit und nutze das auch sehr regelmäßig, mich mit Rektor Rauscher auszutauschen und diese Dinge bilateral und nicht nur multilateral zu besprechen. Und es ist natürlich sehr schön zu sehen, wie stark das persönliche und institutionelle Interesse an der Thematik *Futures Literacy* an der PH NÖ ist. Das unterstütze ich als Vorsitzender des Hochschulrates gerne! Das bedeutet aber gleichzeitig, dass wir uns als Hochschulrat auch kritisch bezüglich diverser Themen äußern. Ich meine nicht kritisch gegenüber der Hochschule, sondern kritisch der Thematik gegenüber, zum Beispiel in Bezug auf *Futures Literacy*.

Begleiten, Brücken bauen und kritische Distanz

Ich sehe mich persönlich als Erziehungswissenschaftler als jemand, der die PH NÖ kritisch begleitet und auch Anregungen dazu gibt, thematische Fokussierungen genau zu hinterfragen. Es geht mir in meiner persönlichen Arbeit eigentlich darum, laterale Herangehensweisen an das Thema Lernen zu finden und es auch aus kritischer Distanz zu betrachten.

Es scheint mir wichtig, über die Schule hinaus zu sehen und zu schauen, was sich in der Welt außerhalb der Schule abspielt. Ich beziehe mich hier besonders auf das Brückenschlagen zwischen schulischem und informellem Lernen. Da sind mir die Affordanzen digitaler Technologien sehr wichtig. Denn wir wissen, wie stark sich diese Technologien auf das lernbezogene Handeln im informellen Bereich von Schüler*innen auswirkt und wir wissen auch, dass die Zeit, die Schüler*innen an der Schule mit dem Lernen verbringen, begrenzt ist und es deshalb wichtig ist, die Zeit, die sie außerhalb der Schule verbringen, lernanregend zu gestalten. Daher glaube ich, dass es wichtig ist, dass man versucht, Brücken zu bauen. Außerdem bin ich davon überzeugt, dass wir einen Blick darauf haben müssen, wie soziale Medien funktionieren und wie wir sie zum Lernen verwenden können. Darauf muss die Schule Bezug nehmen.

Sensibilisierung als Auftrag für die Aus-, Fort- und Weiterbildung

Was können wir als PH NÖ aus Ihrer Sicht heute für eine wünschenswerte Zukunft tun?

Was mir an der PH NÖ sehr gefällt, ist die Ernsthaftigkeit, mit der gesellschaftsrelevante Themen aufgegriffen werden. Es wird diskutiert, was wichtig ist in Bezug auf die Welt, in der die Schüler*innen leben. Es stellt sich die Frage, wie wir über die Aus-, Fort- und Weiterbildung Einfluss nehmen können, im positiven Sinn. Ich meine damit, dass Schüler*innen und auch Lehrer*innen für wichtige Themen sensibilisiert werden müssen. Ganz spezifisch unterstütze ich den Ziel- und Leistungsplan der PH NÖ. Darin werden relevante Themen erwähnt und Kolleg*innen an der PH NÖ engagieren sich mit verschiedenen Aktivitäten – sei es innerhalb der Lehre, sei es im Bereich der Forschung oder durch das Aktivsein im Rahmen gesellschaftlicher Aktivitäten, wie zum Beispiel bei der Sommerschule. Hier versuchen wir als Hochschulrat gemeinsam mit der PH NÖ Akzente zu setzen.

**„Es ist ganz wahr, was die Philosophie sagt, dass das Leben rückwärts verstanden werden muss. Aber darüber vergisst man den andern Satz, dass vorwärts gelebt werden muß.“
Dieses Zitat stammt aus den Tagebüchern von Søren Kierkegaard. Was möchten Sie, dass Schulleitungen veranlassen, um das aus der Vergangenheit Gelernte für die Zukunft nutzen zu können?**

Die Frage des Kanons stellt sich in Bezug auf die curriculare Ausrichtung von Institutionen wie Schulen immer. Auch die traditionelle Ausrichtung von Fächern muss hinterfragt werden: Ist das die beste Art und Weise, Schüler*innen auf die Zukunft vorzubereiten?

Jetzt sehen wir in Initiativen wie *Futures Literacy* den Versuch der Fokussierung auf die Kompetenzorientierung und nicht so sehr auf die Wissensorientierung. Roland Reichenbach spricht in diesem Zusammenhang von Verfügungs- und Orientierungswissen. Wir haben in England eine sehr intensive Debatte, welches Wissen in den Curricula verankert werden soll. Aus meiner Sicht ist es für zukunftsorientiertes Handeln sehr wichtig, dass man einen gewissen Wissensschatz abrufbar hat und ihn versteht oder zumindest weiß, wie man darauf Zugriff nehmen und kritisch mit ihm umgehen kann. Darüber hinaus ist es sehr wichtig, offen gegenüber neuen Herangehensweisen zu sein: Interdisziplinäres und projektbezogenes Arbeiten seien hier exemplarisch erwähnt.

Was verstehen Sie unter dem Begriff „Zukunftskompetenz“ und was bedeutet das für unsere Schulleitungen und deren Verantwortung?

Ich beziehe mich auf einen Beitrag in der Fachzeitschrift *Futures* von Kerry Facer und Arathi Sriprakash, der im Jahr 2021 publiziert wurde. Hier wird – aus dem Englischen übersetzt – *Futures Literacy* definiert als das „technische Know-how, reflexiv die Zukunft zu nutzen, um Handlungen in der Gegenwart wahrzunehmen und zu informieren“. Und diese Definition scheint mir sehr treffend.

Fokussierung auf den Singular?

Was ich auch mit Bezug auf Facer und Sriprakash und andere, die sich in den letzten Jahren in der Fachliteratur mit dem Thema *Futures Literacy* auseinandergesetzt haben, etwas kritisch sehe, ist die Fokussierung auf den Singular, auf ‚Literacy‘ anstatt auf ‚Literacies‘. In meiner eigenen Arbeit habe ich mich mit der Problematik von ‚Literacy‘ im Kontext digitaler Medien auseinandergesetzt. Meine Kolleg*innen und ich glauben, dass es wichtig ist, sich nicht nur auf eine enge Perspektive von ‚Literacy‘ zu fokussieren, sondern den Begriff breit und multidimensional zu sehen, als Prozess der kollektiven Bedeutungsbildung; das bezieht sich auf Arbeiten von Semiotiker*innen, wie zum Beispiel Günther Kress oder seine Kolleg*innen Bill Cope und Mary Kalantzis. Sie sprechen von „Literalität als Schaffung aktiver Bedeutungsgestalter*innen“. Mir scheint das wichtig, weil uns das eine Perspektive auf Multidimensionalität und eine kollektive Herangehensweise eröffnet.

Unterstützung durch Schulleiter*innen

Schulleiter*innen sollen Kolleg*innen unterstützen, pädagogische Herangehensweisen an die Thematik zu finden, die sich nicht auf eine enge Definition – wie sie zum Beispiel von der UNESCO vordefiniert wird – beziehen. Breitere Herangehensweisen sollen erlaubt sein und die kollektive Bedeutungsbildung der Schüler*innen miteinander, der Schüler*innen mit den Lehrer*innen und der Schüler*innen in Auseinandersetzung mit der Gesellschaft und den Akteur*innen in der Gesellschaft ermöglichen. Dies kann durch artefaktbasiertes Arbeiten, Szenarienplanung, Simulation, Reflexivität, all jene diese Dinge, die nicht nur kognitiv, sondern sozial und in der zivilen Gesellschaft verankert sind, erfolgen.

Mitgestaltung der Zukunft durch kritische Bürger*innen

Bei der ganzen Debatte um die Zukunft geht es darum, dass es nicht eine vordefinierte Zukunft gibt, die unausweichlich ist, sondern dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, die Zukunft zu gestalten. Schulleiter*innen können darauf pochen – was wir im Englischen „agency“ nennen –, dass wir versuchen, den Schüler*innen durch ihre Zeit an der Schule Handlungsbefähigung mitzugeben und diese zu fördern. Schüler*innen sollen in die Welt hinausgehen als kritische Bürger*innen und nicht glauben, die Zukunft werde von wenigen Menschen erdacht und sei unabänderbar. Wir haben aktive Mitgestaltungsmöglichkeiten für die Zukunft und sollen diese auch nutzen! Die Handlungsbefähigung der Schüler*innen stellt aus meiner Sicht ein besonders bedeutungsvolles Zukunftsthema dar.

„In der Bildung geht es nicht um die Veränderung bzw. Verbesserung der Welt, sondern um die bessere Interpretation der Welt.“ Diese Aussage tätigte Roland Reichenbach am 7. Mai 2022 im Rahmen eines Referates am Campus Baden.¹ Sollte aus Ihrer Sicht in nächster Zu-



kunft eher das Wissen um die Geschehnisse der Welt im Vordergrund der Unterrichtsarbeit an den Schulen stehen oder eher das Eingreifen in diese?

Aktionismus ist – zumindest in England – nicht Auftrag der Schule. Man muss meiner Meinung nach davon wegkommen, Dinge wie *Futures Literacy* als pädagogische Notreaktion auf die Konsequenzen großer gesellschaftlicher globaler Herausforderungen zu sehen. Es sollte nicht um reaktives, sondern um proaktives Arbeiten gehen. Die Handlungsbefähigung muss daher in den Vordergrund gestellt werden. Um aktiv an der Mitgestaltung der Gesellschaft und der Zukunft der Gesellschaft mitarbeiten zu können, braucht es Wissen und Generalkompetenzen, wie analytisches Denken und analytisches Handeln. Es gibt aber auch spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten in Bezug auf ‚Social Entrepreneurship‘ zum Beispiel, ohne die es den Jugendlichen schwer gemacht wird, später in ihrem Leben in einer Welt im Umbruch aktiv handeln zu können. Da hätte die Schule schon auch eine Rolle zu spielen, um den Schüler*innen nicht gewisse Handlungsmuster aufzuoktruieren, sondern sie zu befähigen, in der Zukunft aktiv werden und handeln zu können.

Zum Abschluss wagen wir einen Blick in die Zukunft: „Es ist notwendig, die Lust am Gestalten der Zukunft zu vermitteln.“ Dies ist eine Aussage Michael Shamiyehs vom 7. Mai 2022 am Campus Baden im Rahmen eines Referats. Was bedeutet diese Aussage für Sie persönlich? Was bedeutet sie für die Arbeit als Schulleitung? Was kann zum Gelingen von Visionen beitragen?

Es wäre ganz wichtig in Bezug auf das Thema *Futures Literacy*, pädagogische Handlungsmuster zu entwickeln, die man auch in die Ausbildung der Junglehrer*innen einbinden sollte. In der Literatur gibt es dazu interessante Vorschläge – ich habe einige schon genannt, wie zum Beispiel Szenarienplanung, Simulation und partnerschaftliches Arbeiten – durch diese aktive, soziale und kognitive Auseinandersetzung mit der Problematik von *Futures Literacy* könnte man die Lust an der Auseinandersetzung fördern. Ich sehe das als eine Konzeptionalisierung des pädagogischen Umfelds. Da würde ich ansetzen.

Auch die PH NÖ kann mit ihren Mitarbeiter*innen und Forscher*innen aktiv werden und Möglichkeiten aufzeigen und dadurch beispielsweise die Junglehrer*innen stärken. Diese gehen dann gut vorbereitet an die Schulen – auch in Bezug auf die Einschätzung ihres eigenen Handlungsvermögens – und können mit der Schulleitung gemeinsam das Schulklima mitgestalten. Also es liegt nicht nur an der Schulleitung, sondern es ist auch sehr wichtig, dass es für alle Lehrer*innen demokratische Möglichkeiten der aktiven Mitgestaltung gibt.

Ich habe persönlich als Wissenschaftler und Forscher eine eher kritisch-analytische Sicht auf die Dinge und versuche, Imaginationen der Zukunft zu hinterfragen, um ihre politischen und sozialen Auswirkungen zu beleuchten. Das ist eine von vielen möglichen Herangehensweisen an die Zukunftsplanung, dass man versucht, analytische ‚frameworks‘ zu erarbeiten, die es ermöglichen, Dinge zu hinterfragen und mögliche Auswirkungen von Dingen darzustellen. Das wäre aus meiner Sicht wichtig und die Fertigkeiten, die ich mir durch mein berufliches



Arbeiten in Bezug auf Analyse und Reflexion erworben habe, werden dabei besonders fruchtbar.

Ich bedanke mich für das Gespräch und die Impulse zur Reflexion!

Autorin

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

¹ Nachzuhören ist der Vortrag von Roland Reichenbach über den Link zur Videogalerie von <https://www.ph-noe.ac.at/de/forschung/futures-literacy/reflexionswerkstatt> (Anm. d. Red.)

Matthias Hesse

Allgemeine Sonderschule Purkersdorf

im Gespräch mit

Michael Landau

Präsident der Caritas Österreich und der Caritas Europa

Zukunftskompetenz? „Es liegt an uns, wie die Welt aussieht, in der wir leben.“

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a223>



Foto: Michael Landau

Michael Landau ist seit 1995 Direktor der Caritas der Erzdiözese Wien, seit 2013 Präsident der Caritas Österreich und seit Mai 2020 auch Präsident der Caritas Europa. Michael Landau hat aufgrund seiner Tätigkeiten und diversen Funktionen einen wertvollen und mehrdimensionalen Blick auf die Veränderungen und Entwicklungen in unserer Gesellschaft – insbesondere für Menschen mit Behinderung und ausgrenzungsgefährdete Personengruppen. Mit seinem Engagement, seinen öffentlichen Beiträgen und Positionen zu sensiblen sozialen Fragen prägt er maßgeblich die Sozialpolitik in Österreich und gestaltet die Zukunft für Menschen mit Unterstützungsbedarf aktiv und stets positiv mit. Das Thema „Zukunftskompetenz“ rückt zunehmend in den gesellschaftlichen Fokus, gegenwärtig hat es auch in der Schule eine hohe Relevanz. Wir freuen uns daher über die Gelegenheit eines Interviews mit einer international tätigen Persönlichkeit.

Herr Michael Landau – vielen Dank, dass Sie sich für die Beantwortung meiner Fragen Zeit genommen haben! Bereits in der letzten Ausgabe „Digi-was?“ (2022_1) von #schuleverantworten wurden mit Ihnen und Ihrer Pressestelle verschiedene sozialpolitische Themen, insbesondere zur Digitalisierung im Kontext Behinderung, behandelt und für ein Interview besprochen. Aufgrund Ihrer internationalen Verantwortung in der gegenwärtigen Situation in Europa und der aktuellen humanitären Aufgaben und Projekte wird dieses Interview jedoch gänzlich im Zeichen der Zukunftskompetenz für die vorliegende Ausgabe „Futures Literacy“ (2022_2) geführt.

Sofern vorhersehbar – sind die Herausforderungen in der Zukunft der Reformbedarf der Gegenwart?

Sie setzen sich in Ihren verschiedenen Funktionen und Aufgaben in der Caritas Österreich, einer der wichtigsten sozialen Hilfs- und Dienstleistungsorganisationen in unserem Land, schon sehr lange für Menschen ein, die in verschiedenen Lebenssituationen Unterstützung benötigen und kennen die Entwicklungen im Sozial-, Behinderten- und Gesundheitsbereich sehr genau. Wie würden Sie die gegenwärtige Situation von Menschen mit Behinderung in Österreich einschätzen und wie beurteilen Sie den Stand inklusiver Bemühungen in unserer Gesellschaft?

Michael Landau: Kurz gesagt: Österreich ist auf dem Weg, aber noch lange nicht am Ziel einer inklusiven Gesellschaft angekommen. Mit der Ratifikation der UN-Behindertenrechtskonvention und dem auf sie folgenden ersten Nationalen Aktionsplan Behinderung (NAP) 2012–2020 hatte sich die österreichische „Behindertenpolitik“ höhere Ziele gesetzt. Unter den großen Fortschritten in den vergangenen zehn Jahren ist mit Sicherheit das Erwachsenenschutzgesetz 2018 zu verzeichnen, das den betroffenen Menschen mehr Selbstbestimmung ermöglichen soll. Es ist in einem inklusiven Prozess entwickelt worden, in dem Menschen mit Behinderungen aktiv involviert waren. Die verstärkte Einbindung von Betroffenen in den Gesetzgebungsprozess wäre insgesamt, auch in anderen Bereichen, wünschenswert. Einige messbare Fortschritte sind in der Barrierefreiheit zu verzeichnen – in absteigender Reihenfolge zuerst in der physischen Barrierefreiheit, gefolgt von der digitalen Barrierefreiheit und zuletzt von der barrierefrei zugänglichen Information, u.a. durch den Einsatz einfacher Sprache und Gebärdensprache.

Wir müssen aber eben auch offen und kritisch sagen, dass es bis auf die erwähnte Erwachsenenvertretung keine größeren Reformen in der Behindertenpolitik gegeben hat. Nach wie vor haben Menschen, die in unseren Tagesstätten arbeiten, keine eigene Sozialversicherung. Die Arbeitslosigkeit von Menschen mit Behinderung und anderen gesundheitlichen Problemen steigt trotz guter Wirtschaftslage, während die allgemeine Arbeitslosigkeit sinkt. Persönliche Assistenz und andere mobile Dienstleistungen gibt es nach wie vor nur für verhältnismäßig wenige Menschen und die bestehenden Leistungen decken den tatsächlichen Bedarf oft bei weitem nicht ab.

In diesen Tagen befindet sich der zweite NAP für die Jahre 2022–2030 in Begutachtung und soll dem Ministerrat vorgelegt werden. Die Caritas hat sich gemeinsam mit ihren Klient*innen auf mehreren Ebenen in diesen Prozess einbringen können. Waren bislang Menschen mit sogenannten „unsichtbaren Beeinträchtigungen“ im NAP nicht erfasst, braucht es aus Sicht der Caritas auch eine Berücksichtigung von Menschen mit chronischen Erkrankungen, mit psychischen Erkrankungen oder intellektuellen Beeinträchtigungen. Auch in der inklusiven Bildung ist noch viel Raum nach oben, was die faktische Umsetzung anbelangt. Für die Fortführung des NAP Behinderung wird wichtig sein, dass Bund und Länder gemeinsam an



einem Strang ziehen und Leistungen für Menschen mit Behinderung gemeinsam finanzieren. Bislang war dieses gemeinsame Erarbeiten von Maßnahmen nicht der Fall.

Sie haben über Jahrzehnte die bildungspolitischen Entwicklungen im Sozial-, Gesundheits- und Behindertenbereich mitgestaltet und sich öffentlich für Betroffene eingesetzt. Welche Entwicklung braucht es für Menschen mit einer Behinderung oder Erkrankung, welchen Bedarf sehen sie unmittelbar in der Gegenwart, was wünschen Sie sich für die Zukunft?

Im Bereich inklusiver Bildung hat sich im vergangenen Jahrzehnt auf den ersten Blick viel bewegt. Der Diskurs ist deutlich durch die UN-Behindertenrechtskonvention geprägt worden. Man spricht also nicht nur über, sondern auch mit Kindern und Erwachsenen mit Behinderungen viel mehr, als dies davor der Fall war. Viele Stimmen aus der Interessensvertretung konnten sich Gehör verschaffen. Es hat sich einiges im Hinblick auf physische und digitale Barrierefreiheit von Schulen verbessert. Gleichzeitig sehe ich eine mangelnde breite Inklusion in unserem Bildungssystem. Konkret beobachten wir nach wie vor eine krankende Bildungsstruktur, unterteilt in allgemeine, integrative und Sonderbeschulung, in welcher inklusive Ansätze ein Randdasein fristen.

Bewährt hat sich in unserer Erfahrung – z.B. in der Wiener Caritas-Schule am Himmel – ein Konzept, in dem Gruppen von Schüler*innen nach möglichst vielen Kriterien bunt durchmischt lernen, d.h. unabhängig von Alter, Behinderung, Sprache usw. in Austausch kommen, um aneinander zu wachsen. Die Rollen von Schüler*innen sind hierbei flexibel. Sie machen einander ihre jeweiligen Stärken sichtbar, lernen an Gutem wie auch an dem, was nicht so gut ist.

Wenn wir allgemein über die Teilhabe von Menschen mit Behinderung sprechen, welche Punkte sind Ihnen besonders wichtig – wo sehen Sie noch konkrete Entwicklungsfelder?

Die Caritas setzt ihre Schwerpunkte auf Inklusion in der Arbeitswelt und persönliche Assistenz als wichtige Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe. Für Menschen mit Behinderungen ist es aktuell unmöglich oder ein echter Kraftakt, in der Arbeitswelt Fuß zu fassen. Eine Befragung, die wir unter Klient*innen mit intellektuellen Behinderungen durchgeführt haben, zeigt: Vier von zehn Menschen mit Behinderungen in Werkstätten können sich vorstellen, auf den ersten Arbeitsmarkt zu wechseln. Besonders junge Menschen trauen sich das, mit der nötigen Unterstützung, zu. Das sehe ich als klaren Handlungsauftrag für die Politik, denn im Hinblick auf einen inklusiven Arbeitsmarkt hat Österreich noch zahlreiche Hindernisse abzubauen. In einem ersten Schritt braucht es deshalb eine Reform der Einstufung als „arbeitsunfähig“. Im Herbst fand der Inklusionsgipfel zur Inklusion von Menschen mit Behinderungen am Arbeitsmarkt statt. Der Bundesminister für Arbeit, Martin Kocher, hat angekündigt, die arbeits- und sozialrechtliche Situation von Menschen mit Behinderungen zu verbessern und die Chancen von Menschen mit Behinderungen zu erweitern, bestehende Barrieren am Arbeitsmarkt abzubauen und eine bessere Teilhabe zu ermöglichen. Ebenfalls auf der Agenda des Bundesministers steht „Lohn statt Taschengeld“ – zumindest, was den arbeitsrechtlichen Aspekt betrifft.



Klar ist: nicht jeder Wechsel auf den allgemeinen Arbeitsmarkt gelingt, es wird Unterstützung brauchen und dort, wo es nötig ist, muss eine Rückkehr in geschützte Beschäftigungsverhältnisse möglich sein. Neben der Begleitung und Durchlässigkeit in beide Richtungen plädieren wir für flexible Angebote für Menschen, die aufgrund einer Behinderung nicht Vollzeit am Arbeitsmarkt tätig sein können. Und es braucht eine Sicherstellung der bereits bestehenden Ansprüche, damit Betroffene und ihre Angehörigen nicht finanziell unter Zugzwang gelangen.

Dabei haben wir als Caritas zusammen mit anderen Hilfsorganisationen auch darauf hingewiesen, dass in Werkstätten nicht nur die sozialversicherungsrechtliche Absicherung fehlt, sondern auch eine angemessene Entlohnung der dort erbrachten Leistung. Es braucht eine rechtliche Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen in Werkstätten mit anderen Arbeitnehmer*innen im Sinne der UN Behindertenrechtskonvention.

Das Thema der aktuellen Ausgabe dieser Zeitschrift lautet „Futures Literacy – Zukunftskompetenz“. Wie sollte die Zukunft Ihrer Meinung nach aussehen, wenn alles möglich wäre? Wie sollten die Entwicklungen im Sozial- und Gesundheitsbereich (Schwerpunkt Menschen mit Behinderung, Pflege usw.) aussehen?

Zur Zukunftskompetenz gehört auch digitale Kompetenz. Digitalisierung findet statt und erleichtert uns vielerorts den Alltag. Sie aufhalten zu wollen, wäre so, als würde man die Zahnpasta zurück in die Tube drücken wollen. Aber es geht darum, wie wir sie gestalten, dass es also nicht zu neuen Formen des Ausschlusses und der Spaltung kommt.

Digitalisierung muss alle mitnehmen, wenn sie zu einer gesellschaftlichen Verbesserung und erhöhter Teilhabe führen soll – armutsbetroffene sowie ältere Menschen, Menschen mit Behinderungen, Kinder, Menschen mit einer anderen Muttersprache und so weiter. Für Menschen mit Behinderungen brachten digitale Innovationen eine nie dagewesene Freiheit und Möglichkeiten zur Teilhabe, die bis vor Kurzem kaum vorstellbar waren. Das gilt vor allem für Menschen mit Sinnesbeeinträchtigungen, die heutzutage über ein kleines Gerät in ihrer Hosentasche, ihr Smartphone, über Möglichkeiten verfügen, sich zu informieren, Inhalte zu übersetzen, mehrsprachig zu sein und über weite Distanzen in Kontakt zu sein. Und gleichzeitig bedeuten diese Neuerungen nicht für alle Menschen Vorteile, wie wir spätestens aus der Erfahrung älterer Menschen wissen, die mit vielen Neuerungen nicht mithalten können oder, wenn ich an Personen mit einer Lernbehinderung denke, die im Schnitt ungleich weniger digitale Kompetenzen bzw. Zugang zur erforderlichen Technologie haben. Oder wenn ich an einkommensschwache Menschen und Familien denke, die sich die technisch notwendigen Voraussetzungen, wie Laptops oder superschnelle, unbegrenzte Internetanbindungen, schlichtweg nicht leisten können. In vielen unserer Einrichtungen bemühen sich Unterstützer*innen im Rahmen einer Vielzahl an Projekten, ihren Klient*innen dieses Wissen weiterzugeben. Sie produzieren Anleitungen in Leichter Sprache, vernetzen sich mit Kooperationspartner*innen in der IT-Branche, und erfahrenere Klient*innen teilen ihr Wissen in Peer-Beratungen. Gerade in Zeiten der sozialen Krise und verstärkt digitalen Austauschs hat sich dieser Wissensaustausch auf Augenhöhe als willkommenes Mittel bewährt, in kurzer Zeit die Teilhabe einer Vielzahl an Menschen zu ermöglichen. Begleitend haben wir in der Caritas



auch unsere digitale Sozialberatung barrierefrei ausgebaut, um sicherzugehen, dass wir möglichst alle mit unseren Angeboten erreichen.

Ich meine, dass gerade für die gezielte Förderung barrierefreier digitaler Angebote noch weit mehr öffentliche Mittel in die Hand genommen werden müssen, um alle Zielgruppen zu erreichen. Dabei gilt es besonders darauf zu achten, dass mit der zunehmenden Digitalisierung keine Exklusion von neuen Randgruppen entsteht. Wichtig ist, den Fortschritt zu nutzen, ohne Angst, auch im Sozialen, in der Begleitung, Beratung, aber es geht um einen Fortschritt mit menschlichem Antlitz und Maß.

Die aktuelle Situation in der Ukraine erschüttert uns. Welche humanitären Projekte verfolgt die Caritas? Sie haben einen wertvollen Überblick über alle Hilfsleistungen – was ist im Moment am wichtigsten?

Wir helfen derzeit an drei Schauplätzen zugleich: in der Ukraine, in den Nachbarländern und in Österreich. Die Hilfe wird einen langen Atem brauchen. Das ist kein Sprint. Das ist ein Marathon. Obwohl die humanitäre Hilfe schwierigste Rahmenbedingungen vorfindet, setzen wir unsere Hilfe fort, wo immer auch möglich. Wir stehen nach wie vor im engen Austausch mit unseren Kolleg*innen vor Ort und tun alles, um sie zu schützen und zu unterstützen. Aber die humanitäre Hilfe im Osten des Landes wird aufgrund der anhaltenden Beschüsse und fehlenden humanitären Korridore immer herausfordernder. Aktuell trauern wir auch um den tragischen Tod von drei Kolleg*innen der Caritas Ukraine, die ihr Leben unter den Beschüssen lassen mussten. Trotzdem bleibt die Hilfe aufrecht. Viele unserer Kolleg*innen koordinieren die Hilfe von Luftschutzbunkern und Kellern aus, viele Freiwillige helfen, wo sie können. Zusätzlich arbeiten wir weiterhin eng mit unseren Partnerorganisationen in den Nachbarländern zusammen, um mit vereinten Kräften weiterhin Hilfe zu leisten.

Die Situation in der Ukraine macht enorm viele Menschen in Österreich betroffen und die Menschen wollen etwas tun, so haben sich seit Ausbruch des Krieges bereits über 22.600 Menschen über „www.fuereinand.at“ bei uns gemeldet, weil sie sich freiwillig engagieren möchten. Um die effektive, rasche und wirkungsvolle Hilfe weiter auszubauen, starteten die Caritas und die Post zudem eine österreichweite Sachspendenaktion auf der Plattform „wirhelfen.shop“. Geldspenden bleiben aber nach wie vor die effektivste Form der Hilfe. Die Bereitschaft der Menschen zu helfen ist überwältigend, wie nicht zuletzt die Spendenaktion „Nachbar in Not“ zeigt. Dank dieser vielfältigen Hilfsbereitschaft geht unsere Hilfe in der Ukraine, in den Nachbarländern und in Österreich weiter. Und diese Hilfe wird einen langen Atem brauchen. An dieser Stelle auch ein großes Dankeschön an die Bundesregierung, die sich bereit erklärt hat, alle Spenden, die bis zum heurigen Ostermontag eingegangen sind, zu verdoppeln.

Krisen wirken sich noch einmal verstärkt auf jene Menschen aus, die am Rand der Gesellschaft stehen. Die Caritas setzt sich stets ein, diesen Menschen Aufmerksamkeit zu schenken und Unterstützung anzubieten. Glauben Sie, hat sich die Situation von Menschen mit



Behinderung bezüglich der „sozialen Problemfelder“ nach zwei Jahren und den gegenwärtigen Herausforderungen in unserer Gesellschaft nachteilig geändert?

Viele unserer Anliegen wurden durch die Corona-Pandemie noch dringlicher. Derzeitige Entwicklungen um den Krieg in der Ukraine und alles, was dieser zur Folge hat, machen die Lage noch schlimmer. Die Pandemie machte sichtbar, wie wichtig gerade für Menschen mit Behinderungen ein unterstützender gesetzlicher und sozialer Rahmen ist.

Der Krieg in der Ukraine hat körperliche und traumatisierende Konsequenzen, und diese betreffen Menschen mit Behinderungen im Kriegsgebiet wie auch auf der Flucht umso gravierender. Wir verzeichnen in allen Arbeitsbereichen der Caritas – von der Unterstützung armutsbetroffener Menschen, über den Pflegebereich, Flucht und Asyl, als auch Dienste für Menschen mit Behinderungen –, dass psychische Krisen sehr viel häufiger begleitend zu ohnehin bereits kritischen Situationen auftreten und sensibel damit umgegangen werden muss.

Sofern vorhersehbar – sind die Herausforderungen in der Zukunft der Reformbedarf der Gegenwart?

Krieg in Europa, eine mehr als zwei Jahre andauernde Pandemie, der vorschreitende Klimawandel, soziale, emotionale, gesellschaftliche und wirtschaftliche Auswirkungen auf die Menschen – an welchen Werten sollten wir uns orientieren, um – einfach ausgedrückt – gesund und handlungsfähig zu bleiben?

Ich war in den vergangenen mehr als 25 Jahren als Caritas-Verantwortlicher häufig an Orten, an denen Not spürbar wird. Vieles war bedrückend. Aber oft ist an diesen Orten neben der Not vor allem auch sehr viel Mut, Hoffnung und Zuversicht erfahrbar. Die Erfahrung der täglichen Arbeit zeigt uns: Es liegt auch an uns, wie die Welt aussieht, in der wir leben. Wir können etwas ändern, nicht alles, aber erstaunlich viel. Wir sind in eine Schicksalsgemeinschaft hineinverwoben, aus der keine und keiner ausgeschlossen, aus der aber auch keine und keiner sich davonestehlen darf. Wir können füreinander da sein und aufeinander zugehen. Ich bin davon überzeugt: Wir haben den Mut, die Möglichkeit, die Kreativität und die Kraft, Gegenwart und Zukunft gut zu gestalten, wenn wir das wollen.

Vielen herzlichen Dank, dass Sie sich für die Beantwortung meiner Fragen Zeit genommen haben.



Autor

Matthias Hesse, BEd.,
ist Schulleiter der Allgemeinen Sonderschule Purkersdorf.
Kontakt: aso.purkersdorf@noeschule.at

Wir kommen dem ausdrücklichen Wunsch von Michael Landau, Direktor der Caritas der Erzdiözese Wien und Präsident der Caritas Österreich und Europa, betreffend eines Spendenaufrufes gerne nach:

Spendeninformation

Bitte helfen auch Sie und spenden Sie jetzt unter: www.caritas.at/ukraine

BIC: GIBAATWWXXX

IBAN: AT23 2011 1000 0123 4560

Kennwort: Ukraine Soforthilfe

Sachspendenaktion Caritas & Post

Mit der Aktion können Menschen in ganz Österreich koordinierte Hilfe leisten und Sachspenden sammeln, die genau gebraucht werden. Konkret können Spender*innen über <http://www.wirhelfen.shop> zwischen verschiedenen Paketen auswählen, etwa Pakete speziell für Frauen, Kinder oder zum Beispiel Babys, und sich jene Region aussuchen, an die sie das Paket kostenlos via Versandetikett der Österreichischen Post versenden wollen.

www.fuereinand.at, Österreichs Community für Mitmenschlichkeit:

füreinand' da zu sein ist immer wichtig, in Krisenzeiten aber ganz besonders. Egal ob in Zeiten der Corona-Pandemie oder des Ukraine-Krieges. Aufeinander zu achten, ein offenes Ohr zu haben, hinzuschauen und zu helfen, wenn es jemandem schlecht geht – das ist die Idee von füreinand'. Wir sind bereits über 38.000 Menschen in Österreich, die ganz konkret und wirksam helfen. Hilf auch du mit!

Susanne Dutter
VS Bad Fischau-Brunn

im Gespräch mit

Elke Mayer-Rudolf
VS Krumbach und VS Bad Schönau

Olympische Spiele versus Schule?

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a210>



*Elke Mayer-Rudolf hat das Lehramt für Volksschulen inne und leitet seit 2020 die VS Krumbach und die VS Bad Schönau. Sie hat den Hochschullehrgang „Schulen professionell führen – Vorqualifikation“ abgeschlossen.
Kontakt: elke.mayer-rudolf@schule-noe.at*

Foto: Elke Mayer-Rudolf

Ist es für Sie ein schulisches Ziel, im Sinn der olympischen Idee, immer besser zu werden?

Was möchten Sie dafür tun?

Elke Mayer-Rudolf: Ich finde, man kann Schule nur bedingt mit Olympia vergleichen, weil Schule anders funktioniert als Olympische Spiele. Sie finden alle vier Jahre statt und Veranstalter*innen und Teilnehmer*innen haben das Ziel, jedesmal besser zu werden – die Veranstalter*innen vor allem aus wirtschaftlichen Gründen, die Athlet*innen im Sinne von Streben nach höheren Leistungen eher aus sportlicher Motivation, was ja auch wirtschaftliche Erfolge (Bekanntheitsgrad, Werbewert, etc.) nach sich ziehen kann.

Und wie ist das dann mit Schule? Soll man da nicht besser werden?

Natürlich, aber da ist das Geschehen völlig anders gelagert. Ich leite jetzt seit zwei Jahren zwei Volksschulen im ländlichen Bereich. Meine Erkenntnis ist, dass nicht jeder Prozess von mir als Leiterin steuerbar ist. Nehmen wir die Pandemie als Beispiel. Klar war es das Ziel, diese möglichst gut zu meistern und möglichst unbeschadet durchzukommen. Die Entwicklung hat gezeigt, dass es oftmals nicht lange Vorbereitungszeit hat, man einfach situationsbedingt und spontan Entscheidungen treffen muss und dabei Vorgaben, die von anderen aufgestellt werden, bestmöglich erfüllen muss.

Das bedeutet, dass man als Schulleiter*in keine Gestaltungsmöglichkeit hat und „Dienner*in“ sein muss?

Gott sei Dank ist es nicht ganz so, denn ich kann gestalten und ich glaube, das ist auch Motivation, so einen herausfordernden Job anzunehmen. Im Vergleich zu Olympia ist man aber mit vielen Faktoren konfrontiert, die man selbst nicht in der Hand hat.

Gut – besser – am besten

Das Ziel besser zu werden, ist bestimmt vorhanden und auch ich habe diesbezüglich schon manches erreicht. Oftmals stellt sich im schulischen Kontext die Frage, was bedeutet „besser“ zu werden. Im Primarbereich fällt der Indikator „Anmeldezahlen“ weg. In dem Bereich sind wir auf die Geburtenzahlen angewiesen. Nehmen wir die Pädagogik her und betrachten wir diesen Bereich. Was heißt hier „besser“? Sind wir besser, wenn wir ein neues Beurteilungssystem einführen (z.B. kompetenzorientierte Beurteilung), oder sind wir deshalb besser, weil es seitens der Schulbehörde gerade jetzt den Trend dazu gibt und es dort gern gesehen wird? Treiben wir die Individualisierung voran, gibt es speziell im ländlichen Bereich Erziehungsberechtigte, die dann unzufrieden sind, weil die Vergleichbarkeit für sie nicht immer gegeben ist?

Aber wann wird dann eine Schule besser?

Nun, ich glaube, das kann man so allgemein nicht sagen. Eine Schule ist im ständigen Veränderungsprozess, weil dies einfach von vielen Faktoren „verlangt“ wird, gesellschaftlichen Veränderungen, gesetzlichen Erneuerungen, weltweiten Krisen und auch personellen Verände-



rungen am Standort. Für mein Empfinden ist dieser Veränderungsprozess unbedingt nötig und muss natürlich von der Schulleitung gesteuert werden. Die Kunst dabei ist es, das Machbare mit dem Geforderten unter vorhandenen, regionalen Gegebenheiten in Einklang zu bringen. Dort, wo das gelingt, tritt aus meiner Sicht auch eine Verbesserung ein. Bei olympischen Spielen bereitet man sich kontinuierlich auf ein Event vor. Im schulischen Bereich ist das nicht immer möglich.

„Wichtig ist ein gemeinschaftliches Erkennen von dem, was entstehen sollte.“ Wie würden Sie diese These an Ihrem Schulstandort umsetzen wollen? Wie kann gemeinschaftliches Denken von Zukunft am Schulstandort aussehen? Was braucht es dazu an organisatorischen, schul-, personalentwicklerischen und motivationsfördernden Anstößen?

Diese Aussage ist für mich die Grundlage für gelingende Schulentwicklung. Schafft man es im Team, eine Stimmung zu schaffen, in der alle Beteiligten Entwicklungsbedarf erkennen und vielleicht auch noch den Willen haben, Dinge zu verändern, dann hat man als Schulleiter*in gute Voraussetzungen. Aus meinem Dafürhalten braucht es zunächst eine Feedbackkultur innerhalb eines Teams.

Kollegiales Feedback

Professionelles Feedback geben ist nicht einfach, vor allem dann, wenn es hierarchisch ist (Schulleiter*in gibt Feedback an Lehrpersonen). Oftmals werden Inputs meinerseits persönlich genommen und nicht immer sachlich gesehen. Gründe dafür zeigen sich sehr oft (bei negativem Feedback) in Schuldzuweisungen. „Ich konnte das nicht machen, weil ...“ sind oftmals Äußerungen, die man hört, wenn man unangenehme Dinge anspricht. Den Rechtfertigungsmodus empfinde ich als „Nichtannahme“ des Feedbacks. Wenn man dieser „Schleife“ entkommen will, stellt kollegiales Feedback einen guten Ansatzpunkt dar. Solange Feedback auf der gleichen Ebene kommt, ist das einfacher zu nehmen. Kollegiale Hospitationen erscheinen dafür ein probates Mittel. Diese würde ich aber erst dann etablieren, wenn die Kolleg*innen eine Fortbildung dazu absolviert und in Grundzügen ihre persönlichen Kompetenzen diesbezüglich gestärkt haben.

Motivationsförderung

Im Bereich der Motivation sehe ich mich als Schulleitung in der Vorbildfunktion. Motivieren kann ich vor allem, wenn ich diese Kultur vorlebe. Das bedeutet zum Beispiel, dass Hospitation nicht nur anlassbezogen stattfinden darf, sondern eine gewisse Regelmäßigkeit aufweisen muss. Für mich sind hier Classroom-Walkthroughs eine gute Möglichkeit.

Faktoren der Schulentwicklung

Es geht hier in erster Linie um Prozesshaftigkeit. Wie wird Veränderung am Standort initiiert und wie kann diese auch nachhaltig sein, sind die Fragen, die es zu stellen gilt. Dabei braucht es Prozesse, die transparent sind, die einer nachvollziehbaren Logik folgen, klare Verantwortlichkeiten regeln und am Ende des Tages objektiv evaluierbar sind. Das Instrument dafür ist QMS. Dort werden genau diese Prozesse beschrieben. Weiters muss Raum geschaffen werden, um solche Themen im Team diskutieren zu können, und es braucht zeitliche Ressourcen, um auch eine gemeinsame Planung im Team zu ermöglichen. Dafür zeichnet natürlich die Schulleitung verantwortlich. In den letzten beiden Jahren sind wir oftmals an den zeitlichen Ressourcen gescheitert, weil die Pandemie-Tätigkeiten diese Ressourcen beansprucht haben.

Schulentwicklung kann nicht verordnet werden, sondern muss am Standort im Team wachsen. Natürlich geht das nicht immer so, denn z.B. der neue Lehrplan wird verordnet und ist umzusetzen, da muss man nicht viel diskutieren. Andere Themen, wie z.B. die Bewegungszeit unserer Kinder, das einheitliche Beurteilungskonzept oder die Individualisierung im sind sehr wohl standortbezogene, frei gewählte Themen, denen ich mich in Zukunft gerne mit dem Team widmen möchte.

„Es gibt keine Zukunftskompetenz.“ Stimmt diese Aussage für Sie? Wenn nein, welche Kompetenzen braucht es für Schulleitungen und Lehrpersonen, um der Zukunft gut begegnen zu können?

Die Zukunftskompetenz ist für mich das Erkennen von Änderungen in der Gesellschaft, weil damit meist die Schulentwicklung einhergeht. Offen sein dafür und bereit sein, Dinge verändern zu wollen, sind wesentliche Eigenschaften, die sowohl Schulleitungen als auch Lehrpersonen brauchen, wenn sie ihren Dienst antreten. Ich meine damit, dass es weniger auf Fachwissen und vielmehr auf soziale Kompetenzen ankommen wird.

Miteinander und Füreinander

Fachwissen ist vergänglich und erlernbar, soziale Kompetenz nur bedingt. In einer Gesellschaft, die zunehmend als sehr polarisiert gesehen wird und deren „Teilung“ auch vor Lehrpersonen und Schulleitungspersonen nicht Halt macht, benötigt ein Mehr an Miteinander und Verantwortung füreinander.

Was bedeutet das aber für Sie als Schulleiterin?

In meiner Zeit als Leiterin zweier Schulen und als Mutter von drei erwachsenen Kindern fällt mir auf, dass unsere nachkommende Generation in manchen Bereichen ein anderes Wertesystem mitbringt. Verantwortung zu übernehmen fällt zunehmend schwer und wird oft als Belastung gesehen. Die Work-Life-Balance hat große Bedeutung im Leben junger Menschen. Ich glaube, für den Bildungsbereich können wir nach dem Generationenwechsel auf Lehrpersonen zugreifen, die zwar mit wenig Praxiserfahrung in die Schule kommen, dafür aber

ein ausgeprägtes Selbstbewusstsein haben und vielleicht mehr zwischen dienstlich und privat trennen. Deshalb glaube ich, dass die Zukunftskompetenzen unterschiedlicher Natur sein werden. Ich denke, dass man gut auf die kommende Lehrer*innen-Generation achten muss, weil sie bedingt durch das neue Ausbildungssystem höhere Anforderungen erfüllen müssen. Aus diesem Grund werden die Frage nach Ausgewogenheit und das Finden von Zeitressourcen für Schulentwicklung stets ein Thema bleiben. Zusammengefasst gibt es nicht die Zukunftskompetenz, sondern neue Herausforderungen hinsichtlich Personalentwicklung. Soziale Kompetenz von Lehrpersonen, Schüler*innen und Schulleiter*innen werden zu einem hohen Maß gefordert sein. Dies stellt wiederum eine Herausforderung in Bezug auf die Personalentwicklung dar.

Autorin

Susanne Dutter, Dipl. Päd.

Betraute Leiterin der VS Bad Fischau-Brunn seit 2018; Regionalbetreuerin für Begabungs- und Begabtenförderung der BR 6 (vor 2020 auch BR 5) seit 2016; ECHA-Specialistin in Gifted Education and Talent Development; Lehramt für Volksschule

Kontakt: susanne.dutter@schule-noe.at

Isabella Zins
BORG Mistelbach

im Gespräch mit

Georg König
WRG und ORG Wels

Träumen und Verantwortung übernehmen

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a216>



Foto: privat

*Mag. Georg König BEd leitet seit 2011 das Wirtschaftskundliche Realgymnasium und das Oberstufenrealgymnasium der Franziskanerinnen in Wels. Eingeführt wurden in den letzten Jahren schulautonome Fächer, wie Soziales Lernen, Einführung in die Informatik, Naturwissenschaften, Kommunikation und Präsentation sowie eine Vielzahl von Wahlpflichtgegenständen, wie z.B. Chinesisch und Verantwortung. Mit dem Schulteam wurden Formen des offenen Lernens und des vernetzten Lernens entwickelt. Vor seiner Tätigkeit als Schulleiter hat er als Erzieher, Pastoralassistent, Radioredakteur und Lehrer für Religion und Kommunikation gearbeitet. Georg König ist Vorsitzender der AHS-Direktor*innen Oberösterreichs, Vorstandsmitglied des Vereins Pädagogischer Führungskräfte Austria, Mitarbeiter im Netzwerk „Schule im Aufbruch“ und Mitglied im Ukraine-Hilfsstab der Universität Wien. Außerdem ist er seit über 30 Jahren im Entwicklungshilfeverein Eine Welt – Linz St. Magdalena leitend engagiert.*

Kontakt: direktion@wrgorg.at

„Es ist ganz wahr, was die Philosophie sagt, dass das Leben rückwärts verstanden werden muss. Aber darüber vergisst man den andern Satz, dass vorwärts gelebt werden muss.“
Søren Kierkegaard, 1813–1855, aus den *Tagebüchern*

Was möchten Sie bewirken, um das aus der Vergangenheit Gelernte für die Zukunft nutzen zu können?

Georg König: Aus der Erfahrung lernen wollen, um für die Zukunft besser zu planen, gehört zu den Grundprinzipien des Qualitätsmanagements. Zumindest auf Schulebene ist dies gelebte Praxis und es wäre eigentlich eine Führungsaufgabe auf allen Ebenen des Schulsystems. Dabei sollte das „dialogische Prinzip“ gelten. Die Philosophie des Qualitätsmanagements beruht auf dem Vertrauen, dass Mitarbeiter*innen auf allen Ebenen im Rahmen ihrer Möglichkeiten zum Gelingen beitragen wollen. Sie brauchen die Gelegenheit, ihre Erfahrungen einzubringen, den Freiraum, ihre Ideen zu entwickeln, die Unterstützung, sie zu strukturieren und mit anderen zu koordinieren und die nötigen Ressourcen, um sie umzusetzen. Dies mit dem neuen QMS-Prozess in Einklang zu bringen, ist nicht einfach, noch dazu mitten in einer Pandemie. Prozessbegleitung für die Schulen mit Fokus auf Stärkung der Schulen in ihrer Autonomie sehe ich für die Zukunft als wichtige Aufgabe der Schulqualitätsmanager*innen (SQM). Offen ist, ob diese Aufgabe zu stemmen ist, wenn sie für 50 bis 60 Schulen zuständig sind. Hilfreich ist die Vernetzung der Schulen und der AHS-Direktor*innen untereinander. In Direktorenvereinen werden gemeinsam Erfahrungen gesammelt und Ideen entwickelt. Im besten Fall wird diese Struktur im Jahr 2030 gestärkt sein, damit Schulen mit ihren Leitungen und Kollegien gemeinsam vorwärts leben, nicht als Einzelkämpfer*innen.

„Wenn man a priori von der Differenz ausgeht, verliert man den gemeinsamen Grund aus den Augen. Wenn man hingegen vom gemeinsamen Grund ausgeht, zeigen sich die Unterschiede von selbst.“
Jean François Billeter, *Das Wirken in den Dingen*, 2015, S. 78

Welches sind für Sie jene gemeinsamen Fundamente, auf denen Sie Schulentwicklung an Ihrem Standort weiterentwickeln werden/möchten?

„Wir träumen von Schulen, an denen unsere Kinder ihre Begabungen entdecken und zur Entfaltung bringen.“ Nach meiner Erfahrung stimmen diesem Satz alle Lehrkräfte, alle Eltern und auch alle Schüler*innen zu, unabhängig vom Schultyp, vom Alter und der politischen Präferenz. Dennoch ist der Satz kein Allgemeinplatz. Er stellt Kinder ins Zentrum. Die Kinder sollen selbst entdecken, was sie können und Freude daran haben, etwas zu lernen. Die Schule bietet in erster Linie einen geordneten Rahmen dafür. Kinder sind in diesem Konzept Subjekte, keine Objekte, die von einer Bildungspolitik beschult und erzogen werden. Es ist ein Ansatz, der Kindern sehr viel zutraut.

Schule träumen

Freilich sind Lehrpläne sinnvoll, wenn in ihnen wirklich gesammelt ist, welches Wissen und welche Kompetenzen für die Bewältigung der zukünftigen Herausforderungen nötig sind.

Da vom Träumen die Rede ist, stellt der Satz klar, dass diese Schule eine Vision und leider noch nicht Realität ist. Er enthält somit eine implizite Kritik an der gegenwärtigen österreichischen Bildungsorganisation. „Wir träumen von Schulen, an denen unsere Kinder ihre Begabungen entdecken und zur Entfaltung bringen.“ Das ist der Leitsatz des Netzwerks „Schule im Aufbruch“ (<https://www.schule-im-aufbruch.at>), in dem sich engagierte Lehrkräfte, Eltern, Studierende und einzelne Personen der Schulaufsicht bemühen, sich gegenseitig zu unterstützen, ihre Möglichkeiten nützen, Ideen auszutauschen.

Weltweit vorhandene Konzepte mit Leben erfüllen

„Wichtig ist ein gemeinschaftliches Erkennen von dem, was entstehen sollte.“
Michael Shamiyeh, 7. Mai 2022, Campus Baden, Referat

Wie würden Sie diese These an Ihrem Schulstandort umsetzen wollen? Wie kann gemeinschaftliches Denken von Zukunft am Schulstandort aussehen? Was braucht es dazu an organisatorischen, schul-, personalentwicklerischen und motivationsfördernden Anstößen?

Was sind die großen Herausforderungen unserer Zeit? Was kann Schule zu ihrer Bewältigung beitragen? Oder präziser gefragt: Wie kann Schule junge Menschen qualifizieren, diese Herausforderungen zu erkennen, sie ermutigen, sich ihnen zu stellen, und ihnen die Grundkompetenzen vermitteln, um sie zu bewältigen? Darüber haben schon viele Menschen ernsthaft nachgedacht und es liegen aus meiner Sicht ausgezeichnete Antwortsammlungen vor:

- von der UNO die 17 Bildungsziele für nachhaltige Entwicklung (BNS),
<https://unric.org/de/17ziele/>
- der OECD Lernkompass 2030,
<https://www.ecosia.org/search?tt=mzl&q=OECD%20Lernkompass%202030>
- von der UNESCO die Berliner Erklärung von 2021, die von einer große Runde europäischer Bildungsminister*innen formuliert wurde.
<https://www.ecosia.org/search?q=berliner%20erkl%C3%A4rung%202021>

Für den schulischen Alltag sind diese Konzepte 2030 hoffentlich auch schon wirksam. Es scheint ohnehin so zu sein, dass sich jede Schule diese Frage selbst stellen und beantworten muss, um bereit zu sein, vom Erkennen der Herausforderungen zum Handeln zu kommen. Die Entwicklung der pädagogischen Leitlinien, die wir in den Schulen bis Jänner 2023 erstellen sollen, könnte ein fruchtbarer Prozess im Sinne der These sein. Die Voraussetzung dafür wäre, dass er in Ruhe, gut begleitet und ohne die massiven Störungen einer Pandemie stattfinden kann. Er ist auch schwer möglich, wenn an einzelnen Standorten die praktische Bewältigung einer Flüchtlingskrise oder der Mangel an Lehrkräften sämtliche freien Ressourcen binden. Im besten Fall sind 2030 die pädagogischen Leitlinien nicht nur in einer Konferenz beschlossen, sondern werden auch verbindlich gelebt. Wenn sich Schulgemeinschaften der Frage stellen, was gemeinsam entstehen soll und z.B. die Klimakrise und andere Global Goals als große Herausforderung der nächsten Jahrzehnte erkennen, dann können sie handeln, müssen sich dafür aber selber Freiräume schaffen, was bis 2030 im besten Fall schon möglich sein



wird. Eine solche Initiative ist das Konzept FreiDay (<https://frei-day.at>). Die Grundüberlegung: Die Bewegung „Friday for future“ setzt sich dafür ein, die Bewältigung der Klimakrise ernsthaft anzugehen und drängt Politik und Wirtschaft durch Proteste dazu, vom Reden ins Handeln zu kommen. Für die Zukunft wäre es naheliegend, unseren Schüler*innen IN der Schule den Freiraum dafür zu schaffen. Schüler*innen können sich dann klassenübergreifend jede Woche 3–4 Stunden einem Thema widmen. Als Lehrplan für dieses schulautonome Fach „FreiDay“ dienen die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung. Didaktische Vorgabe für dieses Fach ist es, ins Tun zu kommen. Ein Projekt ist nicht fertig, wenn z.B. eine Präsentation über das Bienensterben gehalten wurde und ein Plakat an der Wand hängt, sondern wenn ein selbst gebautes Insektenquartier im Garten steht. Ein weiterer didaktischer Grundsatz lautet, dass die Schüler*innen mit jemandem außerhalb der Schule Kontakt aufnehmen. Bei diesem „Projektunterricht“ erwerben die Schüler*innen nicht nur Kompetenzen in Sachfragen, sie erfahren auch, dass sie etwas tun können, was ihre psychische Gesundheit stützt, und wenn sie an Politiker*innen und Wirtschaftsführungen zu schreiben beginnen, können sie auch dort die Stimmung beeinflussen. Hunderte Schulen im deutschsprachigen Raum sind in dieser Richtung unterwegs und unterstützen sich gegenseitig. Meine Hoffnung ist, dass auch meine Schule eine solche wird.

Verantwortung übernehmen

„Es ist notwendig, die Lust am Gestalten der Zukunft zu vermitteln.“
Michael Shamiyeh, 7. Mai 2022, Campus Baden, Referat

Was würden Sie zu dieser Sichtweise für Ihre Schule realisieren wollen? Was bedeutet diese Aussage für Sie persönlich? Was bedeutet sie für Ihre Arbeit als Schulleitung? Was kann zum Gelingen dieser Vision beitragen? Was können Sie zum Gelingen dieser Vision beitragen?

Mitgestaltungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche können Schulverweigerung und Schulabbruch verringern helfen. Margret Rasfeld hat vor Jahren erkannt, dass eine Ursache der disziplinären Probleme an vielen Schulen die existenzielle Unterforderung der Schüler*innen ist, weil ihr Leben auf Lernen und Spielen reduziert ist. Sie brauchen heutzutage in der Regel in keinem Lebensbereich eine ihrem Alter entsprechende Verantwortung zu übernehmen – im Gegensatz zu früheren Zeiten, wo sie, gerade im ländlichen Raum, im Familienbetrieb mit anpacken mussten, was einerseits körperlich belastend, aber durchaus auch sinnstiftend war. Aus dieser Überlegung konzipierte Margret Rasfeld mit ihrem Team das Fach „Verantwortung“: Die 13- bis 14-jährigen Schüler*innen überlegen sich, in welchem Bereich sie zwei Stunden pro Woche Verantwortung übernehmen können und tun das ein Jahr lang. Sie werden dabei von Lehrkräften gecoacht. Das Konzept wirkt. Kinder erfahren sich als wirkmächtig. Ein Beispiel: Schüler*innen einer ersten Klasse einer Handelsschule übernehmen Verantwortung und unterstützen Schüler*innen einer ersten Klasse Mittelschule beim Spracherwerb. Ein Schüler, ich nenne ihn Max, nimmt seine Aufgabe ernst, will das gut machen und verhält sich dementsprechend. Der Schüler der 1. MS nimmt diese Unterstützung



dankbar an, nimmt Max als „großen Bruder“ wahr und strahlt ihn an. Die Lehrkraft der MS beobachtet das positive Verhalten von Max, lobt dieses und ruft in der HAS an und fragt: „Was habt ihr mit diesem Schüler gemacht, bei uns war er einer der schlimmsten?“ Die betreuende Lehrkraft der HAS erzählt Max beim Reflexionsgespräch von diesem Anruf. Max hat drei positive Rückmeldungen erhalten: vom Schüler, den er betreut, von der Lehrkraft der MS und von der Lehrkraft der HAS. Mit der Zeit ändert Max sein Verhalten, nicht nur am Freitag, wenn er zwei Stunden in der MS verbringt. Der Anlass dafür war eine echte Aufgabe. Das Fach „Verantwortung“ kann darüber hinaus präventiv wirken: In der Pandemie stieg die Zahl der psychisch erkrankten Kinder stark an. Essstörungen und Depressionen waren in meiner Wahrnehmung die häufigsten Diagnosen. In Umfragen geben Schüler*innen an, dass sie sich den Umständen ausgeliefert fühlten. Sie sehen die wachsende Kluft der Gesellschaft und kennen die Fakten der Klimakrise, haben aber den Eindruck, nichts tun zu können. In meiner Vision stehen den Schulen 2030 selbstverständlich mehr Schulpsycholog*innen zur Verfügung und darüber hinaus ist das Fach „Verantwortung“ als Pflichtfach in der Unterstufe und als Wahlpflichtfach in der Oberstufe fixer Bestandteil des Stundenplans. Darüber hinaus sind Dinge wie Klassenrat, Lobkultur und mehr Mitsprache bei den Lernsettings, ein Lernjournal und wöchentliche Einzelgespräche mit Tutor*innen implementiert – auf Initiative der Schulleitung, die das Kollegium davon überzeugt und mit ins Boot holt, weil jede Lehrkraft davon auch in ihrem Fachunterricht profitiert, wenn Schüler*innen sich mitverantwortlich und ernst genommen fühlen.

Autorin

Isabella Zins, HR Dir. Mag.,

Direktorin am BORG Mistelbach seit 2007; Unterrichtsfächer: Deutsch und Latein; Vorsitzende der AHS-DirektorInnen Österreichs seit 2017 und AG-Leiterin der AHS-DirektorInnen NÖ sowie Mitarbeiterin im Zentrum Leadership an der PH NÖ;

Kontakt: isabella.zins@bildung.gv.at

Isabella Zins
BORG Mistelbach

im Gespräch mit

Sandra Spendlhofer
PG und RG Sacré Cœur Pressbaum

Die Bedeutung des sozialen Miteinanders

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a214>



Foto: privat

*Mag. Sandra Spendlhofer leitet seit 1. September das PG und RG Sacré Cœur Pressbaum, davor war sie Lehrerin am Mary Ward Privatgymnasium St. Pölten. Sandra Spendlhofer ist geprüft in den Fächern Mathematik, Chemie und Psychologie und Philosophie. Während der Lehrtätigkeit Erwerb zahlreicher Zusatzqualifikationen, wie z.B. ECHA-Diplom der Begabtenförderung oder Ausbildung zur Mentorin zur Betreuung von Lehrer*innen im ersten Dienstjahr bzw. von Studierenden in der Lehramtsausbildung.
Kontakt: dir.gymnasium@scp.ac.at*

Was möchten Sie veranlassen, um das aus der Vergangenheit Gelernte für die Zukunft nutzen zu können?

Sandra Spendlhofer: Ich denke, wir haben alle in den letzten beiden Schuljahren gelernt, wie wichtig das soziale Miteinander auf den verschiedenen Ebenen der Schule ist. Einerseits das Erlernen von sozialen Kompetenzen in einer Gruppe (Schulklasse), andererseits das Vermitteln von Lerninhalten durch eine Lehrperson im Klassenverband. Die Digitalisierung ist mir



persönlich auch sehr wichtig, ich bin aber überzeugt, dass kein Online-Unterricht den Austausch im Klassenverband ersetzen kann. Daher soll meine Schule hier ein „gesundes Mittelmaß“ finden. Digitalisierung soll in Maßen im Unterricht eingesetzt werden, keinesfalls dürfen aber die sozialen Kompetenzen dadurch vernachlässigt werden. Das ist mir besonders in Hinblick auf den Unterricht in Zukunft sehr wichtig.

Welches sind für Sie jene gemeinsamen Fundamente, auf denen Sie Schulentwicklung an Ihrem Standort weiterentwickeln werden/möchten?

Für mich ist in jedem Fall wichtig, dass Schulentwicklung vom Kollegium mitgetragen wird, denn nur die Kolleg*innen können in ihrem Unterricht die festgesetzten Entwicklungsprozesse und Veränderungen umsetzen. Ich denke, es bedarf zuerst einer Evaluation des Ist-Standes am Standort. Danach sollen im Kollegium Ideen, Umsetzungsvorschläge etc. gesammelt werden, die dann wiederum von einer kleineren Arbeitsgruppe bearbeitet werden. Ich denke, es ist wichtig, allen Kolleg*innen die Möglichkeit zu geben, sich einzubringen. Die Feinplanung der Umsetzung sollte allerdings in einer kleineren Gruppe passieren. Das Endergebnis der Arbeit der Kleingruppe wird dann wieder dem Kollegium vorgestellt bzw. präsentiert.

Traditionen leben – für das Hier und Jetzt und für die Zukunft

(Wie) Möchten Sie Ihre Schüler*innen und deren Eltern davon überzeugen, dass es wichtig ist, aus der Tradition zu lernen, um für die Zukunft Entscheidungen fundiert treffen zu können?

Ich denke, es ist äußerst wichtig, den Schüler*innen Traditionen zu vermitteln, damit sie eben für das Hier und Jetzt bzw. auch für die Zukunft gute Entscheidungen treffen können. Die Eltern davon zu überzeugen gestaltet sich meiner Meinung nach schwierig, denn wir arbeiten ja in der Schule nur mit den Schüler*innen und nicht mit deren Eltern. Gerade an unserem Standort als katholische Privatschule haben wir viele Traditionen, die wir täglich leben und auch an die Schüler*innen weitergeben. Wir orientieren uns an den fünf Bildungszielen der Sacré Cœur Schulen (Gemeinschaft, Glaube, Intellekt, Verantwortung und Wachstum), die eigentlich schon von unserer Ordens-/Schulgründerin, Sophie Madeleine Barat, gelebt wurden, allerdings noch nicht so ausformuliert waren. Daran orientiert sich unser Schulprofil und das möchten wir auch unseren Schüler*innen für die Zukunft mitgeben.

„Es ist notwendig, die Lust am Gestalten der Zukunft zu vermitteln.“ Was würden Sie zu dieser Sichtweise für Ihre Schule realisieren wollen? Was bedeutet diese Aussage für Sie persönlich? Was bedeutet sie für Ihre Arbeit als Schulleitung? Was kann zum Gelingen dieser Vision beitragen? Was können Sie zum Gelingen dieser Vision beitragen?

Ich bin davon überzeugt, dass guter Unterricht davon lebt, dass Professor*innen immer wieder ihre gehaltenen Stunden und ihre Arbeit mit den Schüler*innen reflektieren. Auch für



mich als Schulleitung gilt es, immer ein offenes Auge/Ohr zu haben, für Neuerungen, Innovationen etc., damit sich Schule überhaupt weiterentwickeln kann. Wünschenswert wäre es allerdings, wenn die Vorgaben nicht permanent „von oben“, also aus dem Bildungsministerium kommen würden, sondern das oft verwendete Wort der „Schulautonomie“ auch einmal wirklich zu tragen kommt und Schulleitungen mehr Freiheit in ihren Entscheidungen bekommen würden – auch gerade, was Schulentwicklung betrifft. So könnten unsere Visionen als Schulleiter*innen generell besser umgesetzt werden und würden auch entsprechend besser gelingen und nachhaltiger wirken.

Autorin

Isabella Zins, HR Dir. Mag.,

Direktorin am BORG Mistelbach seit 2007; Unterrichtsfächer: Deutsch und Latein; Vorsitzende der AHS-DirektorInnen Österreichs seit 2017 und AG-Leiterin der AHS-DirektorInnen NÖ sowie Mitarbeiterin im Zentrum Leadership an der PH NÖ;

Kontakt: isabella.zins@bildung.gv.at

Martin Pfeffel
HTBLuVA St. Pölten

im Gespräch mit

Sabine Geissberger
HLW St. Pölten

Zukunftserwartungen und -hoffnungen von Schulleiter*innen

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a207>



Foto: Sabine Wieser

*Mag. Sabine Geissberger ist Absolventin einer humanberuflichen Schule und gelernte Wirtschaftspädagogin. Sie unterrichtete von 1990 bis 2018 kaufmännische Fächer an der HLW Amstetten. Seit 1.8.2018 leitet sie das Schulzentrum Eybnerstraße in St. Pölten (HLW, HLW-Sozialmanagement, ALW, FW, FSB, EFW, SOB). Bereits seit der Implementierung des Qualitätsmanagements in den humanberuflichen Schulen 2005 arbeitet sie hier auf schulischer Ebene, Landesebene und vor Einstieg in die Leitungstätigkeit auf Bundesebene mit. Gemeinsam mit einem Kollegen aus Oberösterreich engagiert sie sich in Zusammenarbeit mit der Abteilung I/13 im BMBWF in der Vernetzungstätigkeit zur Schul- und Unterrichtsentwicklung der Fachschulen für Sozialberufe und der HLW Sozialmanagement. In Niederösterreich vertritt sie als Sprecherin der Direktor*innen die sozialen Schulen und arbeitet in einem Qualitätsteam zur Schulentwicklung mit.*

„Es ist ganz wahr, was die Philosophie sagt, dass das Leben rückwärts verstanden werden muss. Aber darüber vergisst man den andern Satz, dass vorwärts gelebt werden muss.“
Søren Kierkegaard, 1813–1855, aus den Tagebüchern



Was möchten Sie veranlassen, um das aus der Vergangenheit Gelernte für die Zukunft nutzen zu können?

Sabine Geissberger: Die vergangenen beiden Jahre waren beispielgebend, wie in der Schule angewandte Kompetenzen, die angesichts der epidemiologischen Situation und der sich daraus ergebenden Konsequenzen für Schule bzw. Unterrichtsgestaltung umgesetzt werden und in der Folge Schule verändert haben. Die Anwendung des im Qualitätsmanagement verankerten Regelkreisdenkens ermöglichte meinem Team und mir, die Erfahrungen aus dem Distance Learning und die dadurch erforderlichen Kompetenzen für die Zukunft positiv zu besetzen. Der Grundsatz aus dem Qualitätsmanagement – Ziele formulieren, Erfahrungen sammeln, analysieren, bewerten und gemeinsam Entscheidungen treffen, neue Ziele entwickeln, deren Umsetzung und Bewertung und so weiter – ist in unserer schulischen Entwicklung von Bedeutung. Die Voraussetzung dafür schaffen wir durch eine gut gelebte Fehler- und Feedbackkultur im schulischen Kontext unter der Einbindung der schulischen internen und externen Stakeholder. Besonders an unserem Standort ist aufgrund der Vielfalt der Schulformen – vom Pflichtschulabschluss inkl. Inklusion, dem Abschluss in berufsbildenden mittleren und höheren Schulformen bis zur berufsbegleitenden Erwachsenenbildung im Bereich Pflege – die Herausarbeitung der jeweiligen Schulprofile von Bedeutung.

„Erneuerte Frage: Ob das menschliche Geschlecht
im beständigen Fortschreiten zum Besseren sey“
Immanuel Kant, *Der Streit der Fakultäten*, 1798

Ist es für Sie ein schulisches Ziel, im Sinn der olympischen Idee, immer besser zu werden? Was möchten Sie dafür tun?

Stillstand bedeutet Rückschritt. Die Schule spiegelt wider, wie Gesellschaft funktioniert und gelebt wird. Die Anforderungen der Wirtschaft und der Gesellschaft, die an junge Menschen gestellt werden, entwickeln sich kontinuierlich weiter. Unsere Aufgabe als Bildungseinrichtung sehe ich darin, junge Menschen auf diese Anforderungen vorzubereiten. Wir geben ihnen das Werkzeug mit, um in Zukunft ihren Platz im sozialen und wirtschaftlichen Miteinander einnehmen zu können. An unserem Standort setzen wir neben der Förderung der allgemeinbildenden, sprachlichen, wirtschaftlichen, fachpraktischen, digitalen und kreativen Kompetenzen auf die psychische Gesundheit unserer Jugendlichen.

Flexibilität am Standort

Die Nutzung unseres großzügigen Außenbereiches für den Unterricht und die Implementierung eines Bewegungsparcours unterstützen hierbei. Die individuelle Förderung von Schüler*innen bedingt das Arbeiten in kleineren Gruppen, dies erfordert flexiblere Lösungen in der Raumausstattung bzw. in der digitalen Ausstattung von Klassenzimmern. Eine moderne, digitale Ausstattung eröffnet uns methodisch-didaktische Möglichkeiten, die wir zur Stärkung



des ganzheitlichen, vernetzten Arbeitens und Denkens einsetzen können. Die gelebte, digitale Kommunikation zwischen den Schulpartner*innen ermöglicht uns die notwendige Flexibilität am Standort.

„Was geschehen ist, wird wieder geschehen,
was man getan hat, wird man wieder tun:
Es gibt nichts Neues unter der Sonne.“
Kohélet 1,9

Wie möchten Sie zukünftig mit den Vorurteilen umgehen: „Das machen wir eh alles schon!“ Wie planen Sie in Zukunft Innovationen schulintern gelingen zu lassen und verwirklichtbar zu machen?

Innovationen müssen von Menschen getragen werden. Ich persönlich schätze es sehr, Innovationen in einem kleinen abgegrenzten Rahmen zu pilotieren und die daraus gewonnenen Erkenntnisse in einen größeren Change-Prozess mitzunehmen. Um Neuerungen schulintern gelingen zu lassen, ist für mich die Zusammensetzung des Teams, das den Veränderungsprozess erarbeiten und pilotieren soll, von immenser Bedeutung. Dieses Team braucht innovative, begeisterungsfähige Mitglieder, die vorangehen, aber auch Mitarbeiter*innen, die kritisch hinterfragen und andere Perspektiven einbringen. Einzelne Change-Prozesse werden, falls es mir erforderlich erscheint, von einer externen Fachexpertise begleitet.

Loslassen

Jeder Veränderungsprozess bedeutet gleichzeitig auch Loslassen liebgehabter Traditionen und gut geübter Fertigkeiten. Es gilt nicht nur das Team ins Boot zu holen und sich über die gemeinsame Richtung zu einigen, sondern einen wesentlichen Gelingensfaktor stellt das gewählte Tempo des Change-Prozesses dar. Die Gefahr einer zu rasch umgesetzten Neuerung ist, dass möglicherweise das Team auf dem Weg verloren geht. Jedes Team ist nur so stark wie sein schwächstes Mitglied. Die Implementierung von neuen Prozessen führt auch zu Unsicherheiten, da gewohnte Wege verlassen werden müssen. Dieser Unsicherheit der Mitarbeiter*innen gilt es, in Einzelgesprächen und Dialogen Raum zu geben. Es ist erforderlich, der Schulgemeinschaft die nötige Zeit zur Verarbeitung der Veränderung zu geben, Rückmeldungen ernst zu nehmen und zu integrieren.



„Wenn man a priori von der Differenz ausgeht,
verliert man den gemeinsamen Grund aus den Augen.
Wenn man hingegen vom gemeinsamen Grund ausgeht,
zeigen sich die Unterschiede von selbst.“

Jean François Billeter, *Das Wirken in den Dingen*, 2015, S. 78

Welches sind für Sie jene gemeinsamen Fundamente, auf denen Sie Schulentwicklung an Ihrem Standort weiterentwickeln werden/möchten?

Die Vielfalt in unserem Haus setzt ein respektvolles und tolerantes Miteinander voraus. Die uns anvertrauten Jugendlichen bringen unterschiedliche Voraussetzungen in Bezug auf ihre familiäre und schulische Sozialisation mit. Unsere Schule ist auch hier ein Spiegel der Gesellschaft – multikulturell in der Muttersprache und Religion sowie in der Einstellung zu Staat und gesellschaftlicher Norm.

Blick über den Tellerrand

Unsere Aufgabe in der Schule ist es, den jungen Menschen den sogenannten Blick über den Tellerrand schmackhaft zu machen. Was bedeutet mein eigenes Tun für andere und welche Konsequenzen ergeben sich daraus? Klar kommunizierte und gemeinsam formulierte Rahmenbedingungen fördern die Sozialkompetenz und ermöglichen jungen Menschen, Grenzen zu erleben, die für ihre persönliche Entwicklung von Bedeutung sind.

Eine offene und gelebte Schulpartnerschaft in strategischen Entwicklungsfragen erhöht die Akzeptanz im Change-Prozess und das Mittragen der Veränderung. Selbstbestimmung und Mitbestimmung sollen nicht nur Schlagworte sein, sondern gelebte Wirklichkeit. Trotzdem sind klare und nachvollziehbare Entscheidungen der Schulleitung für mich im operativen Management unerlässlich.

„In der Bildung geht es nicht um die Veränderung bzw. Verbesserung der Welt,
sondern um die bessere Interpretation der Welt.“

Roland Reichenbach, 7. Mai 2022, Campus Baden, Referat

Steht für Sie in nächster Zukunft eher das Wissen um die Geschehnisse der Welt im Vordergrund der Unterrichtsarbeit Ihrer Schule oder eher das Eingreifen in diese?

Ohne Wissen um die Geschehnisse der Welt werden Schüler*innen keine eigene Meinung zu diesen entwickeln können. Für junge Menschen ist es vor allem in der „neuen“ digitalen Welt sehr schwierig geworden, den Wahrheitsgehalt von Information einschätzen bzw. bewerten zu können. Ich sehe es als unsere Aufgabe, in der Schule gemeinsam mit den Erziehungsberechtigten junge Menschen dahingehend zu unterstützen, dass sie einerseits die Geschehnisse der Welt verstehen können, andererseits aber auch den Mut haben, in Zukunft Veränderungen anzustreben bzw. mittragen zu wollen. Die uns anvertrauten Jugendlichen sind die



potenziellen Entscheidungsträger*innen der Zukunft. Unsere Aufgabe ist es, sie zu fördern und zu fordern, ihnen keine Meinung vorzugeben, sondern ein breites Spektrum an Möglichkeiten aufzuzeigen und ihre eigenen Entscheidungen treffen und die Verantwortung für ihr Handeln übernehmen zu lassen.

„Das Neue kann nicht gelehrt werden,
nur das Alte (Bekannte, Geschätzte, für wichtig Erachtete ...).“
Roland Reichenbach, 7. Mai 2022, Campus Baden, Referat

(Wie) Möchten Sie Ihre Schüler*innen und deren Eltern davon überzeugen, dass es wichtig ist, aus der Tradition zu lernen, um für die Zukunft Entscheidungen fundiert treffen zu können?

Die gut gepflegte Kommunikation mit den Eltern der uns anvertrauten jungen Menschen ist Voraussetzung für ein funktionierendes Miteinander der Schulgemeinschaft. Jugendliche können im Rahmen der schulischen Ausbildung ihre in der Theorie gelernten Kompetenzen in den in den Lehrplänen verankerten Pflichtpraktika anwenden. In diesen können sie ihre künftigen Rollen in der Wirtschaft erleben, Erfahrungen in einem betrieblichen Kontext sammeln und sich ein Bild über ihr künftiges Arbeitsleben machen. Sowohl im Schulbetrieb als auch in der Praxis erleben sie Grenzen des Miteinanders, die ihnen ermöglichen, eigene Grenzen zu erfahren, um später auch in der Lage zu sein, ihre persönlichen Grenzen überschreiten zu können.

Rückhalt bieten

Die Schule bietet hier neben dem Elternhaus den notwendigen Rückhalt. Jugendliche brauchen einen sicheren Hafen, der ihnen Schutz gewährt, um hinaus ins Leben segeln zu können. Diese Zeit ist für junge Menschen ihre persönliche Zeit des Umbruchs, des Erwachsenwerdens und des Lernens für eigene Handlungen, Verantwortung übernehmen zu müssen. Wir als berufsbildende Schule dürfen in dieser wichtigen Zeit begleiten, unterstützen, fördern und fordern.

„Es gibt keine Zukunftskompetenz.“
Michael Shamiyeh, 7. Mai 2022, Campus Baden, Referat

Stimmt diese Aussage für Sie? Wenn nein, welche Kompetenzen braucht es für Schulleitungen und Lehrpersonen, um der Zukunft gut begegnen zu können?

Für mich gibt es keine einzelne Zukunftskompetenz, die es uns ermöglicht, den künftigen Anforderungen gerecht zu werden und diese bewältigen zu können. Neben der unbedingt erforderlichen Fachkompetenz braucht es jedenfalls Resilienz sowie ein vielfältiges Repertoire an



Soft Skills (Kreativität, Flexibilität, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit usw.), die es Lehrpersonen und v.a. Schulleitungen ermöglichen, ihre künftigen Aufgaben und Herausforderungen zu bewältigen. Die wichtigste Kompetenz, um mit jungen Menschen arbeiten zu können, ist jedoch die Überzeugung, mit jungen Menschen arbeiten zu wollen. Verständnis und Toleranz für die altersbedingten „Besonderheiten“ gehören dabei genauso dazu wie ein Professionsverständnis mit Konsequenz im eigenen Handeln und einer klaren Kommunikation erreichbarer Zielvorstellungen. Damit nehmen wir einen sicheren Weg in die Zukunft.

Das Onboarding junger Lehrer*innen muss sowohl die fachliche und soziale als auch die wertorientierte Integration der jeweiligen Schulart bzw. des jeweiligen Standortes beinhalten. Neben dem Mentoring trägt gut gelebte Vernetzung in und zwischen den Fachgruppen zum Gelingen der fachlichen und sozialen Integration von Junglehrer*innen bei. Als Schulleitung sehe ich mich hier in der Verantwortung, Ansprechpartnerin für Fragen, Rückhalt in schwierigen Situationen und Vorbild im Professionsverständnis zu sein.

Autor

Martin Pfeffel, Dipl. Ing.,
seit 2017 Direktor der HTBLuVA St.Pölten; Lehrender im Bereich Fachtheorie Maschinenbau,
Fertigungstechniklabor.
Kontakt: martin.pfeffel@htlstp.ac.at

Martin Pfeffel
HTBLuVA, St. Pölten

im Gespräch mit

Thomas Huber
BHAK/BHAS St. Pölten

Quo vadis Schulleitung?

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a211>



Foto: Thomas Huber

Mag. Thomas Huber ist Absolvent der Bundeshandelsakademie und Bundes-handelsschule St. Pölten (BHAK/BHAS St. Pölten). Nach dem Studium der Wirtschaftspädagogik, der Handelswissenschaften und Jus war er als Administrator der BHAK/BHAS St. Pölten tätig. Seit 2020 ist Thomas Huber Direktor der BHAK/BHAS St. Pölten, seit 2000 Lehrer für kommerzielle Gegenstände an dieser Schule. Er ist Leiter zahlreicher pädagogischer und fachdidaktischer Projekte, absolvierte zahlreiche Schulmanagementausbildungen und unterstützt Schulentwicklungsprozesse.

Kontakt: hube@hakstpoelten.ac.at

„Erneuerte Frage: Ob das menschliche Geschlecht
im beständigen Fortschreiten zum Besseren sey“
Immanuel Kant, *Der Streit der Fakultäten*, 1798



**Ist es für Sie ein schulisches Ziel, im Sinn der olympischen Idee immer besser zu werden?
Was möchten Sie dafür tun?**

Thomas Huber: Vielleicht nicht gerade im Sinn der olympischen Idee, aber auf alle Fälle im Sinn eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses. Die Verbesserung der schulischen Institution in diesem Kontext ist eine Denkweise, die für mich als Betriebswirt besonders passend erscheint: Es geht darum, die Wettbewerbsfähigkeit in kleinen Schritten zu stärken. Der angestrebte kontinuierliche Verbesserungsprozess bezieht sich sowohl auf die Qualität des Unterrichts bzw. der Verwertungsmöglichkeit der Schulabschlüsse am Arbeitsmarkt und am Markt der tertiären Ausbildungsinstitutionen als auch auf die schulinterne Prozess- und Servicequalität. Ich möchte ein leistungsförderndes Arbeitsklima schaffen, in dem sowohl die Mitarbeiter*innen als auch die Studierenden nicht nur optimal gefördert und gefordert werden, sondern auch die drei Säulen der kontinuierlichen Verbesserungsprozesse im Fokus haben und sich gegenseitig dabei unterstützen, diese zu verbessern. Dies ist nur in einer wertschätzenden Umgebung möglich, in der in regelmäßigen Abständen im Team die Frage gestellt wird: „Wie soll es sein?“ (Teilbereich PLAN im PDCA-Zyklus). Die Visionen müssen immer mit dem Leitbild abgestimmt werden. Aus den erarbeiteten Zielen werden Handlungsmöglichkeiten abgeleitet („Was tun wir und wie?“ – Teilbereich ACT). Nach einer vordefinierten Zeit überprüfen wir, wie die Ziele erreicht wurden (Teilbereich CHECK) und definieren, was noch zu tun ist (Teilbereich ACT).

Ein gestärktes, wettbewerbsfähiges System als Herausforderung

Wenn es uns als Schulleiter*innen gelingt, die Schritte nicht zu groß zu setzen, ein wertschätzendes Klima mit einer positiven Fehlerkultur aufzubauen und die Prozesse immer wieder durch unterschiedliche kleine Interventionen am Laufen zu halten, erreichen wir ein gestärktes, wettbewerbsfähiges System, das die Herausforderungen unserer gemeinsamen, langfristigen Vision bewältigen kann, die auf die optimale Entwicklung unserer Schüler*innen abzielt.

„Was geschehen ist, wird wieder geschehen,
was man getan hat, wird man wieder tun:
Es gibt nichts Neues unter der Sonne.“
Kohélet 1,9

Wie möchten Sie zukünftig mit den Vorurteilen umgehen: „Das machen wir eh alles schon!“ Wie planen Sie in Zukunft Innovationen schulintern gelingen zu lassen und verwirklichtbar zu machen?

Danke für die Frage – alle Schulleiter*innen kennen diesen Einwand. Ich habe bei diversen Lehrerfeedbacks im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen die nicht wissenschaftlich gesicherte Beobachtung gemacht, dass Lehrer*innen vor allem die eigene Unterrichtsarbeit oft



durch eine „rosarote Brille“ sehen und sich selbst überdurchschnittlich häufig als innovative Pädagog*innen darstellen, die das Spielen am didaktischen Klavier perfekt beherrschen. Mit diesen Einschätzungen soll dem Vorgesetzten auch ein optimales Bild vermittelt werden, um nicht zu viel Veränderungsdruck auszulösen.

Die Bedeutung eines tragfähigen Netzes

Eine Schule ist eine träge Institution, Veränderung wird oft als Bedrohung empfunden. Innovationen, die über die bereits erwähnten kleinen Schritte der kontinuierlichen Verbesserungsprozesse weit hinausgehen, müssen gut vorbereitet werden. Dabei gilt es, informale Führer*innen der unterschiedlichen Fachgruppen bereits im Planungsprozess ins Boot zu holen. Große Veränderungen funktionieren nur über ein tragfähiges Netz an Mitarbeiter*innen, die bereit sind, aktiv an einer langfristigen Entwicklung mitzuwirken. Wenn dieses Netz aufgebaut ist und man selbst als Schulleiter*in für eine Innovation wirklich brennt, wird sie auch gelingen. Ich würde allen Kolleg*innen außerdem dringend raten, sich bei allen erforderlichen Schritten eines Innovationsprozesses durch systemfremde Personen beraten und unterstützen zu lassen. Die Pädagogischen Hochschulen bieten in allen Bereichen kompetente Mitarbeiter*innen, die dabei helfen, Probleme zu bewältigen und die eigenen blinden Flecken zu beleuchten. Als Direktor einer berufsbildenden Schule möchte ich in diesem Zusammenhang auch besonders auf die Bedeutung der Zusammenarbeit mit regionalen Unternehmenspartner*innen hinweisen. Gerade das manchmal etwas träge System Schule ist auf externen „Spirit“ angewiesen, um die Zukunft erfolgreich bewältigen zu können.

„Wenn man a priori von der Differenz ausgeht,
verliert man den gemeinsamen Grund aus den Augen.
Wenn man hingegen vom gemeinsamen Grund ausgeht,
zeigen sich die Unterschiede von selbst.“

Jean François Billeter, *Das Wirken in den Dingen*, 2015, S. 78

Welches sind für Sie jene gemeinsamen Fundamente, auf denen Sie Schulentwicklung an Ihrem Standort weiterentwickeln werden/möchten?

Entrepreneurial Spirit

Die erste Säule des gemeinsamen Fundaments ist ein positives, wertschätzendes Menschenbild, das die Entwicklung unserer Schüler*innen in den Mittelpunkt stellt. Die zweite Säule ist das Bekenntnis zur Teamarbeit. Ein Schulentwicklungsprozess kann nur von einem Team getragen werden, das gut zusammenarbeitet und eine offene, zukunftsorientierte Grundhaltung aufweist. Die dritte Säule ist in unserem Fall der „Entrepreneurial Spirit“ – wir sind das Zentrum für Entrepreneurship Education und alle Schulentwicklungsprozesse müssen von den Grundwerten der Selbstständigkeit, der Nachhaltigkeit, der positiven Fehler- und Feed-



backkultur und der Förderung von aktiven Menschen mit Rückgrat und aufrechtem Gang geprägt sein. Nachhaltige Schulentwicklungsprozesse erfordern zunächst den gemeinsamen Aufbau eines tragfähigen Fundamentes. Wenn dazu noch ausreichend Zeit in die Planung investiert wird, steht einem langfristigen Erfolg nichts mehr im Weg.

„Es ist notwendig, die Lust am Gestalten der Zukunft zu vermitteln.“
Michael Shamiyeh, 7. Mai 2022, Campus Baden, Referat

Was würden Sie zu dieser Sichtweise für Ihre Schule realisieren wollen? Was bedeutet diese Aussage für Sie persönlich? Was bedeutet sie für Ihre Arbeit als Schulleitung? Was kann zum Gelingen dieser Vision beitragen? Was können Sie zum Gelingen dieser Vision beitragen?

Diese Aussage ist für mich persönlich besonders wichtig. Wir haben als Schule die wunderschöne Aufgabe, Menschen auszubilden, die unsere Zukunft gestalten. Wir haben es in der Hand, wie die zukünftige Generation der Arbeitskräfte und Wähler*innen im Leben steht. Wir müssen unsere Schüler*innen dazu befähigen, die eigene Zukunft aktiv mitzugestalten. Dieses Ziel ist selbstverständlich nur erreichbar, wenn wir selbst zeigen, dass wir Lust am Gestalten haben. Wenn es uns gelingt, dass unsere Institution bei unseren Schüler*innen als gestaltungs- und veränderungswillig wahrgenommen wird, ist die Chance groß, dass unsere Absolvent*innen auch Lust am Gestalten haben. Da ich als Schulleiter für die Vermittlung und nachhaltige Verfolgung unserer Visionen zuständig bin, bedeutet das Bekenntnis zu dieser Sichtweise, dass meine Lust, die Zukunft zu gestalten, meine Institution sehr stark beeinflusst. Da wir Schulleiter*innen energiegeladene Persönlichkeiten sind, ist es besonders wichtig, bei der Vermittlung dieser Visionen zu beachten, dass man sein eigenes Team nicht im Sprint abhängt, sondern dass man gemeinsam in Bewegung bleibt. Schulen, die ständig in Bewegung bleiben, vermitteln die Lust am Gestalten der Zukunft. Diese Bewegung wird für Schüler*innen spürbar und diese Wahrnehmung wird weitergegeben. So sichert unser Spirit langfristig, dass auch zukünftige Schüler*innen zu uns kommen wollen.

Autor

Martin Pfeffel, Dipl. Ing.,
seit 2017 Direktor der HTBLuVA St.Pölten; Lehrender im Bereich Fachtheorie Maschinenbau,
Fertigungstechniklabor.
Kontakt: martin.pfeffel@htlstp.ac.at

Ulrike Schleicher

Landesberufsschule Laa an der Thaya

im Gespräch mit

Werner Klaus

Landesberufsschule Stockerau

Futures Literacy – Gedanken eines Berufsschuldirektors

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a209>



Foto: privat

Werner Klaus ist seit 2009 in der Funktion des Berufsschuldirektors an der Landesberufsschule für Elektrotechnik in Stockerau und zudem pädagogischer Leiter des angeschlossenen Schülerwohnhauses. Davor war er an derselben Schule Berufsschullehrer für den Fachbereich Elektrotechnik, für Politische Bildung sowie für Bewegung und Sport.

Seine Ingenieursausbildung hat er an einer HTL für Elektrotechnik absolviert und mit der erforderlichen Berufspraxis ergänzt. Mit dem berufsbegleitenden Studium der Sportwissenschaften – Schwerpunkt Gesundheitssport, Prävention und Rehabilitation – hat er seine Ausbildung erweitert. Derzeit ist er u.a. als Bundeskoordinator für Bewegung und Sport an Berufsschulen tätig.

Das Interview ist auf Einladung der Autorin entstanden. Gedanken und eine Reflexion zum Wirkungsbereich eines Berufsschuldirektors stehen im Fokus.

„Wenn man a priori von der Differenz ausgeht, verliert man den gemeinsamen Grund aus den Augen.
Wenn man hingegen vom gemeinsamen Grund ausgeht, zeigen sich die Unterschiede von selbst.“

Jean François Billeter, *Das Wirken in den Dingen*, 2015, S. 78

Sehr geehrter Herr Klaus! Welches sind für Sie jene gemeinsamen Fundamente, auf denen Sie Schulentwicklung an Ihrem Standort weiterentwickeln werden/möchten?

Werner Klaus: Als gemeinsame Fundamente könnte man die rechtlichen Rahmenbedingungen nennen, die dem akkordierten Wirken an einer Schule zugrunde liegen. Schulunterrichtsgesetz, Schulorganisationsgesetz, im Speziellen aber der jeweils gültige Lehrplan bilden eine breite verlässliche Basis für das unterrichtliche Geschehen an einer Schule.

Ebenfalls zu berücksichtigen sind die örtlichen Rahmenbedingungen, wie das Schulgebäude und die sonstigen nutzbaren Einrichtungen. Schlussendlich sind es die finanziellen Ressourcen, die die gestalterischen Möglichkeiten der Einrichtung Schule begrenzen.

Diese sehr klar definierten Bereiche sind die Basis und gleichzeitig der Rahmen, in dem der staatliche Bildungsauftrag sichergestellt werden muss.

Der Rahmen bzw. das Fundament – der gemeinsame Grund – ist damit definiert. Trotzdem ist jede Schule für sich ein lebender Organismus, in dem Menschen agieren, welche allesamt Individuen sind und unterschiedlich ausgeprägte Persönlichkeiten, die eine Vielzahl an Fähigkeiten, Fertigkeiten, aber auch Bedürfnissen mitbringen. Sie sind es am Ende, die den entscheidenden Unterschied ausmachen.

Schule hat einen Bildungsauftrag. Bildung findet im Klassenzimmer statt, wird von der agierenden Lehrperson organisiert und Lernen dadurch ermöglicht. Bereits bei der Interpretation des Lehrplans und der Erstellung einer Lehrstoffverteilung, bei der Gewichtung des Lehrstoffs sowie bei der Wahl der Unterrichtsmittel ergeben sich am Ende sehr unterschiedliche Unterrichtssituationen und damit Lernerfahrungen und -möglichkeiten für die Schüler*innen. Mit Blick auf den gemeinsamen Grund kann durch das engagierte, akzentuierte und differente Wirken der Lehrpersonen individuell auf die Schüler*innen angepasste Bildung ermöglicht werden.

Nur mit dem steten Blick auf die gemeinsame Basis des Handelns – also auf die genannten Verhaltensrichtlinien – kann im Rahmen der Verhältnisse am Schulstandort Vielfalt entstehen und in der Folge Qualität. Bestmögliche Verhältnisse sicherzustellen und die Aufgabe der Schule immer im Blick zu behalten, sind wesentliche Aufgaben der Führungskraft an einer Schule. Letztendlich ist es der Unterschiedlichkeit der Schüler*innen geschuldet, Vielfalt anzubieten, damit Lernen stattfinden und Bildung auf möglichst hohem Niveau sichergestellt werden kann.

Wer die gemeinsame Basis aus den Augen verliert, läuft Gefahr, dass vorgegebene Bildungs- und Lehraufgaben nicht erfüllt werden und der Bildungsauftrag nicht umgesetzt wird. Abschlüsse werden in der Folge nicht geschafft und deren Vergleichbarkeit ist nicht mehr gegeben. Bildungsstandards setzen eine gemeinsame Basis und Zielvorgaben voraus, damit dem Schulabschluss auch ein Wert zugeschrieben werden kann.

Zwei wesentliche Bereiche möchte ich noch besonders erwähnen. Das sind die Personalentwicklung und die Unterrichtsentwicklung. Speziell und möglichst hoch qualifiziertes Personal,

das fachlich sattelfest ist und pädagogisch und didaktisch unter Berücksichtigung der aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse agiert, sichert Unterrichtsqualität.

„In der Bildung geht es nicht um die Veränderung bzw. Verbesserung der Welt, sondern um die bessere Interpretation der Welt.“

Roland Reichenbach, 7. Mai 2022, Campus Baden, Referat

Steht für Sie in nächster Zukunft eher das Wissen um die Geschehnisse der Welt im Vordergrund der Unterrichtsarbeit Ihrer Schule oder eher das Eingreifen in diese?

Gezielte Veränderung und Verbesserung der Welt setzen Wissen und Bildung voraus. Wer ohne Kenntnis über die Zusammenhänge Veränderungen initiiert, der darf sich nicht wundern, wenn das Ergebnis nicht dem entspricht, was er sich erwartet hat. Wie ein Wanderer, der ein Ziel anstrebt, sich aber über den Weg dorthin keine Gedanken macht, kein Bild von dem im Kopf hat, welche Irrnisse, Wirrnisse und Herausforderungen auf ihn zukommen können, der darf sich nicht wundern, wenn er sein Ziel nicht erreicht.

Bildung hat die Aufgabe, die Schüler*innen auf das Leben vorzubereiten. Schule hat nicht die Aufgabe, und hat auch nicht die Möglichkeit, direkt in Geschehnisse in der Welt einzugreifen. Die Veränderung – im besten Fall die Verbesserung der Welt – geht von den Menschen aus. Sie sind es, die Entwicklungen beeinflussen, ermöglichen bzw. initiieren. Um gegebenenfalls als Individuum die richtigen Entscheidungen treffen zu können, bedarf es einer möglichst breiten und ganzheitlichen Sicht auf die Welt. Die Ursachen und Zusammenhänge sollten bekannt sein, um passend agieren zu können. Abläufe, Wirkungen und Wechselwirkungen in der Welt sind oft undurchsichtig, unüberschaubar, unklar und verwirrend. Sich Gedanken zu machen, Vorgänge bewusst wahrzunehmen, bedeutet, einen Aufwand zu tätigen. Agieren ist das Ziel. Wer nur reagiert, der ist immer hinterher und kann nicht gestalten. Er kann sich bestenfalls auf die Gegebenheiten so gut wie möglich einstellen und das für ihn Beste daraus machen. Ausbildung alleine wird den Menschen zwar in bestimmten Handlungsfeldern dienlich sein, für ein erfülltes Leben braucht es aber mehr. Wer aktiv sein Leben lebt und gestalterisch tätig sein will, der braucht ein gutes Maß an Bildung.

Bildung ist aber nicht nur das Schöpfen aus der Vergangenheit und deren Betrachtung. Viele Vorgänge und Geschehnisse wiederholen sich so wie die Jahreszeiten. Doch ebenso viele Aspekte und Rahmenbedingungen ändern sich, so wie beispielsweise das Klima. Die Menschheit hat sich im Laufe der Jahrtausende ein hohes Maß an Wissen angeeignet. Viele Annahmen haben sich am Ende als falsch erwiesen. Neue Techniken und Sichtweisen haben sie überholt und falsifiziert. Wir blicken in eine ungewisse Zukunft. Werkzeuge und sonstige Hilfsmittel, wie z.B. durch die Digitalisierung, werden uns eine Vielzahl von heute noch nicht im entferntesten erkennbaren Möglichkeiten geben, die Welt zu verstehen und gleichzeitig zu verändern und weiterzuentwickeln. Was die Menschheit daraus macht, ob es ihr zum Vorteil oder Nachteil gereicht, wird sich weisen.



Bildung und Wissen sind unabdingbare Güter. Wissen ist aber auch Macht – die Macht über jene zu bestimmen, die die Zusammenhänge nicht erkennen und so zum Spielball anderer werden. Wissen und Bildung sind aber auch die unabdingbaren Voraussetzungen für eigenbestimmtes Handeln und Mitgestalten. Es wird mit wachendem Wissen der Menschheit nicht einfacher, die Welt zu verstehen. Mit jeder Erkenntnis, die wir gewinnen, ergibt sich eine Vielzahl neuer Fragen, auf die es Antworten zu finden gilt. Solange es die Menschheit gibt und solange wir die Möglichkeit und die Ressourcen haben, uns weiterzuentwickeln und neues Wissen zu generieren, wird der Prozess des Erkenntnisgewinnes fortlaufen. Mögen wir in Freiheit und demokratisch entscheiden können, in welche Richtung es weitergeht. Wie Erkenntnisse eingesetzt werden, welche Interessen verfolgt und ob sie zum Wohle der Menschheit verwendet werden, wird in einem hohen Maß an der Interpretation der Welt durch das Individuum Mensch liegen.

Die Welt braucht uns nicht, aber wir brauchen die Welt. Gestalten wir die Welt aktiv, sodass sie zu einem guten und immer besseren Platz wird, der den Fortbestand unserer Kinder und Kindeskinde ermöglicht – die Menschheit am Leben hält. Möge die Übung gelingen.

„Wichtig ist ein gemeinschaftliches Erkennen von dem, was entstehen sollte.“
Michael Shamiyeh, 7. Mai 2022, Campus Baden, Referat

Wie würden Sie diese These an Ihrem Schulstandort umsetzen wollen? Wie kann gemeinschaftliches Denken von Zukunft am Schulstandort aussehen? Was braucht es dazu an organisatorischen, schul-, personalentwicklerischen und motivationsfördernden Anstößen?

Wichtig erschien es mir, Ziele gemeinschaftlich zu definieren und gemeinsam an den Maßnahmen zur Erreichung dieser Ziele zu arbeiten. Entscheidend dabei ist das Erreichte, den Erfolg auf sich selbst wirken zu lassen, sich damit zu identifizieren. Es auch zu Meinem zu machen. Teil des Gesamten, vielleicht sogar von etwas Besonderem oder sogar Großem zu sein, motiviert und gibt Kraft für Herausforderungen und über sich selbst hinauszuwachsen.

Man kann Schule auch mit einem Orchester vergleichen, das ein ausgewähltes Musikstück zur Aufführung bringen soll. Will man ein möglichst gutes Ergebnis erhalten, so bedarf es einiger wichtiger Voraussetzungen. Ein Musikstück darzubieten wird auch bei höchster Qualität der agierenden Musiker*innen nur dann zu einem Ohrenschaus, wenn der*die Dirigent*in es schafft, jede*n Musiker*in in den Dienst des gemeinsamen Gesamten zu stellen, sich so weit wie erforderlich unterzuordnen und gleichzeitig so wenig wie möglich verbiegen und einschränken zu lassen, damit die Produktion mehr wird als die Summe der Einzeldarbietungen der Virtuosen.

Es braucht vorerst bestens qualifizierte Akteur*innen, die in ihren Bereichen durchaus unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten mitbringen (Personalentwicklung) – also sozusagen verschiedene Instrumente spielen. Es braucht einen geeigneten Raum (Infrastruktur), der den Klang sich entfalten lässt und am Ende nicht als limitierender Faktor zu spüren ist. Nicht zuletzt braucht es hochwertige Instrumente (Ausrüstung). Nur bestes Werkzeug ermöglicht



ein Werk von höchster Qualität und Präzision. Auch wenn alle Akteur*innen die Partitur kennen, sich ihrer individuellen Möglichkeiten gewahr sind, braucht es das gemeinsame Herausarbeiten und Interpretieren des Stückes, das zur Aufführung kommen soll. Jede*r einzelne Akteur*in muss sich am Ende bestmöglich einfügen und ins Gesamtprojekt integrieren – dabei auch ein Stück weit zurücknehmen und unterordnen. Der Erfolg eines Konzertes ist, wie das erfolgreiche Wirken einer Schule, vom Zusammenspiel aller Beteiligten abhängig. Die Letztverantwortung für den Erfolg liegt beim Dirigenten bzw. bei der Dirigentin – bei der Schulleiterin bzw. beim Schulleiter.

Ich bedanke mich für das Gespräch! Alles Gute, viel Kraft und Energie für das Umsetzen Ihrer Ziele!

Autorin

Ulrike Schleicher

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

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

Ulrike Schleicher

Landesberufsschule Laa an der Thaya

im Gespräch mit

Susanne Zuser

Landesberufsschule St. Pölten

Futures Literacy – Wie gehen wir in den Schulen damit um?



Foto: LBS St. Pölten

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a200>

Susanne Zuser, Bed, ist seit 2021 betraute Leiterin der Landesberufsschule St. Pölten. Davor war sie seit 2011 Lehrerin an der Landesberufsschule für den Bereich Schönheit und Handel. Sie gewann ihre Praxiserfahrung als leitende Geschäftsleitung, Fachtrainerin und Education Managerin. International ist sie als Expertin für die Worldskills/Euroskills tätig. Susanne Zuser bringt bei diesen Berufswettbewerben ihre hervorragende Expertise als Jurorin über Österreichs Grenzen hinaus ein, um die besten jungen Fachkräfte der jeweiligen Berufe zu küren. Die Gestaltung der schulischen Zukunft ist ihr ein wichtiges Anliegen.

„Die Möglichkeit zu haben, ein Stück weit die Zukunft für unsere jugendlichen Erwachsenen gemeinsam mit einem motivierten Team mitzugestalten, bestärkt uns, die große Herausforderung anzunehmen und diese zu bestehen.“ Susanne Zuser

„Was geschehen ist, wird wieder geschehen,
was man getan hat, wird man wieder tun:
Es gibt nichts Neues unter der Sonne.“
Kohélet 1,9



Sehr geehrte Frau Direktor Zuser! Wie möchten Sie zukünftig mit den Vorurteilen umgehen: „Das machen wir eh alles schon!“ Wie planen Sie in Zukunft Innovationen schulintern gelingen zu lassen und verwirklicht zu machen?

Susanne Zuser: Diese Aussage ist an meiner Schule allgegenwärtig, da ich ein großes Kollegium mit einem hohen Anteil an langgedienten Lehrenden führe. Warum immer das Rad neu erfinden? Dies ist eine oft wiederkehrende Meinung. Ich sehe eine Chance in der gemeinsamen Erfassung der IST-Situation, um „Schätze“ zu heben, aber auch Altgewohntes zu hinterfragen. Im neuen Qualitätsmanagement QMS ist ja vorgesehen, dass Qualitätsmanagement alle etwas angeht. Hier finden sich gute Instrumente wie die schulinterne Qualitätseinschätzung, um Entwicklungsfelder gemeinsam mit dem Lehrendenteam für unsere Schule sichtbar zu machen.

Was genau hat sich bis jetzt schon bewährt? Wie lange wurde es probiert und gab es Veränderungen? Probleme auch offen ansprechen! In einem guten Team kann bzw. muss ein offener Diskurs möglich sein. Ich sehe für die Zukunft ein großes Potenzial im Bereich des „Professionellen Zusammenarbeitens“! Weg vom „Einzelkämpfertum“ hin zu einem leistungsstarken Team. Eine meiner wichtigsten Aufgaben als Schulleiterin ist es, mein Lehrerteam zu ermutigen, innovativ zu denken und zu handeln. Unsere Aufgaben werden immer komplexer. Um diese bewältigen zu können, bedarf es auch Lösungen für komplexe Aufgabenstellungen zu finden.

Mein ganzes Leben hat mich geprägt, immer wieder Neues auszuprobieren, an Dinge mit anderen Sichtweisen heranzugehen, wie auch Meinungen und Ideen von anderen zuzulassen. So denke ich, ist der Schlüssel zum Erfolg, Altgewohntes oder nicht funktionierende Abläufe aufzubrechen, um gemeinsam die Komplexität des zukünftigen Schullebens zu bewältigen.

„Wichtig ist ein gemeinschaftliches Erkennen von dem, was entstehen sollte.“
Michael Shamiyeh, 7. Mai 2022, Campus Baden, Referat

Wie würden Sie diese These an Ihrem Schulstandort umsetzen wollen? Wie kann gemeinschaftliches Denken über die Zukunft am Schulstandort aussehen? Was braucht es dazu an organisatorischen, schul-, personalentwicklerischen und motivationsfördernden Anstößen?

Wichtig erscheint mir, ein gemeinsames Ziel zu entwickeln. Was sind die zukünftigen Bildungsziele einer Schule bzw. einer Berufsschule? Wie gehen wir mit der Digitalisierung um? Wie beeinflussen Algorithmen hinter den sozialen Medien die eigenen Ansichten? Wir müssen unsere Jugendlichen dazu befähigen, selbstständig zu denken, die Verantwortung für ihr eigenes Handeln zu übernehmen, aber auch Empathie für Andersdenkende zu entwickeln.

Ein gemeinsames Handeln braucht ein gutes Team. Teamarbeit gelingt nur dann, wenn das Miteinander im Vordergrund steht. Dafür ist es wichtig, eine Schulkultur zu entwickeln, die durch große Bereitschaft und die Fähigkeit geprägt ist, die Perspektive von Menschen mit



anderen sozialen und kulturellen Hintergründen zu respektieren. Ich möchte hier den Neurobiologen Gerald Hüther zitieren: „Es mag auf den ersten Blick befremdlich klingen, aber liebevoll zu sein im Umgang mit sich selbst, mit anderen Menschen und anderen Lebewesen ist die wichtigste Fähigkeit, die wir brauchen, um unsere Zukunft menschlich, lebendig und nachhaltig zu gestalten!“

„Es ist notwendig, die Lust am Gestalten der Zukunft zu vermitteln.“
Michael Shamiyeh, 7. Mai 2022, Campus Baden, Referat

Was würden Sie zu dieser Sichtweise für Ihre Schule realisieren wollen? Was bedeutet diese Aussage für Sie persönlich? Was bedeutet sie für Ihre Arbeit als Schulleitung? Was kann zum Gelingen dieser Vision beitragen? Was können Sie zum Gelingen dieser Vision beitragen?

Für mich als Schulleiterin bedeutet dies, langfristige Ziele zu haben. Und diese durch noch mehr Kommunikation, noch mehr Transparenz, durch eine gemeinsame Wertorientierung lebendig werden zu lassen. Wir müssen uns vor Augen führen, dass die technologische Entwicklung nicht aufzuhalten ist. Wir müssen es aber schaffen, dass die Aufgabe der Bildung im Aufbau von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und sozialen Kompetenzen besteht – ergänzend durch die sozialen Medien. Den Lehrenden muss bewusst werden, dass wir gemeinsam die Fähigkeit haben, durch moderne Lernumgebungen, durch das Potenzial der neuen Technologien, durch gelebtes Miteinander, die Zukunft mitzugestalten.

Unsere Verantwortung in der Berufsschule besteht darin, dass wir die Jugendlichen gut auf die zukünftige, sehr dynamische Arbeitswelt vorbereiten. Es werden Fachkräfte gebraucht, die sich nicht allein durch Expertenwissen auszeichnen, sondern praxisorientierte Zukunftskompetenzen aufweisen, wie beispielsweise problemlösungsorientiert mit plötzlichen Veränderungen verantwortlich umzugehen, es braucht also Flexibilität und Kreativität.

Jedes erfolgreiche Unternehmen wird sich auch Teamplayer-Qualitäten wünschen. Wie können wir dies in der Schule umsetzen? Ich denke – wie schon erwähnt – in einer modernen Lernumgebung, die sich durch Gruppenarbeiten, Rollenspiele, kompetenzorientierte Aufgaben und Prüfungen, projektbasiertes Lernen und innovative Unterrichtsformen auszeichnet.

Ich möchte zum Schluss aus einem Interview mit Andreas Schleicher mit der Bertelsmann-Stiftung zitieren: „Die Herausforderungen sind gewaltig, aber wir haben die Fähigkeit zu gestalten. Die Aufgabe ist nicht, das Unmögliche möglich zu machen, sondern das Mögliche zu realisieren.“

Ich bedanke mich für das Gespräch! Alles Gute, viel Kraft und Energie für das Umsetzen Ihrer Ziele!



Autorin

Ulrike Schleicher

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

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

Matthias Hesse

Allgemeine Sonderschule Purkersdorf

im Gespräch mit

Barbara Eschner

Allgemeine Sonderschule Hinterbrühl

Das Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht! (Afrikanisches Sprichwort)

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a221>



Barbara Eschner ist ausgebildete Volks- und Sonderschullehrerin, Sehbehindertenlehrerin und Gutachterin für das Verfahren zum Sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF-Verfahren) an Pflichtschulen. Sie arbeitet seit 25 Jahren an der Allgemeinen Sonderschule Hinterbrühl im Bezirk Mödling, davon die letzten fünf Jahre als Direktorin in leitender Funktion.

Foto: Lore Prendinger



„Erneuerte Frage: Ob das menschliche Geschlecht im beständigen Fortschreiten zum Besseren sey“
Immanuel Kant, *Der Streit der Fakultäten*, 1798

**Ist es für Sie ein schulisches Ziel, im Sinn der olympischen Idee immer besser zu werden?
Was möchten Sie dafür tun?**

Barbara Eschner: Weiterentwicklung sollte ein ständiges Ziel sein. Für mich ist es wichtig, aus den Fehlern, aber auch aus den Erfahrungen zu lernen und diese im Team auszutauschen. Zusätzlich werden neue pädagogische Inputs eingeflochten und der Einsatz der digitalen Medien verstärkt, um die Schüler*innen auf die aktuellen beruflichen Anforderungen bestens vorzubereiten. Dennoch sollte nicht um jeden Preis das Besserwerden, sondern das individuelle Eingehen auf unsere Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen im Vordergrund stehen.

„Wenn man a priori von der Differenz ausgeht, verliert man den gemeinsamen Grund aus den Augen. Wenn man hingegen vom gemeinsamen Grund ausgeht, zeigen sich die Unterschiede von selbst.“
Jean François Billeter, *Das Wirken in den Dingen*, 2015, S. 78

Welches sind für Sie jene gemeinsamen Fundamente, auf denen Sie Schulentwicklung an Ihrem Standort weiterentwickeln werden/möchten?

Der wertschätzende Umgang zwischen Schüler*innen, Eltern, Lehrer*innen und der Schulleitung hat für mich einen sehr hohen Stellenwert. Daher werden wir uns im Bereich der Kommunikationsstrategien fortbilden, um die Gesprächskompetenzen der Schüler*innen und des Teams zu fördern und mit den Eltern eine achtsame Kommunikation leben zu können. Zusätzlich konzentrieren wir uns im nächsten Schuljahr auf die Lehrergesundheit, denn nur wenn es uns gut geht, können wir die tägliche herausfordernde Arbeit bestmöglich bewältigen.

„Das Neue kann nicht gelehrt werden, nur das Alte (Bekannte, Geschätzte, für wichtig Erachtete ...).“
Roland Reichenbach, 7. Mai 2022, Campus Baden, Referat

(Wie) Möchten Sie Ihre Schüler*innen und deren Eltern davon überzeugen, dass es wichtig ist, aus der Tradition zu lernen, um für die Zukunft Entscheidungen fundiert treffen zu können?

In dieser schnelllebigen Zeit ist gerade das Vermitteln und Leben von Traditionen von großer Bedeutung.



„Wichtig ist ein gemeinschaftliches Erkennen von dem, was entstehen sollte.“
Michael Shamiyeh, 7. Mai 2022, Campus Baden, Referat

Wie würden Sie diese These an Ihrem Schulstandort umsetzen wollen? Wie kann gemeinschaftliches Denken von Zukunft am Schulstandort aussehen? Was braucht es dazu an organisatorischen, schul-, personalentwicklerischen und motivationsfördernden Anstößen?

Das derzeitige Aufnahmeverfahren für Schüler*innen an Sonderschulen sollte flexibler gestaltet werden, damit den Kindern weniger ihr „Nichtkönnen“ aufgezeigt werden muss. Ich denke ein Drehtürenmodell, um Schüler*innen kurzfristig zu stabilisieren und dann wieder an ihren Schulstandort zurückzuführen, wäre sinnvoller. Oft macht die ganze Familie einen langen Leidensweg durch, bis ein Kind nach viel Bürokratie am richtigen Schulplatz angekommen ist.

Die Bedeutung des Namens

Viele Eltern haben auch ein Problem mit dem Begriff „Sonderschule“ und sehen diese Schulform als Stigmatisierung an. Einen neuen Namen, der die positiven Aspekte unserer speziellen Förderung hervorhebt, halte ich für den Schultyp „Sonderschule“ notwendig.

„Es gibt keine Zukunftskompetenz.“
Michael Shamiyeh, 7. Mai 2022, Campus Baden, Referat

Stimmt diese Aussage für Sie? Wenn nein, welche Kompetenzen braucht es für Schulleitungen und Lehrpersonen, um der Zukunft gut begegnen zu können?

Hier steht an erster Stelle die Kommunikation, da diese die Grundlage für ein wertschätzendes Miteinander ist. Ebenso braucht es die sozialen Kompetenzen Teamgeist und Humor, die an unserer Schule groß geschrieben werden. Hinzu kommen Kenntnisse im Umgang mit den digitalen Medien (Nutzen und Gefahren) sowie eine gute Vernetzung mit den Stakeholdern. Schulleitungen sollte man mehr Vertrauen entgegenbringen, derzeit fehlt es an gelebter Schulautonomie. Eine adäquate Sonderschullehrerausbildung, die sich mit den derzeitigen Bedürfnissen und Krankheitsbildern auseinandersetzt und Junglehrer*innen praxisnah auf den herausfordernden Einsatz vorbereitet, wäre anzudenken.

Ich bedanke mich für das Gespräch! Alles Gute, viel Kraft und Energie für das Umsetzen Ihrer Ziele!



Autor

Matthias Hesse, BEd.

Schulleiter der Allgemeinen Sonderschule Purkersdorf; in der Fort- und Weiterbildung für Unterstützte Kommunikation im Sozialbereich und der Behindertenarbeit, Schülerberatung und Beratung in der Beruflichen Integration tätig.

Kontakt: aso.purkersdorf@noeschule.at

Matthias Hesse

Allgemeine Sonderschule Purkersdorf

im Gespräch mit

Verena Slavik

Allgemeine Sonderschule Bruck an der Leitha

Visionen sind Voraussetzung!

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a222>



Foto: Werner Jäger

*Verena Slavik ist seit September 2021 mit der Schulleitung der Allgemeinen Sonderschule Bruck an der Leitha betraut. Als Leiterin im ersten Dienstjahr empfindet sie die Herausforderung der Teamleitung, der Organisation diverser Corona-Maßnahmen und des zusätzlichen täglichen Unterrichtens als anspruchsvoll und lohnend gleichzeitig. Nach jahrelanger Unterrichtserfahrung an Volksschulen in Integrationsklassen wechselte sie nach der Diplomprüfung für das Lehramt an Sonderschulen in diesen Schultyp. Ihr abgeschlossener Lehrgang für Kinder und Jugendliche mit emotionalem und sozialem Förderbedarf bildet eine wesentliche Voraussetzung für die tägliche Arbeit mit Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Verhalten. Das absolvierte Masterstudium Mentoring ermöglichte es ihr, Studierende zu betreuen und als Mentorin in ihrem Berufseinstieg zu begleiten.*

„Es ist ganz wahr, was die Philosophie sagt,
dass das Leben rückwärts verstanden werden muss.
Aber darüber vergisst man den andern Satz,
dass vorwärts gelebt werden muß.“
Søren Kierkegaard, 1813–1855, aus den *Tagebüchern*

Was möchten Sie veranlassen, um das aus der Vergangenheit Gelernte für die Zukunft nutzen zu können?

Verena Slavik: Die Allgemeine Sonderschule (ASO) wird zu Unrecht gesellschaftlich immer noch als Schule für schwer verhaltensauffällige oder körperlich und geistig behinderte Schüler*innen gesehen. Eltern sind oftmals sehr skeptisch, ihr Kind an der ASO unterrichten zu lassen. Ein Besuch und ein Rundgang wirken hier oft Wunder und Eltern stellen fest, dass an dieser Schule auch „richtig gelernt“ wird. Der Unterschied zu anderen Schulen sind die Rahmenbedingungen und die Besonderheit, dass jede*r Schüler*in in irgendeiner Weise „beeinträchtigt“, wir bezeichnen es als besonders, ist. Neben dieser Beeinträchtigung, die eine Teilhabe am Regelschulunterricht erschwert oder unmöglich macht, haben alle diese Kinder und Jugendlichen viele Stärken und Begabungen, die im Setting der Kleingruppe gut individuell bedacht und gefördert werden können.

Öffnung für alle

Meine Vision für die Allgemeine Sonderschule ist eine Öffnung für alle Schüler*innen. So wie die Integration oder auch Inklusion in der Regelschule forciert wird, so kann ich mir gut vorstellen, diese Inklusion auch umgekehrt zu leben: Eltern von Kindern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf dürfen entscheiden, welche Schule, Regelschule oder Allgemeine Sonderschule ihre Kinder besuchen sollen. Ich würde mir wünschen, dass alle Eltern diese Entscheidung treffen können. Ohne Kürzungen oder Schülerzahlenerhöhungen vorzunehmen. So würde die veränderte Gruppendynamik für das System arbeiten. Das wäre eine Variante der Öffnung, die ich mir vorstellen könnte. Im ersten Moment mag das den Eindruck der Kostenexplosion erwecken, meiner Ansicht nach allerdings würde es sich langfristig rechnen und die Gesellschaft davon profitieren.

„Wenn man a priori von der Differenz ausgeht,
verliert man den gemeinsamen Grund aus den Augen.
Wenn man hingegen vom gemeinsamen Grund ausgeht,
zeigen sich die Unterschiede von selbst.“

Jean François Billeter, *Das Wirken in den Dingen*, 2015, S. 78

Welches sind für Sie jene gemeinsamen Fundamente, auf denen Sie Schulentwicklung an Ihrem Standort weiterentwickeln werden/möchten?

Im Schulalltag bauen wir auf mehrere Säulen, um Schule als Bildungsort wertvoll zu machen. Einerseits unterrichten wir die Schüler*innen selbstverständlich entsprechend ihren Lehrplanzuordnungen und Lehrplanziele. Individualisierung ist ein wesentlicher Erfolgsfaktor unserer Schulart. Jedes Kind, jede*r Jugendliche arbeitet an ihren*seinen Zielen und kann somit begabungs- und stärkenorientiert gefördert und gefordert werden.



Auf das Wesentliche konzentrieren

Unsere Aufgabe, lebenspraktische Kompetenzen zu vermitteln, sind für uns als Schulteam von großer Bedeutung. Die Frage, die wir uns immer wieder stellen, lautet: „Was braucht dieses Kind oder diese*r Jugendliche für seine*ihre Zukunft?“ Somit können wir uns auf das Wesentliche konzentrieren. Eine weitere wichtige Säule unserer Schule ist ein Lehrer*in- nenteam, das einander unterstützt und fördert. Gerade in Konflikt- und Krisensituationen ist es wichtig, sich aufeinander verlassen zu können. Dass Schulleitungen Einfluss auf die Zusammenstellung ihres Teams nehmen können, ist meiner Meinung nach essenziell.

Eine weitere wesentliche Säule der Sonderschule sind die Schulpartner. Vor allem die Zusammenarbeit mit den Eltern ist wichtig. Nur mit Unterstützung haben die Schüler*innen unserer Schule die Möglichkeit, ihre Zukunft positiv zu gestalten. Deshalb ist der Austausch zwischen Eltern und Schule intensiv und regelmäßig. Ich würde mir auch wünschen, dass finanzielle Ressourcen zur Elternberatung zur Verfügung stehen würden, um Eltern, die Schwierigkeiten mit ihren Kindern haben, professionell unterstützen zu können.

Das Jugendcoaching als weiterer Schulpartner unterstützt und betreut unsere Schüler*innen, um einen zukunftsorientierten Weg nach der Sonderschule zu gewährleisten.

Im Sinne der Schulentwicklung ist es wichtig, die eigenen Ressourcen gut zu kennen und zu wissen, wo man gerade steht. Erst dann ist es möglich, gemeinsam die nächsten Schritte zu planen und diese gemeinsam umzusetzen. Nur wer Visionen hat, dem wird es gelingen, die Entwicklung der Schule voranzubringen. Und nur wer Visionen hat, wird Freude an diesem Beruf haben. Und Kraft dafür!

Ich bedanke mich für das Gespräch! Alles Gute, viel Kraft und Energie für das Umsetzen Ihrer Ziele!

Autor

Matthias Hesse, BEd.

Schulleiter der Allgemeinen Sonderschule Purkersdorf; in der Fort- und Weiterbildung für Unterstützte Kommunikation im Sozialbereich und der Behindertenarbeit, Schülerberatung und Beratung in der Beruflichen Integration tätig.

Kontakt: aso.purkersdorf@noeschule.at

Christina Schweiger

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

„Da steh ich nun, ich armer Tor!“

Futures Literacy am Beispiel der *Non-Futures Literacy* von Goethes *Faust*

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a201>

Was hat *Futures Literacy* mit der Figur des Faust im gleichnamigen Drama von Johann Wolfgang von Goethe zu tun? Warum wird in diesem Zusammenhang ein jahrhundertealtes Werk bemüht, wo sich doch der Blick auf die Zukunft richten soll? Die Antwort gibt das Stück selbst, wenn „am sausenden Webstuhl der Zeit“ (Goethe, 2000, S. 17, V. 508) Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges zu einer unauflösbaren Einheit verwoben werden. Das große Ganze, das dabei entsteht, versucht Faust zu ergründen. Seine Bemühungen bleiben erfolglos, nicht zuletzt aufgrund seines Verhaltens, das sich wie die Konterkarierung von *Futures Literacy* ausnimmt. An seiner *Non-Futures Literacy* lässt sich zeigen, wie wichtig Werte- und Menschenbildung und ein Verhaftetsein im Hier und Jetzt sind.

Wer mit humanistischer Schulausbildung kennt sie nicht, die Knittelverse in *Faust. Der Tragödie Erster Teil*, in denen der titelgebende Protagonist wortgewaltig sein Leid klagt? Sein angehäuften Wissen hätte ihn nicht klüger gemacht, stattdessen wäre er „alle[r] Freud entrisen“ (Goethe, 2000, S. 13, V. 370). Auch glaube er nicht, seinen Bildungs- und Erziehungsauftrag erfüllen zu können:

Bilde mir nicht ein, ich könnte was lehren,
Die Menschen zu bessern und zu bekehren. (Goethe, 2000, S. 13, Vv. 372f.)

Sein unstillbarer Erkenntnisdrang und die Begrenztheit des menschlichen Geistes hätten ihn auf Abwege geführt:

Es möchte kein Hund so länger leben!
Drum hab ich mich der Magie ergeben,
Ob mir durch Geistes Kraft und Mund
Nicht manch Geheimnis würde kund;
Daß ich nicht mehr mit saurem Schweiß
Zu sagen brauche, was ich nicht weiß; (ebd., Vv. 374ff.)

Die Begrenztheit des menschlichen Geistes empfinden zu müssen, käme dem Vegetieren eines geschundenen Tieres gleich. Fausts Unzufriedenheit über seinen Erkenntnisstand würde sich in körperlichen Qualen äußern. Dabei wäre er noch „gescheiter als alle die Laffen, / Doktoren, Magister, Schreiber und Pfaffen“ (ebd., V. 366f.). Trotzdem kämen ihm die Inhalte, die er lehrt, wie Behauptungen vor. Den Wissenden würde er nur mimen, um bei seiner verzweifelten Suche nach dem Grund für alles Sein den Schein zu wahren. Anders als das antike *Aperçu* *Ich weiß, dass ich nichts weiß* will er sich nicht damit begnügen, Wissen als Übereinkunft, somit als veränderbar und damit nicht apodiktisch anzusehen, weil der menschliche Geist infolge seiner Fehlbarkeit kein absolutes Wissen hervorzubringen vermag. Er hält am Konstrukt von Vollkommenheit fest und ist nur bereit, sein Streben danach in der Weise zu adaptieren, als er umfassende Erfüllung, wenn ihm diese schon nicht als dauerhafter Zustand vergönnt ist, zumindest im Moment erleben möchte. Einen einzigen Augenblick tiefster Zufriedenheit wünsche er sich, lässt er Mephistopheles wissen. Dafür würde er alles geben:

Werd ich zum Augenblicke sagen:
Verweile doch! du bist so schön!
Dann magst du mich in Fesseln schlagen,
Dann will ich gern zugrunde gehn! (Ebd., S. 48, Vv. 1699ff.)

Dass Faust die Erfüllung seines fast bescheiden anmutenden Wunsches mit seinem Leben bezahlen würde, mag ein wenig übertrieben erscheinen. Der Entwurf dieses alternativlosen High End-Szenarios lässt an den Spruch *What goes up must come down* denken. Mit dem Dienstbarmachen einer physikalischen Kausalität soll das Vorhandensein einer ausgleichenden Gerechtigkeit signalisiert werden. Wer hoch hinauf will, muss in Kauf nehmen, tief zu fallen. Faust läuft mit seinem konsekutivem Denkansatz bei Mephistopheles offene Türen ein. Der Pakt mit dem Teufel kommt zustande.

Was recht unkompliziert beginnt, endet bekanntlich in der Katastrophe, denn Faust geht im wahrsten Sinn über Leichen. Sein skrupelloses Verhalten unterläuft alle Vorstellungen von *Futures Literacy* und nimmt sich geradezu als deren Gegenentwurf aus. Ex negativo lassen sich so Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen aufzeigen, die für *Futures Literacy* unerlässlich sind. Obgleich Faust als Inbegriff eines Universalgelehrten gilt, kongruieren seine Aussagen in keinsten Weise mit Bildungszielen wie „Urteilkraft, Persönlichkeitsbildung, Autonomie und Respekt, Verantwortung für die Umwelt als Mitwelt, Zukunftsfähigkeit für die Unswelt als Wirwelt“ (Rauscher, zit. n. PH NÖ 14.5.2022).

Fausts Kultivierung einer *Non-Futures Literacy*

[...] hätt ich doch mein Weniges verpraßt,
Als mit dem Wenigen belastet hier zu schwitzen! (Goethe, 2000, S. 21, Vv. 680f.)

Faust führt ein Leben im Konjunktiv und ergeht sich im intellektuellen *Hättiwari*. Dabei liegt in der Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Gegebenheiten eine wesentliche Vorbedingung für *Futures Literacy*. Denn über sie zu verfügen, heißt im Hier und Jetzt verhaftet zu sein, um

es mitzugestalten und bestmögliche Voraussetzungen für eine sichere Zukunft zu schaffen. Faust hingegen geht sogar sprachlich auf Distanz zur Gegenwart. So schlussfolgert er beispielsweise anlässlich des empfundenen Wissensdefizits: „Das will mir schier das Herz verbrennen“ (ebd., S. 11, V. 365). Er wählt drastische Worte, die er allerdings subtil abschwächt: Es *will* ihm nur das Herz verbrennen. Er sagt nicht, *es verbrenne ihm*. Verstehen lässt sich das so, dass er nicht in einer Intensität empfindet, die den Indikativ Präsens verlangen würde. Sein Außenvorhalten der Gegenwart treibt er in *Faust. Der Tragödie Zweiter Teil* auf die Spitze. In der Möglichkeitsform findet er seine ganz eigene Form von Erlösung. Mit diesem Kunstgriff gelingt ihm ein Aufgehen im Moment, wodurch auch der unerbittlich „sausende[] Webstuhl der Zeit“ (ebd., S. 17, V. 508) seinen Schrecken verliert.

Zum Augenblicke dürft' ich sagen:
Verweile doch, du bist so schön! [...]
Im Vorgefühl von solchem hohen Glück
Genieß' ich jetzt den höchsten Augenblick. (Goethe, 1823, S. 521)

In *Faust. Der Tragödie Erster Teil* ist er von dieser Homöostase noch weit entfernt. Er erlebt die Gegenwart stets defizitär, bewertet sie nur unter dem Gesichtspunkt, was sie ihm *nicht* bieten kann:

So tauml ich von Begierde zu Genuß,
Und im Genuß verschmacht ich nach Begierde. (Goethe, 2000, S. 95, Vv. 3249f.)

Im sehnsüchtigen Zustand will Faust Erfüllung, und im Genuss vermisst er das Gefühl von Verheißung. Seine Unfähigkeit, Vorhandenes wertzuschätzen und mit dem Gegebenen zufrieden zu sein, lässt ihn von einem Extrem ins andere fallen. Mephistopheles bringt es auf den Punkt:

Erst kam deine Liebeswut übergeflossen,
Wie vom geschmolznen Schnee ein Bächlein übersteigt;
Du hast sie ihr ins Herz gegossen,
Nun ist dein Bächlein wieder seicht. (Ebd., S. 96, Vv. 3307ff.)

Dieses Verhalten ist bezeichnend für Faust, das man heute *toxisch* nennen könnte. Seine Zerrissenheit mag darauf zurückzuführen sein, dass er nicht imstande ist, einen Konnex zwischen seiner Gedankenwelt und der Außenwelt, der Ich- und Wirwelt herzustellen. *Futures Literacy* bedeutet, sie aufeinander beziehen zu können und seinen Mitmenschen, anderen Lebewesen und der (Um-)Welt mit Wertschätzung zu begegnen. „Ehrfurcht vor dem Leben“ nennt es Albert Schweitzer (2008). Sie zeigt sich darin, Bedürfnisse, Sicht- und Verhaltensweisen anderer zu erkennen und anzuerkennen, um verantwortungsvoll mit ihnen umzugehen. Dieser Nachvollzug gründet auf der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, die sich bei Faust jedoch nicht ausmachen lässt. Es scheint ihm kein großes Anliegen zu sein, sich in andere hineinversetzen zu können, weil er in ihnen Objekte zum Stillen seiner Begierden sieht. Diese Einseitigkeit und Egozentrik werden von seiner grundsätzlichen Radikalität und Kompromisslosigkeit befeuert. Das erklärt sein Denken in Superlativen, das Mephistopheles so beschreibt:

Vom Himmel fordert er die schönsten Sterne
Und von der Erde jede höchste Lust [...] (Goethe, 2000, S. 11, Vv. 305f.)

Faust spricht vom „Schmerz [, der] [...] alle Lebensregung hemmt“ (Goethe, 2000, S. 14, Vv. 412f.) und im Zuge „süße[r] Liebespein“ (ebd., S. 77, V. 2689) davon, „[s]ich hinzugeben ganz“ (ebd., S. 92, V. 3191). Er will keine halbe Sachen und doch macht er sie, weil er in seinen Vorstellungen die Gegebenheiten und seinen Plänen die Umsetzung nicht genug berücksichtigt. Diese Diskrepanz von Theorie und Praxis hat zur Folge, dass er die Realität permanent als unzulänglich einstuft, da seine überzogenen Erwartungen zwangsläufig die realen Möglichkeiten übersteigen. Auch dieser Zugang ist Ausdruck seiner *Non-Futures Literacy*.

Die Wichtigkeit, theoretische Kenntnisse in einen Praxisbezug zu setzen, betont Goethe in seinem Roman *Wilhelm Meisters Wanderjahre*: „Es ist nicht genug zu wissen, man muss auch anwenden; es ist nicht genug zu wollen, man muss auch tun.“ (Zit. n. Weber, 2005, S. 228) Er findet klare Worte für etwas, das heutzutage mit dem Begriff Kompetenz ausgedrückt wird. Zugleich legt er dar, dass es mit dem Erwerb von Handlungsfähigkeit allein noch nicht getan ist. „Es gibt nichts Gutes außer: Man tut es“, sagt auch Erich Kästner (1969, S. 324). Diese Haltung steht in engem Zusammenhang mit *Futures Literacy*, die auf Umsicht und Weitsicht fußt und verantwortungsvolles Agieren zum Ziel hat.

An die Zukunft zu denken und nachhaltig zu handeln, ist an die Überzeugung gebunden, dass sich der Einsatz lohnt. Daraus kann auf eine offene und positive Lebenshaltung geschlossen werden sowie auf die Zuversicht, dass sich alles zum Besseren wenden lässt und ein Vertrauen in andere und in sich selbst. Bei Faust zeigt sich diese Einstellung nicht. Ihm sind aktives (Mit-)Gestalten, Umsetzen und Verändern kein Bedürfnis. Stattdessen will er „erkenne[n,] was die Welt / Im Innersten zusammenhält“ (Goethe, 2000, S. 13, Vv. 382f.). Für die Außenwelt als die unmittelbarste Erkenntnisquelle bringt er wenig Interesse auf. Sie dient ihm vorrangig als Lieferant von Kurzweil und Genuss. Er tritt seiner Umwelt als Konsument entgegen, der verbraucht und nicht (er-)schafft. Diese rein pragmatische, nutzenorientierte Sichtweise wird besonders deutlich, wenn er Mephistopheles nachdrücklich auffordert:

Hör, du musst mir die Dirne schaffen! [...]
Wenn nicht das süße junge Blut
Heute Nacht in meinen Armen ruht;
So sind wir um Mitternacht geschieden. (Ebd., S. 75, Vv. 2618ff.)

Faust, geradezu albern insistierend, ist einer, der groß redet, aber schnell klein beigibt, wenn Engagement und Verantwortung gefragt sind. Seine *Non-Futures Literacy* weist erstaunliche Parallelen zu einer gegenwärtigen Maxime auf: *Hol dir, was dir zusteht*. (Vgl. Kurier 18.8.2017).

Wie Faust sich das nimmt, wonach ihm gelüftet, ohne an die Folgen zu denken, scheint im regionalen wie globalen Kontext (immer noch) die Vorstellung von der Erde als Selbstbedienungsladen vorzuherrschen. Was da ist, kann verbraucht werden. Was weg ist, ist weg. *Wer zu spät kommt, den bestraft das Leben* (vgl. Welt 6.10.2014). Es stellt sich die Frage, wie sich solche Vorgehensweisen vor den jungen und den nachfolgenden Generationen rechtfertigen

lassen. Sie werden wissen wollen, warum die *Reparatur der Zukunft* (vgl. Ö1 13.6.2022) vorrangig ihnen auferlegt ist. Zurecht werden sie nicht verstehen, warum nicht rechtzeitig etwas gegen die lähmende Unsicherheit getan wurde, die zu (noch mehr) Misstrauen, Neid und Aggression führte (vgl. Kurier 4.6.2022, Lübke & Delhey, 2019). Werden sie womöglich zum gleichen pessimistischen Schluss wie Faust kommen, dessen bitteres Statement das Kapitel einleitete: „[...] hätt ich doch mein Weniges verpraßt, / Als mit dem Wenigen belastet hier zu schwitzen! (Goethe, 2000, S. 21, Vv 680f.). In welchem Verhältnis werden Defätismus, Gleichgültigkeit, Ichbezogenheit und Irrationalität zu Lebensmut, Tatkraft, Hilfsbereitschaft und Besonnenheit stehen?

Nihilismus und *Futures Literacy*

Mit dem offenkundig unzufriedenen, alles anzweifelnden und zugleich fordernden Faust und Mephistopheles, dem Prototypen eines Nihilisten, hat Goethe Figuren von zeitloser Eindringlichkeit geschaffen, deren Einstellungen und Verhaltensweisen spannende Bezüge zur Gegenwart eröffnen. So spricht der Kulturwissenschaftler Thomas Macho vom „Zeitalter der Verzweiflung und des Nihilismus, in dem wir gegenwärtig leben“ (Ö1 20.5.2022). Der Kunstpädagoge Carl-Peter Buschkühle schreibt von „Zeiten der Verunsicherung, der Auflösung überkommener Gewissheiten, des unbedingten Geltungsanspruchs ‚ewiger Werte‘“ (Buschkühle, 2021, S. 51). Die Schriftstellerin Sibylle Berg formuliert salopp: „Dass etwas nicht stimmt im Weltgefüge, spüren doch fast alle.[...] Vermutlich wäre die Spezies, ohne sich zu belügen, schon längst ausgestorben“ (Standard 10.5.2022). Passend dazu der Spruch auf dem Plakat einer Klimaaktivistin auf einer Fridays For Future-Demonstration: *Stop denying the earth is dying* (siehe Foto). Es darf gefragt werden, ob es symptomatisch für unsere Zeit ist, dass ihr Appell keine Handlungsanweisung enthält, sondern lediglich gemahnt, den menschengemachten Prozess des Niedergangs nicht zu ignorieren.



Beitrag des Fotografen Jonathan Näckstrand anlässlich des Outdoor-Fotofestivals *La Gacilly* in der Kurstadt Baden. | Foto: Christina Schweiger

Es stellt sich die Frage, ob angesichts eines immer wieder konstatierten Fatalismus und Nihilismus überhaupt das Gefühl, handlungsmächtig zu sein, entstehen kann. Wird einer *self-fulfilling prophecy* gleich dadurch nicht vielleicht sogar das Bedürfnis, aktiv zu werden, verhindert? Es wäre angebracht, darüber zu diskutieren, ob nicht unverhältnismäßig viele Zukunftsängste geschürt oder nur notwendige Einblicke geboten werden, um für Probleme und Herausforderungen zu sensibilisieren und gewappnet zu sein. Die Bildungspsychologin Christiane Spiel hält dazu fest: „Wir sollten die aktuellen Krisen zum Anlass nehmen, zu überlegen, welche Kompetenzen junge Menschen in der Zukunft brauchen, damit sie die vielen Herausforderungen nicht nur als Bedrohung sehen, sondern sich zutrauen, damit umzugehen und die Welt ins Positive zu rücken“ (zit. n. Die Presse 15.6.2022).

Faust jedenfalls wird durch Mephistopheles und dessen Nihilismus negativ beeinflusst, der zweifelhafte Gelingensbedingungen schafft und ihn zu noch einem skrupel- und verantwortungsloseren Verhalten verleitet. Das macht Faust zu einem Opfer und Täter zugleich. Schließlich mangelt es ihm von Haus aus an etwas Wesentlichem: Einfühlungsvermögen und Menschenliebe. Deutlich wird das, als er vom Los seiner Geliebten erfährt. Erzürnt wirft er dem Teufel an den Kopf: Du „verbirgst mir ihren wachsenden Jammer und lässt sie hilflos verderben“ (Goethe, 2000, S. 128). In einem Wortschwall verurteilt er dessen Gleichgültigkeit, denn ihm wäre ihr Schicksal nicht egal: „Mir wühlt es Mark und Leben durch, das Elend

dieser einzigen“ (ebd.). Es ist für ihn bezeichnend, dass er zuerst seine Gefühlserregung kundtut und danach in einem Nebensatz den Auslöser dafür nennt.

Drohend verlangt er von Mephistopheles: „Rette sie! oder weh dir!“ (ebd.). Der entgegnet nur lapidar: „Wer war’s, der sie ins Verderben stürzte? Ich oder du?“ (ebd.). Dass Faust ihm lautstark Vorwürfe macht, sich aus der Verantwortung stiehlt, anstatt sein Fehlverhalten einzugestehen, erklärt er damit: „Den unschuldig Entgegenenden zu zerschmettern, das ist so Tyrannenart, sich in Verlegenheiten Luft zu machen“ (ebd.). Faust stoppt daraufhin seine Verbalattacke, fordert nur knapp und bündig: „Bringe mich hin! Sie soll frei sein!“ (ebd.). Er scheint sich seiner Schuld, ohne es zugeben zu können, bewusst zu sein und will sich mit Margaretes Rettung von ihr reinwaschen. Dass es ihm in erster Linie um sein eigenes Seelenheil geht, entgeht auch ihr nicht. Instinktiv reagiert sie auf seine Gefühlskälte:

O weh! deine Lippen sind kalt,
Sind stumm.
Wo ist dein Lieben
Geblieben?
Wer brachte mich drum? (Goethe, 2000, S. 132, Vv. 4493)

Fausts Unvermögen zu echtem Mitgefühl und inniger Zuwendung führt deren Wichtigkeit noch eindringlicher vor Augen. Dass sie auch für *Futures Literacy* höchst bedeutsam sind, geht aus einer Aussage des Neurobiologen Gerald Hüther und des Pädagogen Marcell Heinrich hervor: „Es mag auf den ersten Blick befremdlich klingen, aber liebevoll zu sein im Umgang mit sich selbst, mit anderen Menschen und mit anderen Lebewesen ist die wichtigste Fähigkeit, die wir brauchen, um unsere Zukunft menschlich, lebendig und nachhaltig zu gestalten“ (Hüther & Heinrich, 2021, S. 36).

„Loving Kindness für ein gelingendes Leben“

„Unser Verstand ermöglicht uns, Vorstellungen davon herauszubilden, wie etwas gemacht werden muss, damit es zu dem gewünschten Ergebnis führt. Aber er versagt kläglich, wenn es darum geht, unsere lebendigen Bedürfnisse zu stillen“ (Hüther & Heinrich, 2021, S. 38). Diese Diskrepanz, die auch Faust nur zu gut kennt, könne mit „Loving Kindness als Voraussetzung für ein gelingendes Leben“ (ebd., S. 41) überwunden werden. Dazu „müssten wir uns wieder mit unserer eigenen Lebendigkeit verbinden, mit unserer Entdeckerfreude und Gestaltungslust, mit unserer Sinnlichkeit und unserem Körperempfinden, auch mit unserem Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Geborgenheit im Zusammenleben mit anderen“ (ebd., S. 38). Doch ist bei Faust zu sehen, wohin dieses Lebensmodell ohne moralische Fundierung führt. Als universal Gebildeter ist er auch mit Ethik vertraut. Unter ethischen Gesichtspunkten ist für ihn klar, dass Margarete den Tod durch Hinrichtung nicht verdient hat. Würde er moralisch handeln, hätte er sie erst gar nicht in diese Lage gebracht, sondern einen altruistisch-zivilisatorischen Akt gesetzt und sich in Verzicht geübt. Ihm sind jedoch seine Sinnesfreuden

und wie er „das arme Herz mit Freude füllen kann“ (Goethe, 2000, S. 15, V. 435) wichtiger als der Schutz anderer (vor ihm). Deren Herzen sind ihm letztendlich egal.

Am Negativbeispiel Fausts lässt sich veranschaulichen, dass *Futures Literacy* stark an Wertebildung und Menschenbildung geknüpft ist (vgl. Rauscher, 2022). Auch der Begriff Herzensbildung erscheint in diesem Zusammenhang passend, nicht zuletzt, weil es, wie Marie von Ebner-Eschenbach vermutet, „mehr bildungsfähige Köpfe als bildungsfähige Herzen [gibt]“ (1893). Eine Sichtweise, die etwas für sich hat und dazu anregt, beim Erwerb fachlicher Kompetenzen stets auch die personalen und sozialen im Blick zu haben. In Ergänzung dazu eine Aussage Albert Schweitzers: „Was ein Mensch an Gütigkeit in die Welt hinausgibt, arbeitet an den Herzen und an dem Denken der Menschen“ (2008, S. 80). Nur wem seine Mitmenschen, andere Lebewesen und die (Um-)Welt am Herzen liegen, ist bereit, selbstlos zu handeln, Verzicht zu üben und seinen Beitrag zu einem lebenswerten Miteinander und einer guten Zukunft zu leisten.

Wie unerlässlich diese Haltung im Zusammenleben ist, kommt in *Faust* besonders deutlich zum Ausdruck, indem gezeigt wird, wohin es führt, wenn jemand ohne Menschenliebe und Güte großen Einfluss auf andere hat. Zurecht gilt das Drama als *der* deutsche Klassiker. Johann Wolfgang von Goethes Werk ist trotz aller globalen, sozialen, kulturellen oder technischen Entwicklungen und Umbrüche bis heute von beeindruckender Aktualität. Das zeugt von der *Futures Literacy* seines Verfassers.

Literaturverzeichnis

Buschkühle, C.-P. (2021). Künstlerische Bildung als existentielle Bildung. In M. Die & K. G. Beuckers (Hrsg.), *Denkraum Kunstunterricht* (S. 43-68). Kopaed.

Die Presse (15.6.2022). *Psychologin Spiel: „Den Bildungsbereich sollte man parteifrei halten“*. <https://www.diepresse.com/6152765/psychologin-spiel-den-bildungsbereich-sollte-man-partiefrei-halten>, Stand vom 18. Juni 2022.

Ebner-Eschenbach, M. v. (1893). *Aphorismen, Parabeln, Märchen und Gedichte*. Gesammelte Schriften, 1. Band. Verlag Gebrüder Paetel.

Goethe, J. W. v. (1832). *Faust. Der Tragödie Zweiter Teil*. Cotta. https://www-deutschestextarchiv.de/book/view/goethe_faust02_1832, Stand vom 15. Juni 2022.

Goethe, J. W. v. (2000). *Faust. Der Tragödie Erster Teil*. Reclam.

Hüther, G & Heinrich, M. (2021). Loving Kindness. Kein Skill, aber eine innere Haltung, die uns Menschen zu Gestaltern einer lebenswerten Welt macht. In P. Spiegel et al. (Hrsg.), *Future Skills: 30 zukunftsentscheidende Kompetenzen und wie wir sie lernen* (S. 36-41). Franz Vahlen.

Kästner, E. (1969). *Kurz und bündig. Gesammelte Schriften für Erwachsene*. Band 3. Droemer Knauer.

Kurier (18.8.2017). *Hol Dir Umkleidezeiten: SPÖ-Slogan ist nicht neu*. <https://kurier.at/politik/inland/hol-dir-umkleidezeiten-spo-e-slogan-ist-nicht-neu/281.142.772>, Stand vom 15. Juni 2022.

Kurier (4.6.2022). *Die Welt war nie heil*. <https://kurier.at/meinung/die-welt-war-nie-heil/402031961>, Stand vom 15. Juni 2022.

Lübke, C. & Delhey, J. (Hrsg.) (2019). *Diagnose Angstgesellschaft? Was wir wirklich über die Gefühlslage der Menschen wissen*. Transcript. https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCR-FileNodeServlet/duepublico_derivate_00047678/Luebke_et_al_Diagnose_Angstgesellschaft.pdf, Stand vom 15. Juni 2022.

Ö1 (20.5.2022). „Warum wir Tiere essen“: *Der Philosoph Thomas Macho über die Beziehung des Menschen zum Nutztier*. Sendungsreihe: *Kontext*. Gestaltung: Wolfgang Ritschl, Beitrag: Günter Kaindlstorfer. <https://oe1.orf.at/player/20220520/679038>, Stand vom 15. Juni 2022.

Ö1 (13.6.2022). *Radiokolleg – Reparatur der Zukunft*. <https://oe1.orf.at/programm/20220613/6820-88/Radiokolleg-Reparatur-der-Zukunft>, Stand vom 15. Juni 2022.

PH NÖ (14.5.2022). *Messe mit Fokus auf digitale Bildung*. <https://www.ph-noe.ac.at/de/news/news-detail/messe-mit-fokus-auf-digitale-bildung>, Stand vom 15. Juni 2022.

Rauscher, E. (2022). Wenn nicht die Schule, wer dann? Zukunftsfähigkeit als Bildungsverantwortung im Anthropozän. *IMST NEWSLETTER*, Jg. 19 (53), 3-10. https://www.imst.ac.at/app/webroot/files/newsletter/IMST_NL53_final_web.pdf, Stand vom 15. Juni 2022.

Schweitzer, A. (2008). *Die Ehrfurcht vor dem Leben. Grundtexte aus fünf Jahrzehnten*. Hrsg. v. H. W. Bähr. C.H. Beck.

Weber, A. (2005). *Goethes „Faust“: Noch und wieder? Phänomene, Probleme, Perspektiven*. Königshausen & Neumann.

Welt (6.10.2014). *Gorbatschow hat den berühmten Satz nie gesagt*. <https://www.welt.de/geschichte/article132968291/Gorbatschow-hat-den-beruehmten-Satz-nie-gesagt.html>, Stand vom 15. Juni 2022.

Autorin

Christina Schweiger, MMag. Dr.

Studium der Germanistik, Malerei und Grafik und Bildnerischen Erziehung; Hochschullehrende, Fortbildnerin und Leiterin des National Center of Competence (NCoC) für Kulturelle Bildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich im Bereich Kunstpädagogik; Publikationen in Zeitschriften und Sammelbänden zu Bildkompetenz, Sprachkompetenz und visuelle Medienkompetenz im Kontext bildender Kunst.

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

Carmen Sippl

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Natur & Kultur VI

Das Anthropozän als Narrativ der Zukunftsschule

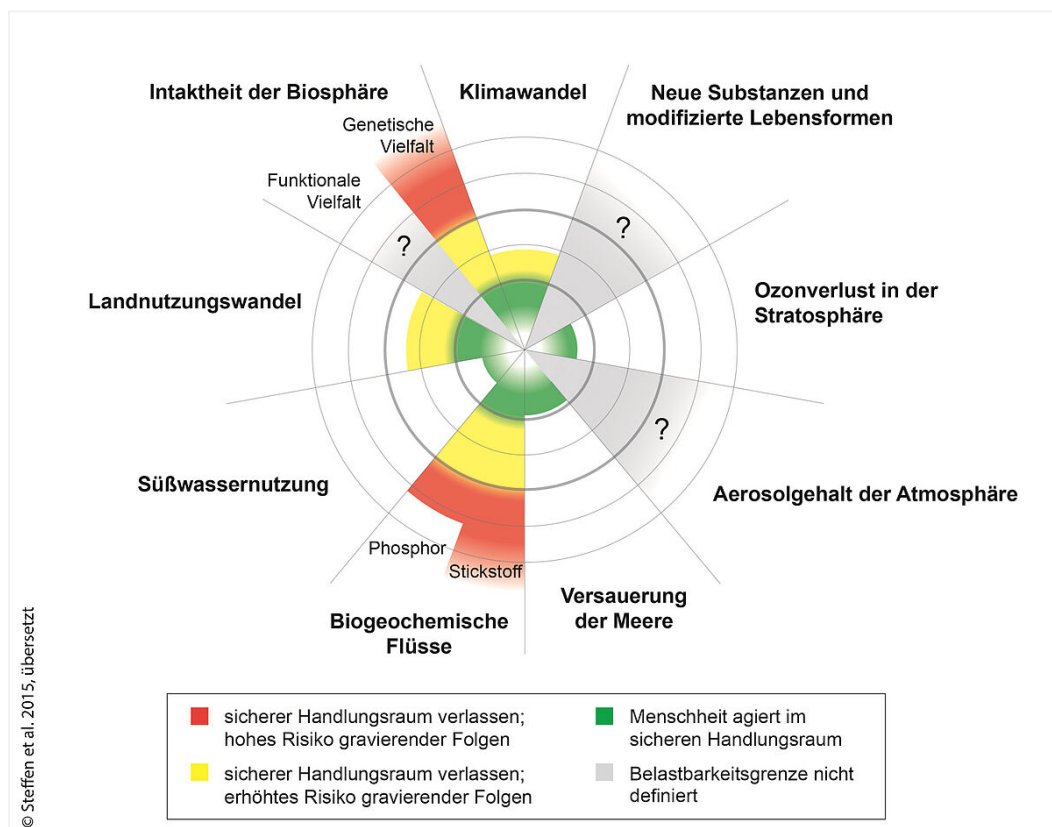
DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a219>

Schulisches Lernen und schulleitendes Handeln finden in der Gegenwart statt: Schulleitung prägt Gegenwart und blickt auf Zukunft. Orientierung bietet vielfach der Blick in die Vergangenheit: an den Meilensteinen fachlichen Wissens, an pädagogischen Vorbildern. In Leitbildern werden Profil, Selbstverständnis, Ziele gemeinsamen Tuns zum Ausdruck gebracht. Welcher Raum wird dabei dem vorausschauenden Antizipieren der Zukunft eingeräumt, für die Schule bildet und ausbildet? Schule als Zukunftsschule im Hier und Jetzt setzt sich *Futures Literacy* zum Ziel. Dieser Beitrag skizziert die Potenziale des Anthropozän-Konzepts als sinnstiftende Erzählung, die dem Lernen und Lehren für Zukunftsgestaltungskompetenz zugrundeliegt. Eine Einladung zur Neuausrichtung des schulischen Leitbildes an kultureller Nachhaltigkeit.

Natur und Kultur als interagierende Akteure zu verstehen, und nicht als Gegensatzpaar, ist für manche*n eine gedankliche Herausforderung. Das mag nachvollziehen können, wer schon einmal hartnäckig austreibenden Löwenzahn aus den Fugen seiner Terrassenplatten gekratzt hat – nicht ein Mal, sondern jedes Jahr aufs Neue. Eine sachliche Prüfung kann zwei Aspekte in diesem Nutzungsverhalten zutage fördern. Der Löwenzahn hat als Wildkraut eine Funktion in den Ökosystemen der Natur: Als Frühblüher dient er Bienen als Weide, anderen Tieren als Nahrung, seine Bitterstoffe finden auch in der Volksmedizin Verwendung. Der Beton der Terrassenplatten mag auch eine Funktion haben, z.B. um einen Platz zu schaffen, von dem aus wir den Ausblick in den Garten genießen können. Im Gegensatz zum Löwenzahn, der im natürlichen Kreislauf des Lebens sozusagen nachhaltig agiert, ist der Baustoff Beton ein Kunststein, der sich allenfalls als Technofossilie in den Sedimenten wiederfinden wird. Denn die „menschengemachte Masse“ (Leinfelder, 2022, S. 500), z.B. Beton, Asphalt, Glas, Plastik, bildet als Abfall in den natürlichen Sphären der Erde¹ die nicht-natürliche Technosphäre, mit drastischen Folgen für unsere Lebensbedingungen auf dem Planeten Erde. Natur und Kultur als ein gemeinsames Ganzes zu verstehen und entsprechend mitverantwortlich zu handeln, bildet den Kern des Anthropozäns als kulturelles Konzept.

Was ist das Anthropozän?

Im Mai 2022 tagte im Berlin Haus der Kulturen der Welt die ‚Anthropocene Working Group‘ zu einer entscheidenden Beratung. Im Auftrag der Internationalen Kommission für Stratigraphie (ICS) sammelt sie weltweit empirische Belege, sogenannte anthropogene Marker², für die Benennung einer neuen Epoche: das dem klimatisch stabilen Holozän der letzten ca. 12.000 Jahre folgende Anthropozän. Benannt nach dem Menschen (griech. *ánthropos*, vgl. Lošek, 2022) ist dieses Erdzeitalter aufgrund der „zahlreichen vom Menschen verursachten Veränderungen auf der Erde und ihre[n] langfristigen Spuren“ (Schwägerl, 2022). Diese Spuren finden sich nicht nur als Plastikmüll in den versauernden Weltmeeren und als atomarer Giftmüll in den Böden. Die hohe CO₂-Konzentration infolge der Verbrennung fossiler Brennstoffe zur Stillung unseres unermesslichen Energiehungers und Sicherung unserer Mobilität fördert den Treibhauseffekt und damit den Klimawandel. Schmelzende Polkappen und Gletscher führen zum Verlust der Süßwasserspeicher. Die Erdsysteme stoßen an ihre Belastbarkeitsgrenzen. Sind die Kippunkte überschritten, gerät das selbstregulierende Wunder der Natur aus den Fugen.



Die planetaren Belastbarkeitsgrenzen | Quelle: Steffen et al., 2015; Übersetzung: BMUV.³

Weil es um den Menschen als geologischen Faktor geht, ist das Anthropozän längst nicht nur ein Fachbegriff der Erdsystemwissenschaften; es wird auch in den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften intensiv diskutiert. Hier wird es verstanden „als Reflexionsbegriff, um die durch die neue geowissenschaftliche Perspektive aufgeworfenen komplexen ethischen, sozialen und kulturellen Fragen anzugehen, nach einer posthumanen Selbstbestimmung des Menschen zu suchen und die ästhetischen und kreativen Möglichkeiten im Umgang mit dem Anthropozän auszuloten“ (Dürbeck, 2015, S. 107).

Das Anthropozän ruft zur kritischen Selbstreflexion menschlichen Handelns auf: Es geht um die Sicherung der Lebensgrundlagen auf dem Planeten Erde, für alles menschliche und nicht-menschliche Leben. Für die Schule ist das Anthropozän damit zweifach von Bedeutung: Es zeigt den aktuellen Stand der Wissenschaft in seiner lebensweltlichen Alltagsrelevanz. Es schafft Gemeinschaft, die gemeinsam Zukunft gestaltet.

Was ist eine Zukunftsschule?

Eine Schule, die sich zum Ziel setzt, alle Handelnden – Schüler*innen, Lehrer*innen, Eltern, Schulleiter*innen, Mitwirkende – bestmöglich auf eine Zukunft im Zeichen des Klimawandels vorzubereiten, nutzt das Anthropozän als Narrativ, d.h. als sinnstiftende Erzählung, und wählt sich *Futures Literacy* zum Leitbild. *Leadership* zählt zu den zehn Schlüsselwörtern, mit denen die UNESCO *Futures Literacy* als essenzielle Kompetenz des 21. Jahrhunderts definiert, wie die folgende Grafik zeigt:



Futures Literacy im Kompetenzmodell der UNESCO | Quelle: UNESCO, 2021.

Um dem Wandel zukunftscompetent begegnen zu können, setzt das Modell vor allem auf die Förderung von Antizipation und Imagination. Antizipation, ein Schlüsselwort der ‚Zukünftebildung‘ (vgl. Miller, Poli & Rossel, 2018), meint „die geistige, gedankliche Vorwegnahme künftiger Entwicklungslinien“ (DWDS, 2022). Dafür braucht es Imagination, also Vorstellungskraft. Sie wird durch Kreativität geweckt – die wir brauchen, um neue Lösungen zu denken und umzusetzen.⁴

Kulturelle Nachhaltigkeit steht im Zentrum der Zukunftsschule: „weil jede Art der Thematisierung [von Nachhaltigkeit – C.S.] immer kulturell vermittelt ist, d.h. auf bestimmten Wahrnehmungsmustern, Erkenntnismethoden, Wissensbeständen und Werten beruht“ (Rippl, 2022, S. 38). Das zeigt auch der von der Europäischen Kommission in Auftrag gegebene *GreenComp* als *European sustainability competence framework* (Bianchi, Pisiotis & Cabrera, 2022). Er stellt *Futures literacy* zusammen mit *Adaptability* und *Exploratory thinking* als Teilkompetenzen von *Envisioning sustainable futures* vor (ebd., S. 23–25), einem von vier Kompetenzbereichen, mit denen das Rahmenwerk Nachhaltigkeitskompetenzen beschreibt. Der Deskriptor von *Futures literacy* lautet folgendermaßen:

To envision alternative sustainable futures by imagining and developing alternative scenarios and identifying the steps needed to achieve a preferred sustainable futures. (Ebd., S. 15)

Schulleitungshandeln für *Futures literacy* in diesem Sinne kann und soll jenseits von 50-Minuten-Taktung (vgl. Rauscher, 2012, S. 63–72) und separierten Förderklassen planen. Vielmehr gilt es Rahmenbedingungen zu schaffen, die das Zusammenspiel von Antizipation, Imagination und Kreativität ermöglichen: damit das interdisziplinäre, fächerübergreifende Erforschen und Verstehen von Stoffkreisläufen und Nutzungszusammenhängen im Interagieren von Mensch und Natur, Kultur und Technik möglich und Diversität als Ressource genutzt werden. Mit der gemeinsamen Vision, Zukunft aktiv selbst zu gestalten, wird Schule zur Zukunftswerkstatt.

Schule als Zukunftswerkstatt

Als Makromethode für das partizipative Finden von Problemlösungen für eine wünschenswerte Zukunft bewährt sich die Zukunftswerkstatt nach Robert Jungk nicht nur in Umwelt- und Politischer Bildung, sondern auch als Führungsinstrument.⁵ Imaginiert wird Zukunft hierbei nicht als Katastrophe (vgl. Horn 2014), sondern konkret vorgestellt werden die Entwicklungsschritte zu den im Deskriptor genannten „preferred sustainable futures“ (Bianchi, Pisiotis & Cabrera, 2022, S. 15) im Handlungsfeld Schule. Mit ihren drei Phasen – der Kritik-, der Phantasie-, der Realisierungsphase – bietet die Zukunftswerkstatt (vgl. Hamann et al. 2017, S. 10–17) ein Modell, das aufmerksame Wahrnehmung von Gegenwärtigem zum Ausgangspunkt nimmt, Erkenntnisse kokreativ forschend und zukunfts offen gewinnen lässt und Wertereflexion ermöglicht. Die Zukunftswerkstatt empfiehlt sich daher für Schulleiter*innen zur Entwicklung eines neuen Leitbildes im Sinne kultureller Nachhaltigkeit.

Wird die Schule als Ganze in den Prozess miteinbezogen, wie es der ‚Whole School Approach‘ der Bildung für nachhaltige Entwicklung Schulleitungen zur ganzheitlichen Transformation von Lern- und Lehrumgebungen nahelegt (vgl. UNESCO 2021a, S. 28), ist von der einzelnen Projektwoche bis zur Umgestaltung des Unterrichts in Themenwochen alles möglich. Der Unterricht erfüllt dann endlich jene Qualitätskriterien, die bereits 2005 für BNE-Schulen zur Förderung der Zukunftsperspektiven von Schüler*innen formuliert worden sind:

Qualitätskriterien im Bereich Zukunftsperspektiven

- Schüler/-innen arbeiten mit Visionen und Szenarien, um alternative Wege für die Entwicklung und Veränderungen für die Zukunft zu suchen und Kriterien für ihre Wahl aufzustellen.
- Schüler/-innen werden in das Vergleichen von kurzfristigen und langfristigen Wirkungen von Entscheidungen und Alternativen eingebunden.
- Schüler/-innen suchen Beziehungen zwischen der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft, um ein historisches Verständnis der betreffenden Fragestellung zu bekommen.
- Schüler/-innen arbeiten mit Planungen, als einer Methode um Zukunftsrisiken zu vermindern und Ungewissheit zu akzeptieren.
-

Qualitätskriterien im Bereich Zukunftsperspektiven | Quelle: Breiting, Mayer & Mogensen 2005, S. 22.

Die Zukunftsschule ist eine Anthropozänsschule. Sie nutzt das Anthropozän, das Erdzeitalter des Menschen, als sinnstiftende Erzählung, um ihre Bildungsverantwortung für Zukünftebildung ernstzunehmen und gemeinsam mit den Bildungspartnern zu realisieren.

Literaturverzeichnis

Bianchi, Guia; Pisiotis, Ulrike & Cabrera, Marcelino (2022). *GreenComp. The European sustainability competence framework*. Publications Office of the European Union. doi:10.2760/13286

Breiting, Søren; Mayer, Michaela & Mogensen, Finn (2005). Qualitätskriterien für BNE-Schulen. Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Schulen – Leitfaden zur Entwicklung von Qualitätskriterien. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Zusammenarbeit mit dem internationalen Netzwerk Environment and School Initiatives/ENSI. (Online unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:db2fec87-1534-484a-bb79-435096d26e2d/qc_dt_24022.pdf)

Dürbeck, Gabriele (2015). Das Anthropozän in geistes- und kulturwissenschaftlicher Perspektive. In Gabriele Dürbeck & Urte Stobbe (Hrsg.), *Ecocriticism. Eine Einführung* (S. 107–119). Böhlau.

DWDS (2022). „Imagination“, bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, <https://www.dwds.de/wb/Imagination>, abgerufen am 06.03.2022.

Hamann, Alexandra et al. (2017). *Mehlwurmburger oder vegane Eier? Essen im Anthropozän. Jahrgangsstufen 9 und 10 und Sekundarstufe II. Lehrerhandreichung zum Sachcomic Die Anthropozän-Küche*. Matooke, Bienenstich und eine Prise Phosphor – in zehn Speisen um die Welt. mint wissen. (Online unter: <http://anthropocene-kitchen.com/teachers-handout-lehrerhandreichung/>)

Horn, Eva (2014). *Zukunft als Katastrophe*. S. Fischer.

Leinfelder, Reinhold (2022). „Auch Maschinen haben Hunger“. Biosphäre als Modell für die Technosphäre im Anthropozän. In Carmen Sippl & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 489–521). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 11)

Leinfelder, Reinhold (2022a). Die Unswelt und die möglichen Zukünfte. Geleitwort. In Melanie Laibl & Corinna Jegelka, *WErde wieder wunderbar. 9 Wünsche fürs Anthropozän. Ein Mutmachbuch* (S. 8–9). Edition Nilpferd im G&G Verlag.

Lošek, Fritz (2022). Ánthropos. Menschliche Geschichte(n). Menschliche Geschicke. In Carmen Sippl & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 255–271). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 11)

Miller, Riel; Poli, Roberto & Rossel, Pierre (2018). The Discipline of Anticipation. Foundations for Futures Literacy. In Riel Miller (Ed.), *Transforming the Future. Anticipation in the 21st Century* (pp. 51–65). UNESCO/Routledge.

Rauscher, Erwin (2012). *Schule sind WIR. Bessermachen statt Schlechtreden*. Residenz.

Rippl, Gabriele (2022). Konzepte kultureller Nachhaltigkeit. In Carmen Sippl & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 33–51). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 11)

Schwägerl, Christian (2022). Anthropozän: „Zum ersten Mal in der Erdgeschichte hat eine einzelne Spezies eine derartige Dominanz“. *RiffReporter*, 18.05.2022. (Online unter: <https://www.riffreporter.de/de/umwelt/anthropozan-erdepoche-des-menschen-gssp-awg-colin-waters>)

Steffen, Will, et al. (2015). Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science* 347, 6223, doi: 10.1126/science.1259855

UNESCO (2021). Futures Literacy. (Website)

UNESCO (2021a). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap. UNESCO. (Online unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379488>)

Anmerkungen

¹ Die Sphären der Erde sind, kurz zusammengefasst, die Gesteinshülle (Lithosphäre), die Böden (Pedosphäre), das Wasser (Hydrosphäre), die von Lebewesen bewohnten Teile (Biosphäre), die gasförmige Hülle (Atmosphäre). Vgl. Leinfelder 2022a, S. 9.

² Vgl. <https://www.anthropocene-curriculum.org/anthropogenic-markers>

³ <https://www.bmu.de/themen/nachhaltigkeit-digitalisierung/nachhaltigkeit/integriertes-umweltprogramm-2030/planetare-belastbarkeitsgrenzen>

⁴ Im Frühsommer 2022, dem Entstehungs- und Erscheinungszeitpunkt dieses Beitrags, sind z.B. dringend Lösungen für Pandemien (Covid-19, Affenpocken), Energieversorgung (bedingt durch den Lieferstopp von Erdgas und Erdöl aus Russland, als Folge des Angriffskriegs Russlands gegen die Ukraine), Lebensmittelversorgung (ebenfalls als Folge des Angriffskriegs Russlands gegen die Ukraine, der zur Vernichtung für die Weltversorgung notwendiger Ernten in der Ukraine führt), nachhaltige Mobilitätskonzepte (infolge der stark gestiegenen Benzinpreise), Hitzewellen mit Trockenheit und Waldbränden (infolge des Klimawandels) gesucht.

⁵ Nähere Informationen zum Setting der Zukunftswerkstatt siehe im Beitrag von Sippl & Zarhuber in dieser Ausgabe.

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://anthropozan.ph-noe.ac.at/>) beschäftigt sie sich mit der Rolle der kulturellen Bildung für die Neugestaltung der Mensch-Natur-Beziehung im Anthropozän. Ihre Beiträge über „Natur & Kultur“ zeigen Beispiele für mögliche Perspektivenwechsel auf.

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

Christina Schweiger

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Wie stellen wir uns die Zukunft vor? *Futures Literacy* in den künstlerischen Fächern

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a202>

Im Beitrag werden zentrale Aspekte von *Futures Literacy* behandelt, die im Kontext künstlerischer Unterrichtsfächer eine große Rolle spielen. Es wird auf Haltungen, Zugänge und Verhaltensweisen eingegangen, die für *Futures Literacy* unerlässlich sind und bei der rezeptiven und künstlerischen Praxis angeregt und vertieft werden. Dazu zählen Vorstellungsvermögen und Umsetzungskraft, Perspektivenübernahme und Perspektivenwechsel sowie Entscheidungsvermögen und Urteilskraft.

Machen wir unseren Planeten zu einem besseren Ort.
Alle anderen sind einfach zu weit fort.
Wir haben nur den einen, so viel steht fest,
geben wir ihm nicht noch den Rest.

Diese Liedstrophe stammt aus einem Schulmusical rund um einen genialen Wissenschaftler,¹ der mit seinen Erfindungen die Welt besser machen will. Doch wie so viele, die ihrer Zeit voraus sind, stößt auch er immer wieder auf Unverständnis und Unverstand, fehlende Einsicht und Weitsicht. *Wozu was ändern, wenn es eh irgendwie läuft?* Veränderungen sind anstrengend und meist mit einem Aufwand an Energie, Zeit und Kosten verbunden. Am ehesten werden sie, so scheint es, von jenen mitgetragen, die unsanft aus ihrem Alltag gerissen wurden. Es ist dann ein Reagieren auf eine defizitär erlebte Situation. Der Erfinder im Musical hingegen will *agieren* und *proaktiv sein*, wie man heutzutage sagt. Ihm ist es wichtig, zu handeln, *bevor* der *Worst Case* eingetreten ist. An genau diesem vorausschauenden Punkt setzt *Futures Literacy* an, jene Fähigkeit, zukünftige Szenarien imaginieren zu können, um rechtzeitig unerwünschten Entwicklungen vorzubeugen. Ein verzweifertes Hinterherhinken ist nur ein *Future-Fixing for Dummies*.

Futures Literacy ist der Gegenentwurf zu *Im Nachhinein ist man immer klüger*, ohne damit den Umkehrschluss, im Vorfeld dümmer sein zu dürfen, zu rechtfertigen. Wer aus kreatürlicher Bequemlichkeit, unangebrachtem Optimismus oder Egoismus und Profitgier nicht an

mögliche Konsequenzen denkt bzw. sie gezielt ignoriert, setzt seinem unverantwortlichen Verhalten mit fadenscheinigen Rechtfertigungen und gekünstelten Entschuldigungen noch die Krone auf. Nicht umsonst heißt es: *Was auch immer du tust, tue es klug und bedenke das Ende.*² Sich mit möglichen Folgen auseinanderzusetzen, wenn alles noch stabil und sicher ist bzw. wirkt, zeugt von der Verständigkeit, dass sich das (schnell) ändern kann oder wird. Für mögliche Sollbruchstellen gerüstet zu sein, ist somit kein Ausdruck von Pessimismus, sondern von Weitblick und Verantwortung. Sind erst einmal Risse da, ist es ein Flickern von Schadhafem, wohingegen es im noch heilen Zustand ein Pflegen und Erhalten ist. Dieser Zugang ist in besonderer Weise beim musealen Umgang mit Werken der bildenden, angewandten und darstellenden Künste gegeben, zumal Bewahren und Sammeln zusammen mit dem Bildungsauftrag und der Forschung die Hauptaufgaben von Museen darstellen. Auf diese Weise sind der Kunst-, Musik-, Werk- und Theaterunterricht prädestiniert für den Erwerb von *Futures Literacy*. Was für den Bereich der Rezeption gilt, trifft gleichermaßen auf den der Produktion zu.

Bei der künstlerischen Praxis lässt sich erfahren, was es heißt, etwas aus eigenem Antrieb zu (er-)schaffen, das zudem „nicht rein zweckrational“ (Reckwitz, 2013, S. 26), sondern als sinnlich-affektives Erlebnis konzipiert ist. Ästhetische Ausdruckskraft kann sich im Kleinen wie im Großen, im Einzelnen und in der Gruppe entfalten, z.B. beim gemeinsamen Singen und Musizieren, beim Theaterspielen, Tanzen oder Zeichnen. (Mit-)Gestalten zu können stärkt das Vertrauen in die eigene Handlungs- und Leistungsfähigkeit. Beim Kunstschaffen geschieht das auf ganz besondere Weise, weil sich dieses nicht im Nachahmen und Reproduzieren erschöpft. Schließlich ist in den Künsten die Idealiter-Vorstellung vorherrschend, sich mit Traditionen und Regeln nicht imitierend-konformistisch, sondern kritisch-distinktiv auseinanderzusetzen.

Kunst hat gemeinhin innovativ, außergewöhnlich und unverwechselbar zu sein. Deshalb müssen Kunstschaffende mit den Traditionen, Normen und Regeln vertraut sein und über Fachkenntnisse, künstlerisch-kreative Fähigkeiten und handwerkliche Fertigkeiten verfügen. Nur dann können sie Neuerungen einleiten und Vorhandenes weiterentwickeln. Dieser Ansatz ist auch im Kontext von *Futures Literacy* zentral, weshalb die künstlerischen Fächer zu deren Erwerb wesentlich beitragen können. Gelingen kann das unter Einbezug dreier Fähigkeitenbündel, die in Lehr-Lern-Arrangements eine große Rolle spielen. Angesprochen sind das Vorstellungsvermögen, die Perspektivenübernahme und die Urteilskraft. Auf sie wird im Folgenden näher eingegangen, nicht ohne davor zu betonen, dass ihre Bedeutung nicht hoch genug eingeschätzt werden kann.

Vertrauen in eigene Ideen, Vorstellungen und Lösungsansätze sowie Entscheidungen und Handlungsweisen in Verbindung mit einem angemessenen (Sozial-)Verhalten erfordert Offenheit, Engagement, Selbstständigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz. Der Erwerb dieser personalen Kompetenzen in Verschränkung mit den sozialen, zu denen v.a. kooperatives Verhalten und Teamgeist zählen, spielt in den künstlerischen Fächern seit jeher eine große Rolle. Aus diesem Grund sind die Beobachtungen von Lehrenden in der Primarstufe, dass sich Kinder (nicht nur) im Kunstunterricht generell immer

weniger zutrauen, weil ihnen z.B., wie sie sagen, *nichts einfällt* oder sie Angst haben, die Arbeit zu *verhauen*,³ besonders ernst zu nehmen. Vor diesem Hintergrund erscheint die Förderung der nun vorgestellten Fähigkeitenbündel besonders bedeutsam.

Vorstellungsvermögen und Umsetzungskraft

Im Zuge von *Futures Literacy* wird insbesondere die Vorstellungskraft hervorgehoben (vgl. Sippl, 2022, S. 14). Die Fähigkeit, z.B. Dinge oder Ereignisse zu imaginieren, kann sich auf Reales beziehen (z.B. mehr Hilfsbereitschaft im Alltag) oder etwas, das grundsätzlich realisierbar wäre (Verbot von Leberdientransporten). Sie kann auch um gegenwärtig Fiktives kreisen (Weltfrieden, Reisen zum Mars), oder als reine Fiktion bestehen (ewiges Leben). Wie die Beispiele zeigen, sind der Vorstellungskraft keine Grenzen gesetzt, sehr wohl aber der Umsetzung.

Vorstellungen lassen sich mit Visualisierungen veranschaulichen, worauf besonderes Augenmerk bei der bildnerischen Praxis im Kunstunterricht liegt. Dieses Vermögen bezieht sich nicht nur auf künstlerische Aspekte, sondern ist u.a. auch in den Naturwissenschaften von Belang, um schwer vorstellbare Inhalte nachvollziehbarer zu machen. So hat z.B. jede*r von uns die Kugelform des Coronavirus mit seinen typischen Widerhaken vor Augen. Der Transfer in eine fassliche Form, das Fixieren einer Idee wurden besonders in der Renaissance hochgeschätzt. Der *disegno*, wie man den Erstentwurf bezeichnete (von lat. *designare* *entwerfen*, *im Umriss darstellen*), galt als unmittelbarster Ausdruck von Schaffenskraft. Die Kunstfertigkeit, mit wenigen Strichen eine ganze Welt zu erschaffen, lässt sich an der schwungvollen Skizze des Renaissancekünstlers Raffael verdeutlichen:



Raffaello Santi (Urbino 1483 – 1520 Rom), Lesende Madonna mit Kind in einer Landschaft, 1509, Sepia auf Papier, 19,6 x 15,3 cm | Foto: Albertina, Wien

Die bildhafte und sprachliche Aufbereitung von Inhalten der Lebens- und Gedankenwelt sind zentrale Mitteilungsformen, die über die Jahrtausende verfeinert und durch mediale Entwicklungen immer weiter vorangetrieben wurden. Auf diese Weise lassen sich versprachlichte und visualisierte Vorstellungen einem breiten Publikum zugänglich machen.

Futures Literacy ist somit auch eine *Visual Literacy*, bei der es u.a. darum geht, den Einfluss und die Wirkungsmacht bildgebender Medien zu begreifen (vgl. Pietrzak-Franger, 2020) und für verantwortungsvolle Zwecke zu nutzen. *Futures Literacy* heißt auch, über die Fähigkeit zu verfügen, seine Mitmenschen von seinen Ideen zu überzeugen und ins Boot holen zu können. Kommunikations- und Kollaborationsfähigkeit als *21st Century Skills* klingen hier an. In diesem Zusammenhang zeigt sich die Wichtigkeit, sich auf sein Gegenüber einstellen zu können. Dazu muss man imstande sein, andere Perspektiven einzunehmen.

Perspektivenübernahme und Perspektivenwechsel

Perspektivenübernahme als kognitive Fähigkeit wird als eine grundlegende Voraussetzung für den Nachvollzug von Verhaltens- und Sichtweisen seiner Mitmenschen angesehen (vgl. Dimitrova & Lüdmann, 2011, S. 116f.). Sie ermöglicht in Verbindung mit Empathie emotionale Reaktion, auf andere einzugehen, ihre Motive und Handlungen zu ergründen, einzuordnen und entsprechend darauf zu reagieren. Das verlangt Offenheit und die Bereitschaft, nicht auf seinem eigenen Standpunkt zu verharren und zu beharren. Auf diese Weise lassen sich zudem die (Aus-)Wirkungen der eigenen Zugänge und Handlungen besser abschätzen. Zur Perspektivenübernahme anzuregen, heißt somit auch, dafür zu sensibilisieren, was das eigene Verhalten bei anderen auslöst. Dadurch wird ein Bewusstsein für Reziprozität geschaffen, gemäß der Redewendung *Wie man in den Wald hineinruft, so schallt es heraus*.

Eine empirische Untersuchung hat gezeigt, dass ein Großteil der Schüler*innen in der Primarstufe über die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme verfügt, die sich im Kleinkindalter zu entwickeln beginnt (vgl. Schweiger, 2022). In der Studie konnte zudem nachgewiesen werden, dass sie mithilfe der bildenden Kunst geübt werden kann. Die Schüler*innen waren aufgefordert, sich in die Figur eines Kindes auf einem Gemälde hineinzusetzen und aus dessen Sicht das Dargestellte wahrzunehmen. Bildende Kunst ist auch deshalb hervorragend dafür geeignet, weil sie sich im Zusammenspiel von Realität, Imagination und Fiktion ausformt. Ihre „Realitäts- und Handlungsentlastetheit“ (Parmentier, 2004, S. 105) ermöglichen ungezwungene Auseinandersetzungen mit Vielschichtigkeit, Uneindeutigkeit und Widersprüchlichkeit. An Beispielen aus der Kunst lässt sich zeigen, dass oft keine klaren Befunde und Einschätzungen möglich sind. Die Schüler*innen erfahren, dass Ordnungssysteme und Modelle immer nur der Versuch sind, mittels Vereinfachung und Reduktion die Mannigfaltigkeit zu überblicken und zu verstehen. Zentral ist dabei die Frage nach dem *Warum*, die unser Bedürfnis nach Sinnhaftigkeit und Sinnerschließung widerspiegelt. Im Kontext von *Futures*

Literacy findet sich dieser Zugang in der Simulationsforschung, die Ursachen und Kausalitäten, bspw. zum weiteren Pandemieverlauf, modellhaft abzubilden versucht (vgl. Popper, 02.06.2022).

Wenn ein*e Schüler*in fragt: *Was bringt sich das?*, hat das durchaus seine Berechtigung, auch wenn Lehrende das nicht so gerne hören. Zudem enthält die vermeintliche grammatikalische Ungenauigkeit einer interessante Sichtweise. Das selbstreflexive *sich* kann als semantische Spitzfindigkeit verstanden werden, weil der Fragesteller damit seine Anschauung verdeutlicht, dass es *ihm nichts* bringt. Was sich als Ausdruck eines gleichsam anthropologisch-bedingten Selbstschutzes vor Energieverschwendung sehen lässt, macht unter Gesichtspunkten von *Futures Literacy* durchaus Sinn. Schließlich ist es wichtig, abwägen zu können, ob die Anstrengung und das Ergebnis in Relation zueinander stehen oder nur leere Kilometer gegangen werden. Das verlangt die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, damit der Aufwand, Nutzen, mögliche Risiken usw. in einem größeren Zusammenhang beurteilt werden können. Es gilt abzuschätzen, ob die angedachten Vorgehensweisen auch rückblickend sinn- und verantwortungsvoll waren.

Zu diesem vernetzten Denken lässt sich mit den Aktivitäten in den künstlerischen Fächern anregen, wenn z.B. überlegt wird, welches (Vor-)Wissen und welche Vorkehrungen für die Umsetzung der praktischen Arbeit vonnöten sind. Welche Techniken, Handlungsabläufe müssen geübt und beherrscht werden, damit Vorstellung, Umsetzung und Ergebnis ineinander greifen? Bei dieser Prozess- und Produktorientierung sind Entscheidungsvermögen und Urteilskraft gefragt.

Entscheidungsvermögen und Urteilskraft

Unser Leben(-salntag) ist davon bestimmt, Entscheidungen zu treffen und Urteile zu fällen. Bewusst werden sie uns dann, wenn sie uns schwer fallen, weil wir die *Qual der Wahl* haben, oder sie von denen anderer eklatant abweichen. Auf höchst unterschiedliche Meinungen und Zugänge trifft man besonders bei der Bewertung ästhetischer und künstlerischer Erscheinungs- und Ausdrucksformen. Dass sie in diesem Kontext eher anerkannt und akzeptiert werden, hängt mit der Übereinkunft zusammen, dass *Geschmäcker verschieden* sind. Ausgerechnet diese Sinnesempfindung, die das Einverleiben des zu Beurteilenden erfordert, zur Bewertung anderer Sinneseindrücke heranzuziehen, lässt sich vielleicht damit erklären, dass Geschmacksfragen unmittelbar berühren und meist sehr spontan entschieden werden. Diesem direkten und subjektiven Zugang wurde ab dem 19. Jahrhundert das Konzept des ästhetischen Urteils gegenübergestellt. Von dieser *Erziehung zum guten Geschmack* zeugen heute noch die in Österreich gebräuchlichen Fächernamen „Musikerziehung“ und „Bildnerische Erziehung“.

Ein ästhetisches Urteil erfordert Fachkenntnisse und die Fähigkeit zu konstruktiver Kritik. Perspektivenübernahme und Perspektivenwechsel sind auch in diesem Zusammenhang vorteilhaft, weil dadurch auf die Künstler*innenseite und die Sichtweisen anderer Rezipient*innen

eingegangen werden kann. Zudem lässt sich beim Darlegen von ästhetischem (Nicht-)Gefallen nachvollziehbares Argumentieren üben. Auch wird eine offene und eine positive Grundhaltung in Bezug auf Vielfalt, Unterschiedlichkeit und Widersprüchlichkeit gefördert. Im (An-)Erkennen, dass es verschiedene Zugänge und Haltungen gibt, lässt sich erfahren, wie wichtig und sinnvoll der Einbezug anderer Meinungen und Herangehensweisen ist. Auch *Futures Literacy* beruht auf der Einsicht, dass es mehr als nur *einen* Standpunkt oder *eine* Lösung gibt, passend zu den unzähligen Vorstellungen von Zukunft. Deshalb ist im Plural die Rede von der *Zukünftebildung* (vgl. Sippl, 2022, S. 14).

Ungeachtet der vielen Zukunftsentwürfe ist uns als Globalgemeinschaft auf diesem einen Planeten nur *eine gemeinsame Zukunft* beschieden, um an den Ausgangspunkt des Beitrags zurückzukehren. Nur genau dieser Umstand ist *alternativlos*, ein Begriff, der in der Politik gerne dann gebraucht wird, wenn vorhandene Wahlmöglichkeiten zugunsten eigener Interessen negiert werden. Deren Vertreter*innen hätten die Wahl, so wie wir die Wahl haben, auf den Pfeilern von Demokratie und Solidarität bestmögliche Entscheidungen für uns alle zu treffen.

Futures Literacy in künstlerischen Schulprojekten

Anlässlich der KuBi-Tage 2022 – der Tage Kultureller Bildung in Österreichs Schulen im Kontext der UNESCO International Arts Education Week finden sich gelungene Beiträge, in denen die aktuelle Lage zum Ausgangspunkt für Überlegungen zu Frieden und Zukunft genommen werden.

Literaturverzeichnis

Dimitrova, V. & Lüdmann, M. (2011). Die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen. In M. Limbourg & G. Steins (Hrsg.), *Sozialerziehung in der Schule* (S. 115–130). Springer Fachmedien.

Oesterley, H. (Hrsg.) (1872). *Gesta Romanorum*. Weidmann. <https://www.digitale-sammlung.de/de/view/bsb11007377?page=5>, Stand vom 12. Juni 2022.

Popper, N. (02.06.2022). *Von guten und schlechten Modellen. Die Welt verstehen helfen mit Simulationsforschung*. Sendung: Punkt eins, Gast: DI Dr.techn. Nikolas, Simulationsforscher, Gestaltung und Moderation: Elisabeth Scharang. <https://oe1.orf.at/player/20220602/681566>, Stand vom 12. Juni 2022.

Pietrzak-Franger, M. (11.05.2020). *Die Bildsprache des Coronavirus*. <https://news.univie.ac.at/uniview/wissenschaft-gesellschaft/detailansicht/artikel/die-bildsprache-des-coronavirus/>, Stand vom 12. Juni 2022

Rauscher, E. (2022). Wenn nicht die Schule, wer dann? Zukunftsfähigkeit als Bildungsverantwortung im Anthropozän. *IMSTNEWSLETTER, Jg. 19* (53), S. 3–10. https://www.imst.ac.at/app/webroot/files/newsletter/IMST_NL53_final_web.pdf, Stand vom 12. Juni 2022.

Reckwitz, A. (2013). Die Erfindung der Kreativität. *Kulturpolitische Mitteilungen* 141 (2), S. 23–34. https://www.kupoge.de/kumi/pdf/kumi141/kumi141_23-34.pdf, Stand vom 12. Juni 2022.

Schweiger, C. (2022). »Die Dusterfrau«. Eine empirische Studie zur Bildkompetenz im Kunstunterricht. Wie Schüler*innen dritter und vierter Klassen in der Primarstufe ein historisches Gemälde wahrnehmen, beschreiben, deuten und beurteilen. *R&E-Source* 17. DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.-2022.i17.a1070>

Sippl, C. (2022). Bildungsverantwortung – Zukunftsbildung in der Primarstufe. *IMSTNEWSLETTER*, Jg. 19 (53), S. 14–16. https://www.imst.ac.at/app/webroot/files/newsletter/IMST_NL53_final_web.pdf, Stand vom 12. Juni 2022.

Anmerkungen

¹ Das Musical trägt den Titel „Reisen mit Walter – und die Zeit vergeht wie im Flug“ und wurde vom Gymnasium Pichelmayergasse im Haus der Begegnung in 1100 Wien im Jahr 2014 aufgeführt (Musik: Arthur Fandl, Libretto: Christina Schweiger).

² Im Original lautet das Sprichwort: *Quicquid agas, prudenter agas, et respice finem*. Es findet sich in einer Sammlung moralisierender Erzählungen aus dem Spätmittelalter mit dem Titel *Gesta Romanorum*, in denen auf antike Schriften rekurriert wird (Oesterley, 1872, S. 431).

³ Davon berichtet wird in den österreichweiten Rückmeldungen zu den Entwürfen der Kompetenzrahmen für den Kunstunterricht in der Primarstufe, die im Frühjahr 2022 eingeholt wurden. Immer wieder kommt die Sprache darauf, dass die Kinder *weniger selbstständig agieren als noch vor ein paar Jahren* oder *mehr Unterstützung und Anleitung* bei der bildnerischen Arbeit benötigen. *Auch Frust ist ein Hindernis, wenn es nicht gleich so klappt, wie man sich das vorstellt.*

Autorin

Christina Schweiger, MMag. Dr.,

Hochschullehrende, Fortbildnerin und Leiterin des National Center of Competence (NCoC) für Kulturelle Bildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich im Bereich Kunstpädagogik; Publikationen in Zeitschriften und Sammelbänden zu Bildkompetenz, Sprachkompetenz und visuelle Medienkompetenz im Kontext bildender Kunst.

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

Michaela Tscherne

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Herausforderung Zukunftsfähigkeit: entstehende Entwicklungspotenziale wahrnehmen

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a218>



C. Otto Scharmer & Katrin Käufer

Von der Zukunft her führen

Theorie U in der Praxis

Von der Egosystem- zur Ökosystem-Wirtschaft

Carl-Auer 2017

ISBN 978-3-8497-0042-3

„Jedem grundlegenden Wandel, der mittels Einsicht erfolgt,
geht ein handlungsbegründetes Realträumen voraus,
das künftige Wirklichkeiten vergegenwärtigt.“

Götz W. Werner, im Vorwort

Führungskräfte werden heute mit zunehmend komplexer werdenden Problemen und Aufgaben konfrontiert, welche in vielen Fällen zu rasch konzipierten Veränderungs- und Entwicklungsprojekten führen, deren Ziel meist eine schnelle Lösung von akuten Problemen darstellt. Echte, nachhaltige Organisationsentwicklung wird dadurch nicht initiiert. Die zunehmende Dynamik und die Komplexität der Herausforderungen erfordern daher eine neue Führungskompetenz, um diesen bewusst und strategisch zu begegnen: Zukunftsfähigkeit. Dazu



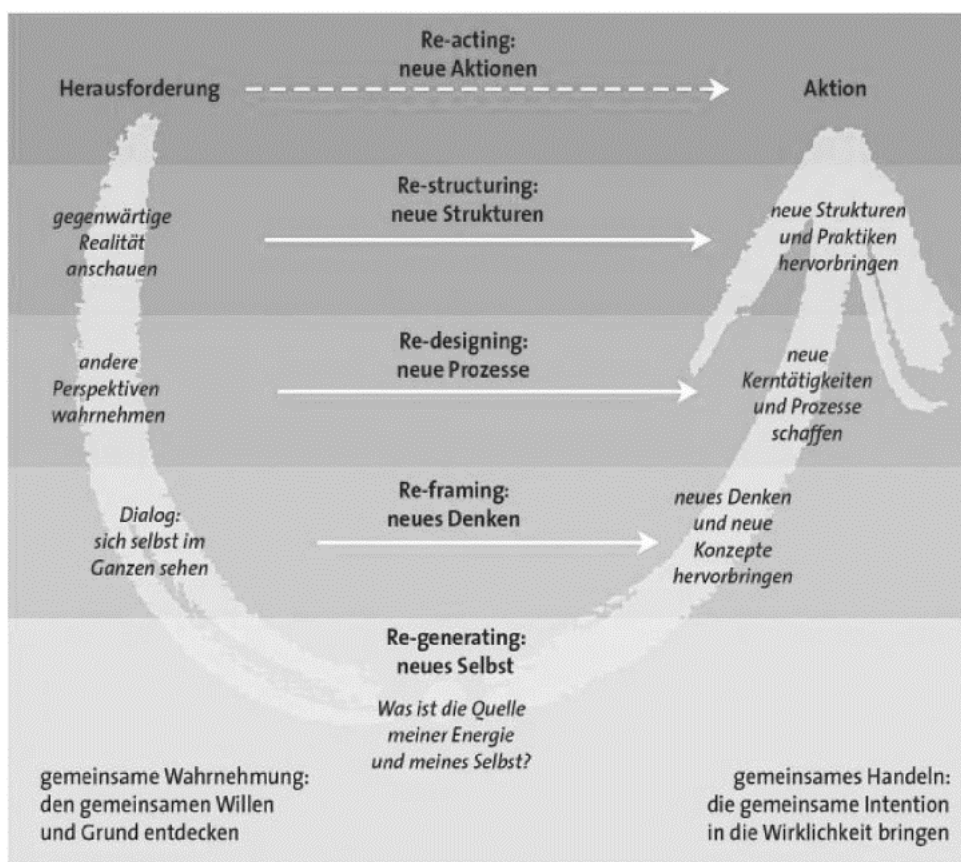
braucht es neben der Auseinandersetzung mit dem eigenen Führungsverständnis auch das Erforschen der inneren Quelle für unsere Entscheidungen. Es braucht das Erkennen der tieferen Dimension von Führung und Wandel und den Fokus auf die Qualität und die Steuerung unserer Aufmerksamkeit. Mit Hilfe der Theorie U sollen unser blinder Fleck erhellt, der Ursprung unserer Handlungsimpulse erforscht und aus dieser inneren Quelle heraus eine entstehende Zukunft gefühlt und auf den Weg gebracht werden.

Das hier präsentierte Buch beschreibt, wie die proaktive Gestaltung der Zukunft mit Hilfe der Theorie U gelingen kann. Auf 297 Seiten wird in acht Kapiteln ein neuer Ansatz vorgestellt, mit dessen Hilfe die Bewusstseinsarbeit gestärkt werden soll, um die Herausforderungen der heutigen Zeit besser und bewusst bewältigen zu können.

Reise zum Quellort für Veränderungen

Der Aktionsforscher C. Otto Scharmer hat sich achtzehn Jahre lang wissenschaftlich mit der Thematik der nachhaltigen Gestaltung von Veränderungsprozessen auseinandergesetzt. Unter anderem wurden 150 Interviews mit Führungskräften, Unternehmer*innen und Innovator*innen geführt. Die Erkenntnisse daraus und das Ergebnis seiner Arbeit werden in Form der Theorie U in diesem Buch verarbeitet und vorgestellt.

Die Theorie U beschreibt vier Felder, die im Buch anhand von vier Ebenen eines Eisberg-Modells dargestellt werden. Das namensgebende **U** der vorgestellten Theorie kennzeichnet auch den Weg entlang der unterschiedlichen Phasen zur Vergegenwärtigung der Zukunft, beginnend auf der Symptomebene, der Ebene der gegenwärtigen Realität an der Spitze des Eisbergs. Entlang der linken Seite des **Us** begibt sich der*die Leser*in in den ersten vier Kapiteln durch eine Lernreise nach unten zum tiefsten Punkt, zur Verbindung mit der Quelle des kreativen Denkens und Handelns, von wo aus Neues entsteht. Die Veränderungen, die darauf aufbauend auf den Weg gebracht werden, werden in weiteren vier Kapiteln beschrieben und der*die Leser*in wird entlang der rechten Seite des **Us** wieder nach oben geführt, wo der Prozess des Kreierens, der Vergegenwärtigung des Neuen stattfindet und neue Praktiken und Strukturen entstehen – wie in der nachfolgenden Abbildung ersichtlich ist.

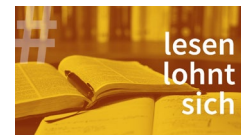


Die Ebenen der Veränderung (Scharmer, 2020)

Jedes Kapitel endet mit Schlussfolgerungen und praktischen Übungen anhand von Fragen zur Selbstreflexion, die sich auch für Dialogkreise in Gruppen eignen.

Lernen aus einer im Entstehen begriffenen Zukunft

Jede grundlegende Veränderung folgt einem handlungsbegründenden „Realträumen“, also dem Erspüren des Zukunftspotenzials. Die Herausforderung besteht darin, das Neue und die damit verbundenen Chancen und Risiken zu erkennen. Dafür braucht es die Führungsfähigkeit, nicht nur auf Vergangenes zu reagieren, sondern sich vor allem auf die entstehende Zukunft einzulassen, sie gegenwärtig werden zu lassen (S. 14). Das gelingt nur dann, wenn man sich innerlich von der Vergangenheit, von Gewohnheiten, von Urteilen und Vorstellungen befreit, um Neues wahrnehmen zu können. Diese zweite Art des Lernens, „das Lernen aus einer im Entstehen begriffenen Zukunft“ (S. 33), wird als Theorie U bezeichnet, deren höchste Stufe sich im „Presencing“ manifestiert. Diese Wortschöpfung vereint die Begriffe „Presence“ – Zustand im Augenblick – und „Sensing“ – Zukunftsmöglichkeiten spüren. In dieser Stufe werden das Ankommen in der Zukunft und die Transformation des Alten vereint. Das bedeutet, dass



man die Möglichkeiten, welche die Zukunft bietet, im Hier und Jetzt spürt, vergegenwärtigt und von dieser Präsenz aus Handlungen setzt (S. 34). Es geht dabei nicht darum, die Vergangenheit und die damit verbundenen Erfahrungen zu vergessen, sondern vielmehr darum, sich den gegenwärtigen Folgen der vergangenen Handlungen bewusst zu stellen und daraus Erkenntnisse abzuleiten. Dies erfordert Denken, denn „*Veränderung beginnt im Denken*“ (S. 11). Folgt man den Autor*innen, so müssen wir lernen, dem „*werdenden Selbst von der Zukunft her zu begegnen, ihm von dort entgegenzulaufen*“ (S. 15).

Fazit

Dieses Buch sollte in keiner Bibliothek einer Führungskraft fehlen. Mit vielen Übungen und Leitfragen zur Reflexion will es als Praxishandbuch die Realisierung von Zukunftsmöglichkeiten unterstützen und dazu anregen, hinzuhören und aufmerksam zu sein.

Aus der Theorie U lassen sich für schulische Führungskräfte wesentliche Erkenntnisse ableiten. So gilt es beispielsweise bei der Betrachtung von Entwicklungszielen von der Zukunft aus, künftige Möglichkeiten zu erspüren, um sich mit dem Feld der Zukunft zu verbinden und von dort aus zu handeln. Dabei werden fünf entscheidende Prozessschritte identifiziert und beschrieben (S. 139 ff.):

- gemeinsames Initiieren
- gemeinsames Wahrnehmen
- gemeinsames Inspirieren
- gemeinsames schöpferisches Gestalten
- gemeinsames Entwickeln des Neuen.

Wesentlich erscheint auch die Empfehlung, jeweils die richtige Sprache für verschiedene Beteiligte zu finden. Wenn das System geändert werden muss, sind kontrollierende und dirigierende Anweisungen, die von hierarchisch übergeordneten Stellen erteilt werden, nicht zielführend, vielmehr ist die Qualität der Beziehungen zu den anderen Beteiligten zu entwickeln und zu stärken und die Führungskraft muss zudem offen sein, auch sich selbst zu ändern (S. 203). Schließlich heißt es, konsequent seinen Weg zu gehen und nicht aufzugeben. Dazu braucht es Mut: den Mut, Veränderungen anzustoßen und ins Unbekannte aufzubrechen. Mut wohnt „*in dem Vertrauen, dass wir nicht allein sind*“ (S. 203), denn Lehrer*innenteams unterstützen die Führungskraft bei der Realisierung von nachhaltigen Entwicklungsprojekten, in denen die Potenziale von allen gefördert werden.



Literaturverzeichnis

Scharmer, C. O. (2020). *Theorie U – von der Zukunft her führen: Presencing als soziale Technik* (Fünfte, völlig überarb. u. erw. Auflage). Carl-Auer.

Autorin

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

Carmen Sippl
Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Zukunft lernen und lehren

Ein Blick voraus auf *Futures Literacy*

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a206>



Carmen Sippl, Gerhard Brandhofer & Erwin Rauscher (Hrsg.)

Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren

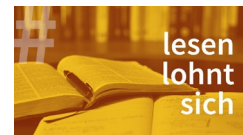
(Pädagogik für Niederösterreich, Band 13)

Studienverlag [2022]

ISBN 978-3-7065-6263-8

Die UNESCO hat *Futures Literacy* zur essenziellen Kompetenz des 21. Jahrhunderts erklärt (UNESCO, 2021). Sie soll jede*n Einzelne*n dazu befähigen, Strategien zur Bewältigung einer unsicheren Zukunft im Zeichen des Klimawandels zu entwickeln. Sie umfasst eine erweiterte Wahrnehmung und das Denkbarmachen alternativer Zukünfte, die Akzeptanz von Komplexität und ein neues Verständnis unserer Handlungsfähigkeiten. Ein zentraler Aspekt von Zukunftsbildung ist Antizipation: vorausschauend „die Zukunft benutzen“ (Miller 2019), um konkrete Vorstellungen, positive Bilder und kreative Lösungen mitverantwortlich zu entwickeln. Denn „Zukunft entsteht, indem wir etwas für sie tun und in sie investieren“: „Doing Future“ (Assmann, 2021).

Aber was genau ist das: Zukunftsgestaltungskompetenz? Welche Bildungsinhalte fokussieren die gesellschaftlichen Herausforderungen? Welche Wirkung entfaltet die Kultur der Digitalität beim Design passender Bildungsformate? Wie kann informatische Bildung zu Nachhaltigkeit beitragen? Wie können die digitalen Umbrüche für die Transformation genutzt werden? Welche kreativen, kulturellen, künstlerischen Praktiken öffnen ökologisches Bewusstsein? Welche Anschlussmöglichkeiten bieten einzelne Bildungsdomänen im Bildungskontinuum?



Was bedeutet das für die Organisation von Bildungseinrichtungen? Welche modell- und beispielhaften Umsetzungen lassen sich in der schulischen Gegenwart gestalten? Welche didaktischen Konzepte benötigt die Pädagog*innenbildung für das Konzept einer *Futures Literacy*?

Ein Call der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich hat dazu eingeladen, Antworten auf diese Fragen zu finden. In einer Reflexionswerkstatt haben die Autor*innen des Sammelbandes ihre Konzepte und Ideen zur Konkretisierung der *Futures Literacy* zur Diskussion gestellt. Dabei waren sie aufgefordert, ihre These zu *Futures Literacy* als Kurzpuls von nicht länger als zwei Minuten anhand einer einzigen Powerpoint-Folie vorzustellen. Die auf diese Weise dicht vorgetragenen verschiedenen Perspektiven wurden von zwei impulsgebenden Keynotes gerahmt und abschließend an einem Round Table in der von der Wissenschaftsjournalistin Patricia McAllister-Käfer moderierten Diskussion zusammengeführt.

„gemeinsam eine verantwortungsvolle Zukunft gestalten“

Michael Shamiyeh, Inhaber des UNESCO Chair in Anticipatory Techniques and Futures Design an der Kunstuniversität Linz sowie Gründer und Leiter des Center for Future Design (CFD), stellte in seiner Keynote „Warum Zukunftskompetenz und wie vermitteln wir diese“ ein Programm vor, das er gemeinsam mit den Universitäten St. Gallen und Stanford initiiert hat. Es bietet Führungskräften in der Arbeit die Möglichkeit zur Entwicklung von Zukunftsvisionen und verbindet auf diese Weise Weiterbildung direkt mit dem operativen Kerngeschäft. Um *Futures Literacy* als Zukunftskompetenz zu stärken, lässt sich das Programm für Bildungskontexte adaptieren. Michael Shamiyeh sieht Zukunftskompetenz als die Fähigkeit, „von der Antizipation ausgehend Entscheidungen im Hier und Jetzt zu treffen“. Wie Lesen und Schreiben (Literacy) bedingen die heutigen Umbrüche die Bildung von Zukunftsfähigkeit auf breiter Basis. Dafür sollten wir uns der „Last der Vergangenheit“, dem „Druck der Gegenwart“ und dem „Sog der Zukunft“ bewusst sein und „vom Faktischen zum Möglichen kommen“: um „gemeinsam eine verantwortungsvolle Zukunft“ zu gestalten, die das Wohlergehen aller bringt.

„die Welt verstehen und beurteilen können“

Roland Reichenbach, Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich, verwies in seiner Keynote über „Bildung und Imagination. Zukunft als pädagogische Kategorie“ darauf, dass „jede Förderung der Entwicklung von Kindern eine Investition in die Zukunft“ ist. Dem Konzept der Zukunftskompetenzen hält er die „Schönheit der Bildungsideen“ entgegen, die es nicht gilt umzusetzen, „sondern die Welt zu verstehen und beurteilen zu können: Das ist die wichtigste Kompetenz“. Die Vermittlung von Orientierungswissen ist dabei für Bildungsprozesse von besonderer Bedeutung. Verstehen wir Bildung als Suchbewegung, dann wird deutlich: „Das Suchenkönnen ist wichtig, nicht das Finden!“

Zukunft denken – Zukunft gestalten

Die thesenhaft vorgestellten Kurzimpulse sind zwei Denkräumen zuzuordnen, die auch der Zweiteilung des Sammelbandes entspricht, für den sie ausgearbeitet wurden: Im Denkraum „Zukunft denken – Zukunft gestalten“ werden Grundlagen aus den Perspektiven der Hochschulentwicklung, der Pädagogik, Bildungssoziologie, Wissenstheorie, Inklusion, Bildungspolitik, Phänomenologie, Migrationspädagogik, Medienpädagogik und ihre Ausgestaltung im Lehramtsstudium Primarstufe, im ÖKOLOG-Netzwerk, in der Elementarpädagogik und der Fremdsprachendidaktik vorgestellt.

Zukunft erzählen

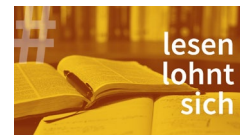
Im Denkraum „Zukunft erzählen“ werden Zugänge aus der Deutschdidaktik, der Kunsterziehung, der interdisziplinären Verbindung von Rechts- und Kulturwissenschaft, Linguistik und Literaturdidaktik, der Anthropozän-Forschung, dem Journalismus, dem Improvisationstheater, der Literaturtheorie, der Bilderbuchdidaktik zusammengeführt, welche die besondere Bedeutung aufzeigen, die der Vorstellungsbildung zukommt: in der kreativen Auseinandersetzung mit literarischen Texten, interaktiven Bildungsspielen, Design-Thinking-Prozessen, indigenen Kulturen.



Abb. 1: Die Kurzimpulse, der Abstractband, die Vorträge stehen zum Nachlesen, Nachschauen, Nachhören auf der Website <https://www.ph-noe.ac.at/de/forschung/futures-literacy/reflexionswerkstatt> zur Verfügung. | Logo-Gestaltung: Kurt Tutschek

Zukunft lernen und lehren

Der Sammelband *Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren* erscheint im Herbst 2022. Einen lebendigen Vorgeschmack bieten die Vorträge und der Abstractband, die unter <https://www.ph-noe.ac.at/de/forschung/futures-literacy/reflexionswerkstatt> zum Nachlesen, Nachschauen, Nachhören zur Verfügung stehen. Die in den Kurzimpulsen vorgestellten Thesen zeigen nicht nur das breite Spektrum der Aspekte auf, die im Konzept der *Futures Literacy* gebündelt sind. Sie machen auch deutlich, wie das Konzept konkret in Bildungsprozessen genutzt wer-



den kann. Die Beiträge dieses Sammelbandes geben eine Vielzahl an Impulsen für die pädagogische Praxis.

Erwin Rauscher, Rektor der Pädagogischen Hochschule, erinnerte in seinem Eingangsimpuls zur oben vorgestellten Reflexionswerkstatt über *Futures Literacy* daran, dass „die pädagogische Alphabetisierung möglicher Zukünfte“ ein wichtiger Ausgangspunkt ist, „um gemeinsam nachzudenken über die Zukunftsfähigkeit unserer Bildungsverantwortung“. Denn „Bildung gelingt nur, wenn sie wirkt. Was wirkt, verändert. Wer verändert, ist verantwortlich. Und beim Miteinander-Lernen lässt sich das Miteinander lernen!“

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. Im Projekt „Das Anthropozän lernen und lehren“ (<http://anthropozan.ph-noe.ac.at/>) beschäftigt sie sich mit der Rolle der kulturellen Bildung für die Neugestaltung der Mensch-Natur-Beziehung im Anthropozän.

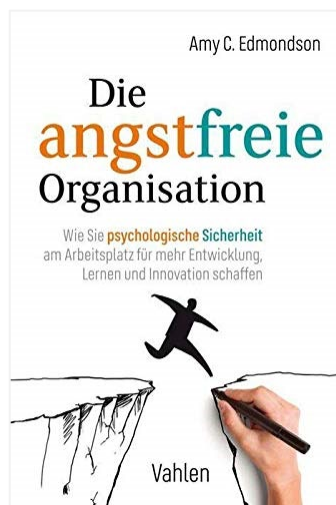
Kontakt: carmen.sippl@ph-noe.ac.at

Armin Schmucki

Fachhochschule Nordwestschweiz, Brugg-Windisch

Die angstfreie Organisation

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a198>



Amy C. Edmondson

Aus dem Amerikanischen übersetzt von Mike Kauschke

Die angstfreie Organisation

Wie Sie die psychologische Sicherheit am Arbeitsplatz für mehr Entwicklung, Lernen und Innovation schaffen

Verlag Franz Vahlen 2020

ISBN 978-3-8006-6067-4

Amy Edmondson hat ein weiteres sehr anregendes Buch geschrieben. Der Titel scheint uns unglücklich gewählt – auch im amerikanischen Original. Er suggeriert ein weiteres Mal die „böse“ Organisation im Gegensatz zu den guten Menschen. Dabei sind es ja genau genommen die Menschen, die in der Organisation durchaus nicht selten Angst verbreiten.

Bereits vor dreißig Jahren hat die Autorin ihre Studien zu erfolgreichen Teams begonnen. Ihre erste Hypothese, dass gute Teams weniger Fehler machen würden, musste sie zur eigenen



Überraschung fallen lassen. Was sie später herausgefunden hat, leuchtet ein: Gute Teams haben keine Angst, Fehler zuzugeben oder zu melden. Daraus folgt, dass bei den untersuchten Spitälern die Fehlerliste dort länger war, wo gute Teams an der Arbeit waren.

Was aber trägt dazu bei, dass diese oft herbeigeredete Fehlerkultur entsteht? Amy Edmondson zeigt, dass dafür die psychologische Sicherheit entscheidend ist. Dabei unterscheidet sie zwischen Vertrauen und psychologischer Sicherheit. Vertrauen ist eine Vorschusshandlung, meistens auf eine Person bezogen. Vertrauen wird dann gegeben, wenn die Chance groß ist, dass sich das erwartete Ergebnis einstellen wird. Die psychologische Sicherheit wird im Moment wahrgenommen, meistens bezogen auf ein Team. Sie ist oder sie ist nicht. Für die psychologische Sicherheit müssen in erster Linie die Führungspersonen sorgen. Sie sollen garantieren, dass Mitarbeitende, die Fehler zugeben oder aufzeigen, nicht darunter leiden müssen. Dabei genügt es nicht, dass die Führungspersonen tolle Reden halten oder Papiere verfassen. Psychologische Sicherheit muss erfahren und jeden Tag neu geboten werden. Gerade in den sogenannten agilen Teams ist dies eine große Herausforderung, weil dort nicht auf eine Führungsperson verwiesen werden kann.

Edmondson zeigt in ihrem Buch sehr konkret, was passieren kann, wenn die psychologische Sicherheit fehlt, oder wie psychologische Sicherheit gefördert und erhalten werden kann. Eindrücklich sind ihre Beispiele: Wenn Bedenken vorschnell in den Wind geschlagen werden; wenn zugestimmt wird, weil die „Harmonie“ im Team nicht gestört werden will; wie Scheitern zum Alltag gehören könnte; oder über die Kraft des Nichtwissens.

Dieses Buch bietet einen gut verständlichen Überblick über wichtige Aspekte, die zu einer wirklichen Fehlerkultur führen können. Es ist sehr empfohlen für alle Berater*innen, für Führungspersonen und für Mitglieder in agilen Teams.

Autor

Armin Schmucki

Organisationsberater, Supervisor, Coach. Ausbildungsleiter MAS/DAS Integrative Beratung, Supervision, Coaching und Change-Management sowie Ressortleiter und Dozent am Institut Weiterbildung und Beratung an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz.

Kontakt: armin.schmucki@fhnw.ch

Anette Leimbeck

Pädagogische Arbeitsstelle des Schulamts, Fürstentum Liechtenstein

Ein ganzheitlicher Ansatz für die Entwicklung Ihrer Schule

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a217>



Tony Booth & Mel Ainscow

Index für Inklusion Ein Leitfaden für die Schulentwicklung

Herausgegeben und adaptiert von Bruno Achermann, Donja Amirpur, Maria-Luise Braunsteiner, Heidrun Demo, Elisabeth Plate & Andrea Platte

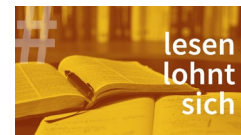
Beltz Verlag 2019, 2. korrigierte und aktualisierte Auflage

ISBN 978-3-407-63006-3 (Print)

ISBN 978-3-407-63058-2 (E-Book)

Der Vielfalt der Schüler*innen gerecht zu werden, ist ein Anspruch des gesamten Schulpersonals. Der *Index für Inklusion* unterstützt inklusive Schulentwicklung. Er fungiert als strukturierte Materialsammlung, die jeder Schule bei den eigenen nächsten Schritten ihrer Schulentwicklung hin zu einer ‚Schule für alle‘ helfen kann. Die Materialien knüpfen an dem vorhandenen Wissen und den Erfahrungen der Menschen in ihrer jeweiligen Praxissituation an. Sie fordern die Entwicklungspotenziale jeder Schule, jene des Schulpersonals in leitender und/oder lehrender Funktion sowie jene der Lernenden, heraus und unterstützen sie gleichzeitig – unabhängig davon, in welchem Maße die Schule momentan meint, auf menschenrechtlicher Basis ‚inklusiv‘ zu sein.

Der *Index for Inclusion* wurde von Expert*innen aus Theorie und Praxis unter der Leitung von Tony Booth (University of Cambridge) und Mel Ainscow (University of Manchester) entwickelt (2000), dreimal überarbeitet und neu aufgelegt (2002, 2011, 2016). Der Index hat sich



für die inklusive Entwicklung bewährt, ist also praxiserprobt und wurde für etwa 50 Sprachgebiete adaptiert. Die neue Übersetzung für deutschsprachige Bildungssysteme berücksichtigt die Rahmenbedingungen des deutschen und österreichischen Schulsystems, der Deutschschweiz und des Schulwesens in Südtirol.

Der *Index für Inklusion* ist ein Leitfaden für die gemeinsame Schulentwicklung – hin zur „individualisierenden Gemeinschaftsschule“ – auf der Basis inklusiver Werte (vgl. Gehrig, 2018).

Die Bedeutung inklusiver Werte und ihre Umsetzung werden im Index anhand von 70 Indikatoren mit jeweils konkretisierenden Fragen unterstützt. Dabei macht der Index auch deutlich, worauf es in inklusiven Entwicklungsprozessen ankommt: Es geht darum, sich auf einen Prozess einzulassen und nicht darum, eine Checkliste abzuarbeiten.

Der Index hilft allen am Schulleben Beteiligten, Barrieren und Ressourcen für Lernen und Partizipation zu identifizieren. Kindergärten, Schulen, Hochschulen und andere Bildungseinrichtungen können daran ablesen, inwieweit sie bereits von Anerkennung und Wertschätzung geprägte Kulturen, Strukturen und Praktiken der Inklusion umsetzen.

Die Etablierung inklusiver Strukturen vermindert den Aussonderungsdruck. Schule für alle entwickeln bedeutet, verschiedene Formen der Förderung und Unterstützung anzubieten. Inklusive Praktiken konkretisieren als dritte Dimension den Umgang mit Vielfalt, indem Differenzierung und Individualisierung im lernzielorientierten Unterricht zum Entwicklungsthema erklärt und sukzessive mit Kriterien für guten Unterricht in Einklang gebracht werden.

Der Index regt mit Indikatoren und Fragen auch an, Schulentwicklung nach inklusiven Werten zu evaluieren und zu planen. Grundlage und Orientierung für eine solche Schulentwicklungsarchitektur auf verschiedenen Ebenen bietet ein inklusives Leitbild.

Literaturverzeichnis

Gehrig, Heidi (2018). *Individualisierende Gemeinschaftsschule. Demokratie und Menschenrechte leben und lernen. Impluse zur Unterrichtsentwicklung*. Bern: Schulverlag plus.

Autorin

Anette Leimbeck

leitet seit 2018 die Pädagogische Arbeitsstelle des Schulamts Fürstentum Liechtenstein. Als gelernte Wirtschaftspädagogin und jahrelange Schulleiterin an Primar- und Sekundarschulen in der Schweiz befasst sie sich leidenschaftlich und schwerpunktmässig mit der systemischen, pädagogischen und inklusiven Entwicklung der liechtensteinischen Schulen im Pflicht- und Mittelschulbereich. Darüber hinaus leitet sie Projekte in ganzheitlichen Schulamtsbelangen oder übergeordneten bildungspolitischen Fragestellungen für das Land Liechtenstein.

Kontakt: anette.leimbeck@llv.li



Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Resilienz

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a215>

Resilienz, *die*. Substantiv, feminin

Resilienz als innere Widerstandsfähigkeit meint die Fähigkeit, trotz Belastungen, Krisen und Risiken gesund zu bleiben und mit Ungewissheiten optimistisch sowie ressourcenorientiert umzugehen. Dazu bedarf es der Selbstwertschätzung, der Selbstwirksamkeit und des Glaubens an den Einfluss des Handelns ebenso wie einer realistischen Bewertung des Wirkens. Menschliche Unterstützung, stabile Bezugspersonen und soziale Eingebundenheit sowie Selbstgefühl, Emotion, Intelligenz und Bildung geben dabei einen bedeutsamen Rahmen, in dem Fragen und Sorgen ernst genommen sowie verantwortungsvoll bearbeitet werden (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2021; Opp et al., 2020; Wustmann, 2011).

Resilienz als *Futures Literacy* meint die Fähigkeit, sich die Zukunft vorzustellen sowie Veränderungen voranzutreiben und dabei die eigenen Stärken der Person zu erkennen und auch jene der anderen anzuerkennen. Potenziale wertschätzend und in Kooperation sinnstiftend einzusetzen, soll nach Reflexion von Erfahrungen und Gelingenem Kraft geben und darin unterstützen, die aktuelle Situation zu analysieren sowie zu antizipieren, was möglich ist, um sich gemeinsam kreativ und innovativ zukunftsrelevanten Herausforderungen zu stellen.

Literaturverzeichnis

Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2021). *Menschen stärken. Studien zur Resilienzforschung*. Springer.

Opp, G., Fingerle, M. & Suess, G. J. (2020). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. Ernst Reinhardt.

Wustmann, C. (2011). Resilienz in der Frühpädagogik. Verlässliche Beziehungen, Selbstwirksamkeit erfahren. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienz* (S. 350–359). VS Verlag.

Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr. BEd.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, zuvor Volks- und Sonderschullehrperson sowie Ausbildungslehrerin; Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion – Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung inkl. Traumapädagogik; Forschung in den Bereichen Resilienz, Autismus und Pädagogisch-praktische Studien.

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

Impressum

#schuleverantworten

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

© 2022 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:

Autonom durch Innovation

Einreichungen sind bis 7. September 2022 herzlich willkommen unter:
<https://www.schule-verantworten.education/journal/index.php/sv/about/submissions>

Erscheinungsdatum: 28. September 2022

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